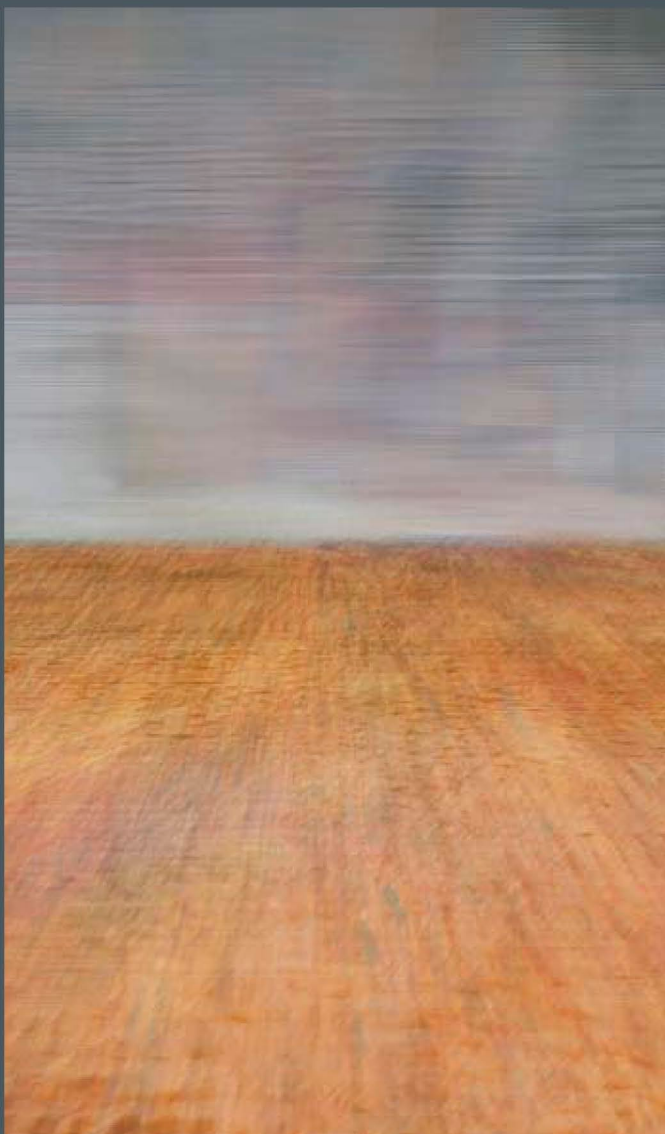


**La formación inicial de profesores de Educación Secundaria:
necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites**

Flavia Terigi



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites

Initial teacher training in Secondary Education: needs to improve, acknowledgement of its limits

Flavia Terigi

Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires, Argentina.

Resumen

Este artículo trata de las demandas que se plantean a la formación de profesores de escuela secundaria. Plantea inicialmente la relación entre la escuela secundaria que tenemos y la que queremos, así como el aporte de la formación de profesores a la conservación del *status quo* o al cambio del nivel. El trabajo establece que la formación de profesores plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria, debido a que ha tendido a estructurarse por principios de especialidad que reflejan la especialización de sus egresados.

Se toma luego como objeto de análisis los sistemas de formación inicial de profesores secundarios, advirtiéndose que el cuadro dista de ser homogéneo entre los distintos países. El trabajo analiza con detalle la estructura curricular de la formación, y señala que la formación de profesores de secundaria debe resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema (por ejemplo, la mejora del tratamiento de la práctica profesional), a la par que afronta problemas que le son propios.

Se plantean cuatro desafíos que debería asumir la transformación de la formación de profesores: la formación de los profesores para nuevas funciones (como las tutorías o las clases de apoyo), la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación, y la singularidad de los procesos de incorporación de los profesores noveles a sus puestos de trabajo. Cada uno de estos desafíos es tratado en detalle.

El trabajo finaliza con una apelación a no perder de vista los límites que presenta la formación inicial en cuanto tal, de los cuales el trabajo da tratamiento a dos que considera importantes:

lo extenso de las carreras profesionales de los profesores, y la alta proporción de profesores sin título, que no provienen del sistema formador.

Palabras clave: profesión docente, formación inicial, profesores de nivel secundario, Educación Secundaria, profesores sin título.

Abstract

The demands raised to the initial training of secondary school teachers are in the main focus of this paper. At the beginning, the author considers the links between the current secondary school and the school we wish to accomplish, as well as the contribution of teacher training to *status quo* or to changing the secondary school. The paper establishes that the current initial training raises strong restrictions to changing the secondary school, because has been structured by specialty principles which reflect the specialization of its graduates.

The systems developed for the initial training of secondary professors are far of being similar when different countries are taken on account. The analysis focuses on the curricular structure of initial training, and indicates that initial training systems must solve challenges that are the same when training teachers for other levels of education (for example, the improvement of training for professional practice), but at the same time must confront their own problems.

The paper settles four challenges we must face if we want to change the training system. The identified challenges refer to training for new functions (such as tutoring), reformulating the training pedagogy, raising the ICT's issue and solving the uniqueness of induction process in the case of secondary school teachers. A detailed analysis of each challenge is developed in different paragraphs.

The work finalizes with an appeal to carefully consider the limits of the initial training, and deals with two of them: the widespread professional careers and the big proportion of non graduated teachers.

Key words: teaching profession, initial training, secondary school teachers, Secondary Education, non-graduated teachers

Cualquier trabajo que se ocupe de la problemática que plantea la formación del profesorado de nivel secundario debe plantearse una pregunta en el punto de partida: *¿profesores para qué escuela?* Abordada en otros artículos de este monográfico (Esteve, 2009), en éste señalaremos que los cambios sobre los sentidos de la educación secundaria, los intentos de reforma de su organización institucional y las políticas de universalización de su cobertura impactan de distintas maneras en el trabajo de los

profesores e inciden por tanto (o deberían incidir) sobre los modos en que se plantea su formación.

En los procesos de reforma educativa y en los medios académicos vienen planteándose desde hace años reformulaciones de los modelos institucionales, los currículos y las estrategias pedagógico-didácticas de la escuela secundaria, con el objetivo de configurar una educación media de calidad para todos. Parece haberse llegado a un consenso respecto a extender los años de escolaridad básica general, a posponer el momento de la elección vocacional o profesional, a revisar el carácter enciclopédico y clasificado del *currículum*, y a incorporar nuevas temáticas más próximas a las culturas juveniles. Hay también acuerdo acerca de la necesidad de incorporar nuevas funciones a las clásicas de enseñanza (como las tutorías, las clases de apoyo, las coordinaciones de materias afines o los profesores responsables de curso) y de promover formas colegiadas de trabajo entre los profesores a cargo de un mismo curso. En cambio, persisten los debates acerca del grado de diversidad institucional y curricular que debe promoverse.

Tanto por iniciativa institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias son escenario del despliegue de nuevas y variadas estrategias orientadas a mejorar la formación que reciben los estudiantes y a atenuar las dificultades que encuentran para progresar en su escolaridad. Regímenes de asistencia liberada, proyectos de acción social en el barrio, fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, pasantías en empresas del contexto local, reclasificación de los alumnos de más edad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo, son algunas de las numerosas estrategias que diversos estudios encontraron en las escuelas (Jacinto y Terigi, 2007). El hecho de que resulten tanto de las iniciativas de las escuelas, como del impulso de políticas estatales, permite pensar que estamos en la etapa del planteamiento de los problemas de retención, inclusión y calidad en la que en distintos niveles tienden a priorizar los mismos problemas.

Cambiar el formato de la escuela media es posible, además de necesario, pero para ello es necesario señalar los elementos que pueden hacer de obstáculo a las iniciativas de cambio y plantear las condiciones que deben considerarse frente a la complejidad que implica la transformación que se pretende. Uno de esos elementos que pueden hacer obstáculo, una de las condiciones que deben ser consideradas, es la formación de profesores. En efecto, en su desarrollo histórico, la escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008). Si bien no es forzoso que un

currículo clasificado requiera docentes especializados¹, en el caso de la enseñanza secundaria la correspondencia entre currículos clasificados y docentes especializados quedó tempranamente establecida por el principio de designación de los profesores por especialidad. La especialización, principio de reclutamiento de los profesores y de definición de los puestos de trabajo, trazó de manera precisa al sistema formador de profesores, que se estructuró según la misma lógica especializada: produce desde hace poco más de un siglo docentes que se han formado en especialidades claramente delimitadas (Jacinto y Terigi, 2007)².

Lo que tenemos hoy, en consecuencia, es una formación de profesores que plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria y de su propuesta formativa; han existido iniciativas para atenuar la clasificación del *currículum*, para ofrecer elección de materias para los estudiantes, o para incorporar nuevas temáticas al *currículum*, pero han tropezado con la falta de docentes formados (especializados en una asignatura pero preparados para la desclasificación del saber, para la colaboración interdisciplinar y el trabajo en equipo), que dejó incompleta la cobertura de los cargos o que llevó a que la novedad de los contenidos o su integración se vieran diluidas³.

La relación entre la escuela secundaria que tenemos y la que queremos, así como el aporte de la formación de profesores a la conservación del *statu quo* o al cambio en el nivel, es materia de primer orden en los planteamientos sobre la formación. Resulta descorazonador plantearse cambios en los sistemas formadores de profesores si el *currículum* y las formas de trabajo en la escuela media no experimentan a su vez cambios sustantivos, siendo también cierto que estos cambios son improbables sin una docencia crecientemente capacitada para producirlos.

(1) El nivel primario muestra un currículo donde los límites entre las asignaturas también están claramente establecidos, pero que ha sido confiado a docentes con formaciones generalistas.

(2) En la actualidad, de los 25 países europeos que han adoptado el sistema de formación de docentes especializados, diez limitan la especialización a una sola materia, mientras que en los otros quince la especialización se circunscribe a dos o tres materias, habitualmente relacionadas entre sí (Esteve, 2006).

(3) Tal el caso de las vicisitudes del *Plan 1996* en Uruguay para la atenuación de la clasificación del *currículum* y para la introducción de nuevas asignaturas. Según informan Aristimuño y Lasida, en lo que se refiere a la transformación de las asignaturas en áreas la situación fue diversa según las disciplinas concernidas: parece haber sido aprovechada por los profesores de las asignaturas artísticas y corporales (Música, Dibujo y Educación Física) para jerarquizar el área y renovar el enfoque y las técnicas; en cambio, en el área llamada instrumental, que agrupó algunas de las materias con mayor prestigio y tradición (especialmente Matemática y Lengua), no se lograron superar visiones centradas en los contenidos y de fuerte base disciplinar. Por su parte, la introducción de nuevos espacios curriculares («Espacio Adolescente» e Informática) dio lugar a la entrada en los planteles docentes de agentes con estudios universitarios incompletos y poca experiencia en la enseñanza. Las vicisitudes de los cambios curriculares en Uruguay son expresión de las dificultades que plantea el principio de especialización en la formación y el reclutamiento de los profesores (Aristimuño y Lasida, 2003).

La formación de profesores que tenemos

El cuadro de la formación inicial de los profesores de escuela secundaria dista de ser homogéneo y es difícil que una caracterización no termine dejando fuera alternativas existentes. De modo que lo que sigue debe ser leído como un panorama no exhaustivo, que tiene por propósito subrayar algunos problemas que presenta la formación de profesores.

Si bien la situación más generalizada sitúa la formación de profesores en las universidades, en algunos países se desarrolla también en instituciones superiores no universitarias, siendo además variada la situación en cuanto a la organización y duración de los estudios. La discusión acerca del anclaje institucional de la formación de profesores se realiza muchas veces desde una forma de razonamiento «correctiva», que parece suponer que la institución adecuada para esta formación es la universidad, y que desconoce la especificidad (en cuanto a historia, tradiciones, funciones, lógicas, propósitos) de las instituciones terciarias en aquellos países donde tienen una importante historia de participación en la formación de profesores. Se asume, sin demasiada investigación en apoyo, que la formación docente que se realiza en las universidades es superior a la que se realiza en las instituciones terciarias, pese a que se sabe que las universidades, generalmente fuertes en lo disciplinar, no siempre muestran las mismas fortalezas en cuanto a la formación pedagógica y la investigación didáctica.

Como es sabido, el campo de la formación docente ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas⁴, por lo cual es mucho lo escrito y debatido sobre los contenidos y procesos de formación y crecen en número los análisis que buscan captar la especificidad que aquéllos asumen, según cuáles sean el nivel de enseñanza, el contexto institucional probable de ejercicio y el perfil disciplinar del futuro profesor. En la actualidad, parece razonable proponer que, independientemente del modo en que se los ordene en la estructura curricular (asunto que retomaremos inmediatamente), la formación de profesores debe incorporar saberes organizados en torno a cinco ejes⁵:

⁽⁴⁾ No está de más advertir que, mientras que *la práctica* de la formación docente es solidaria con la institucionalización y expansión de la educación escolarizada y, en tal sentido, más que centenaria, en cambio *la reflexión sistemática y la investigación* sobre la formación son más recientes.

⁽⁵⁾ Distintos análisis ofrecen variaciones en este repertorio. Retomando la normativa existente en los países de la OECD sobre la formación inicial, Esteve categoriza las siguientes áreas: Pedagogía, Teoría de la Educación, Psicología, conocimiento de la materia, enseñanza de la materia y práctica docente (Esteve, 2006). Basándose en la UNESCO, Montero Mesa propone un conocimiento académico, que implica el conocimiento de la materia o materias (generalmente una o dos); un conocimiento profesional (ligado a las Ciencias de la Educación y a las Didácticas específicas), y las prácticas de enseñanza (Montero Mesa, 2006), a los que añade las Tecnologías de la Información y Comunicación, la Atención a la diversidad (personal, social, cultural) y la Gestión de los centros educativos. Alliaud categoriza la formación académica y la formación profesional con énfasis en la preparación pedagógica y las prácticas de enseñanza (Alliaud, 2008, en prensa). Cualquiera sea el listado resultante, interesa subrayar la convergencia en cuando a los campos que debe cubrir la formación de profesores.

- Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional, independientemente del nivel o modalidad del sistema educativo en que trabajen.
- Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización del futuro profesor.
- Formación didáctica específica, ligada a la enseñanza de los contenidos propios del área o disciplina de especialización.
- Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.
- Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socio-culturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos⁶.

Ahora bien, el peso relativo de cada uno de estos ejes es materia de debate, y su relación con los otros varía de manera sustantiva según cuál sea la estructura curricular que se proponga. Una disputa básica sigue concerniendo a la relación entre didácticas y disciplinas. Afortunadamente, han quedado lejos los extremos en que se planteaba esta relación hace menos de dos décadas⁷, pero el debate sigue irresuelto, debido en buena medida a que concierne a la identidad profesional de los profesores de secundaria, más ligada a la disciplina que enseñan que a la función de enseñar esa disciplina a adolescentes y jóvenes⁸. Por aquello de la conformación de un campo de reflexión y sistematización -no necesariamente ligado a la *práctica* de formar profesores-, se interviene en este debate con posicionamientos más fundados en el *estado del debate* que en el *estado del problema*. Pese a ello, va ganando espacio la convicción de que la enseñanza en la escuela secundaria requiere un manejo experto de los conocimientos disciplinares, pero también de los procesos de apropiación de los

⁶ Por cierto, este eje es menos frecuente y está poco tematizado en los debates. Sin embargo, el hecho de que buena parte de la formación de profesores se realice en las universidades conlleva esta formación cultural y propedéutica, por la vía de las materias que las carreras de profesorado comparten con otras carreras en una misma casa de estudios y por la lógica del trabajo intelectual que se realiza en ellas.

⁷ Desde la posición de las disciplinas, algunas posturas extremas llegaron a negar a la Pedagogía cualquier estatuto diferenciado respecto de las disciplinas que son contenidos de la enseñanza (por ejemplo, Wagensberg, 1993), en tanto desde la posición de la Pedagogía, se replicaba que «en la transmisión de conocimientos es difícil suponer que se trata del mismo conocimiento producido por los científicos» (Rodríguez Illera, 1993, p. 116).

⁸ En términos de Zabalza, se requiere todavía «el paso del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia» (Zabalza, 2006, p. 56).

contenidos escolares por parte de los alumnos, lo que demanda espacios formativos destinados a diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar propuestas de enseñanza y estrategias de intervención docente que posibiliten a los alumnos la apropiación de tales contenidos, bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar. En estos espacios, la disciplina y la enseñanza se articulan de maneras específicas, como partícipes de una organización curricular que persiguen un objetivo común que no puede ser alcanzado por una u otra de manera independiente.

Desde el punto de vista curricular, las propuestas de formación inicial de profesores de secundaria se organizan en tres estructuras básicas: planes de estudio de formación docente inicial, ciclos de complementación curricular y certificaciones pedagógicas.

- La categoría *planes de estudio de formación docente inicial* define aquellas propuestas formativas que se presentan bajo la forma de currículos en los que se incluyen todos los campos de la formación inicial: la formación pedagógica general, la formación epistemológica y disciplinar, la formación orientada a la enseñanza de la/s disciplina/s, las prácticas y residencias, eventualmente la formación cultural y propedéutica.
- Los *ciclos de complementación curricular* son propuestas -generalmente brindadas por las universidades- que se colocan posteriormente, de y como complemento de la formación epistemológica y disciplinar que ya posee un graduado universitario, a fin de que los titulados en distintas especialidades universitarias puedan optar por un título docente. La composición curricular de estos ciclos incorpora en diverso grado la formación pedagógica general, la formación orientada a la enseñanza de la/s disciplina/s, y las prácticas y residencias.
- Las *certificaciones pedagógicas* se dirigen generalmente a técnicos y profesionales que ya se encuentran en ejercicio en la docencia secundaria. Si bien desde el punto de vista de su composición se asemejan a los ciclos de complementación curricular, suele tratarse de propuestas de menor profundidad, en particular en lo que se refiere a la formación pedagógica. Un punto débil de estas certificaciones es que, independientemente de la pertinencia y de la posible obsolescencia de la formación disciplinar del profesional o técnico, no asumen como requerimiento formativo la actualización disciplinar ni la revisión de la disciplina con vistas a la enseñanza.

En estas estructuras curriculares se expresa de distintas maneras la tensión entre los *modelos consecutivos* y los *modelos simultáneos* de formación.

Se llaman *modelos consecutivos* a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, se llaman *modelos simultáneos* aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas (Esteve, 2006, p. 26; la cursiva es nuestra)⁹.

Que los ciclos de complementación curricular y las certificaciones pedagógicas respondan con claridad al modelo sucesivo, no implica que los planes de estudio respondan por su parte al modelo simultáneo. Por el contrario, distintos análisis (entre ellos Davini, 1996; Diker y Terigi, 1997) vienen destacando desde hace tiempo la lógica deductivo-aplicativa de la tradición curricular de la formación inicial de profesores de secundaria: numerosos planes de estudio se organizan presentando primero un conjunto de asignaturas disciplinares y pedagógicas «generales», en las que se adquieren los fundamentos teóricos de las disciplinas y de la tarea de enseñar, respectivamente; y, muy avanzada la formación –que equivale a decir «consolidados los fundamentos teóricos»–, se plantean los primeros ensayos de enseñanza que constituyen instancias de «aplicación de lo aprendido».

Sin duda, este apartado no hace justicia a los muchos esfuerzos que se realizan en los países y en las instituciones por mejorar sustantivamente las propuestas de formación. Sin embargo, consideramos que plantea un conjunto de condiciones en que se desarrolla la formación de profesores, y destaca unas cuestiones que siguen requiriendo consideraciones atentas toda vez que se asume esta problemática.

⁹ Esteve considera que los modelos sucesivos son responsables de generar en los profesores de secundaria una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo principalmente como un experto disciplinar (Esteve, 2006), y subsidiariamente como alguien que enseña.

Cuatro desafíos para la formación de profesores

La formación de profesores de secundaria debe resolver desafíos que son comunes a la preparación de docentes para otros niveles del sistema (por ejemplo, la mejora del tratamiento de la práctica profesional), a la par que afronta problemas que le son propios, sea por las características del trabajo para el que forma, sea por la especificidad de las tradiciones formativas en que se apoya. En este apartado, consideraremos cuatro desafíos, algunos comunes, otros peculiares de la formación de profesores de secundaria: la formación para nuevas funciones, la reformulación de la pedagogía de la formación, la cuestión de las tecnologías de la información y comunicación, y la singularidad de los procesos de incorporación al puesto de trabajo.

Formar al profesorado de Educación Secundaria para nuevas funciones

La década de los años noventa ha sido prolífica en esfuerzos de reforma de la escuela media, esfuerzos que han tenido en la mira tanto la mejora de la calidad como la preocupación por la inclusión efectiva de los sectores tradicionalmente excluidos de este nivel de la enseñanza. Sobre la base de experiencias no pocas veces fallidas, hemos aprendido que políticas que sólo busquen ampliar la cobertura del nivel secundario (construyendo más edificios escolares, formando más profesores, distribuyendo más becas estudiantiles, etc.) no pueden alcanzar la meta de la universalización, porque el formato tradicional de la escuela secundaria plantea severas restricciones para albergar nuevos públicos. Sin desconocer el efecto de las condiciones de pobreza de vastos sectores de la población en el desgranamiento y los aprendizajes insuficientes, hay también razones escolares, razones *pedagógicas*, por las cuales más vacantes en la escuela secundaria no han traído como consecuencia más egresados del nivel, mejor formados.

Entre esas razones, nos hemos referido en apartados anteriores al *currículum* del nivel medio, con sus rasgos de clasificación, enciclopedismo y rigidez. En esta oportunidad, pondremos el acento en el modelo organizacional de la escuela secundaria, que ha sido pensado para otros tiempos, para una escuela con funciones selectivas, donde las familias aseguraban contingentes de alumnos que adoptaban las actitudes escolares implícitas, las esperas y las motivaciones previstas (Dubet y Martuccelli, 1998),

y que, en tanto permanece relativamente estable pese a los importantes intentos de reforma, colisiona con las dificultades que plantean los nuevos públicos para poder sostener el proyecto escolar. Un ejemplo palmario de esa colisión lo encontramos en el tamaño de las escuelas: mientras que la tradición escolar secundaria identifica las buenas escuelas como colegios grandes, con muchos estudiantes y profesores, donde el estudiante se mueve en un relativo anonimato pero sabe lo que se espera de él y hace lo que debe hacer, el análisis contemporáneo localiza precisamente en el tamaño de las escuelas (y en la invisibilidad del alumnado que produce) uno de los principales frenos a la inclusión educativa.

La literatura que analiza los efectos de los factores institucionales ha puesto de relieve que ciertos rasgos organizacionales de los establecimientos educativos hacen que determinados sujetos dentro de ellas se vuelvan completamente redundantes (Barker y Gump, 1964, citado por Morduchowicz, 2000). Al decir que son redundantes quiere decirse que parece indistinto que estén o que no estén, que resultan «sobrantes», que no se los ve, y en ese sentido se vuelven anónimos. La redundancia de determinados sujetos puede ocurrir en escuelas relativamente pequeñas, de cuatrocientos o quinientos alumnos, al mismo tiempo que encontramos establecimientos de mil doscientos, mil trescientos alumnos, donde hay un armado interno tal que nadie allí es redundante, nadie parece «de más». El punto entonces no es tanto el tamaño en sentido numérico, sino el tamaño *en sentido organizacional*, lo que abre la cuestión del débil armado interno de la escuela secundaria tradicional, y del efecto de ese armado en la «invisibilización» de los sujetos.

Precisamente como respuesta a ese débil armado interno, la literatura especializada y también las políticas hacia el nivel secundario han insistido en la última década en la generación de nuevas funciones institucionales. Profesores tutores, profesores responsables de curso, equipos docentes de proyectos, personal de asistencia psicopedagógica, son ejemplos de las nuevas funciones que poco a poco se van extendiendo en el armado organizacional de las escuelas secundarias. Ahora bien, esas nuevas funciones plantean requerimientos novedosos y de distinto tipo a la formación de los profesores.

Disponer, por ejemplo, de tiempos rentados para desarrollar clases de apoyo para estudiantes que experimentan dificultades en el aprendizaje de la asignatura, implica para el profesor una reformulación de su perspectiva didáctica, para no reproducir en los tiempos privilegiados del apoyo las estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito en la clase regular. Por su parte, contar con un proyecto de tutoría en la escuela implica aprender a desempeñarse en tiempos destinados a atender situaciones particulares

de alumnos y familias; y en tiempos para el trabajo compartido con otros profesores, con vistas a identificar a los estudiantes que afrontan problemas de inclusión, permanencia o aprendizaje.

Estamos frente a nuevas funciones para las cuales la formación inicial tradicional no es suficiente, que demandan por tanto nuevos contenidos de formación en los planes de estudio.

Las pedagogías de la formación

Una formación inicial eficaz debería reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella. Debería ser resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper con los circuitos reproductivos. Debería ser permeable en el sentido de dotar a los futuros profesores de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en las escuelas y colegios, y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles.

Para que una formación así entendida se alcance, de poco servirán los replanteos curriculares, por atinados que éstos resulten, si las prácticas en cuyo marco se forman los futuros profesores no quedan embebidas del tipo de trabajo intelectual de análisis de la realidad educativa que se espera que éstos realicen una vez que se incorporen al sistema escolar. En tal sentido, un aspecto crucial de la transformación de la formación de profesores (en verdad, de toda la formación docente) es la revisión de lo que Davini ha llamado la *pedagogía de la formación* (Davini, 1995). Desde la perspectiva que anima este trabajo, las maneras de enseñar que proponen los formadores de profesores son ellas mismas formativas, y en cuanto tales modelan o pueden modelar la clase de trabajo intelectual que se espera que los futuros profesores realicen una vez que hayan finalizado la formación inicial. Si bien los estudios sobre el trabajo docente nos advierten acerca de que aprender algo en la formación inicial no garantiza que será retomado en la inserción profesional, también sabemos que las herramientas que no se poseen no pueden ser utilizadas, lo que nos lleva a subrayar la importancia del trabajo que debe hacerse en el tiempo de la formación inicial. Cuando el trabajo profesional se inicia, las prácticas adquieren una velocidad y una dimensión que hacen difíciles la pausa, la toma de distancia, el análisis de la propia actuación, si las herramientas para ello no fueron construidas en el tiempo de la formación inicial.

Los planteamientos de Davini llevan a Alliaud a reparar no tanto en los planes de formación de profesores sino, fundamentalmente, en las propuestas pedagógicas que se siguen para desarrollarlos. Retomando el concepto de pedagogía de la formación, Alliaud afirma:

Esta pedagogía acostumbra, entrena, prepara para la acción, para operar en contextos y situaciones reales porque son esos contextos y situaciones los que forman parte de su contenido, otorgándole así una entidad particular al proceso formativo (Alliaud, 2008, p. 7, en prensa).

En virtud de estas consideraciones, la pedagogía puesta en práctica en la formación de profesores debería consolidar modalidades específicas de trabajo vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos que deben caracterizar al mundo de la educación como actividad teórico-práctica; debería garantizar una presencia sustantiva de investigaciones y estudios referidos a la realidad educativa y a la práctica docente, para que el futuro profesor incorpore y tenga luego a su disposición elementos con los cuales establecer los alcances y límites de las investigaciones cuyos resultados o conclusiones se le presentan; debería mostrar permanentemente líneas de profundización de las temáticas que se traten (por ejemplo, presentando las disciplinas de referencia cuando las dimensiones bajo análisis son de tratamiento multidisciplinario; planteando líneas recientes de trabajo en el área, etc.), abriendo la reflexión sobre la estructuración de los saberes que se construyen; debería, finalmente, ir ampliando el marco de referencias construido en las sucesivas instancias curriculares del plan de formación, el modo de acrecentar la autonomía del estudiante -futuro profesor- para realizar y fundamentar opciones de enseñanza.

La cuestión de las TIC

Hoy es un lugar común en las propuestas de mejora de la educación en cualquiera de sus niveles y modalidades (por tanto, también en la formación docente inicial) el interés por incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Su incorporación a las propuestas formativas es parte de lo que algunos autores (entre ellos Dussel, 2006) denominan «nuevas alfabetizaciones»¹⁰, incluyendo la

⁽¹⁰⁾ Algunos autores señalan que no es conveniente usar el término *alfabetización* como metáfora para referirse a estos nuevos contenidos. Dussel (2006) despliega algunas de estas críticas y propone contestaciones. La adopción en este trabajo de la expresión «nuevas alfabetizaciones» no supone una toma de posición en este debate, sino el empleo de una referencia conceptual que ha devenido bastante extendida para identificar un conjunto de contenidos novedosos para el *currículum* tradicional.

no tan nueva alfabetización científica, la tecnológica y la audiovisual o mediática. Ahora bien, en el terreno de la formación docente inicial, la convicción generalizada acerca de la importancia de estos contenidos contrasta con su presencia efectiva en los planes de formación. Un estudio reciente realizado por OREALC-UNESCO relevó sólo diecisiete experiencias de formación inicial y continua que o bien hacen de las TIC su contenido sustantivo, o bien las toman como herramientas para generar nuevos procesos de formación; de esas experiencias, sólo una se refiere a la formación docente inicial de profesores de secundaria (Robalino Campos y Körner, 2005)¹¹. He aquí un terreno en el que el futuro deberá encontrarnos realizando esfuerzos especiales.

Con vistas a tales esfuerzos, se considera necesario diferenciar la formación que se centra en las TIC para su uso en la enseñanza o como contenido futuro de enseñanza (dos asuntos distintos por su parte), de las experiencias que se apoyan en el potencial de las TIC *para rediseñar los procesos de formación docente* y vehiculizar *de este modo* otros contenidos. Cuando se incluyen, por ejemplo, contenidos de Informática en los planes de estudio, lo usual es que exista una brecha entre esos contenidos como *asuntos por aprender* y las posibilidades de la Informática *en la propia formación*, que no parecen aprovechadas en toda su variedad. En tal sentido, entre las instituciones que ofrecen la asignatura Informática en sus planes, son mayoría las que no incorporan una plataforma tecnológica que ofrezca a los procesos de formación posibilidades de comunicación sincrónicas y asincrónicas, tales como foros de discusión, *chat*, correo electrónico y consultas en línea.

Se abre entonces la necesidad de trabajar en la exploración de las potencialidades de los entornos virtuales en la formación inicial de profesores y proponer en consecuencia, un rediseño de los procesos de formación en virtud de esas potencialidades. En este sentido, propone Montero Mesa:

La incorporación de las TIC a los procesos de formación de futuros profesores debe suponer un cambio en la manera de acceder al conocimiento y no meramente la preparación instrumental –sin duda imprescindible– para el manejo de diferentes programas en contextos de enseñanza y aprendizaje (Montero Mesa, 2006, p. 81).

⁽¹¹⁾ El informe de la OREALC-UNESCO releva en América Latina diecisiete programas o proyectos de formación inicial o continua-presencial, semipresencial o totalmente a distancia que utilizan TIC, enmarcados en el trabajo de Ministerios de Educación, universidades, institutos pedagógicos u organizaciones no gubernamentales.

Desde la perspectiva que anima este trabajo, la incorporación de los futuros profesores a procesos de formación en entornos virtuales les ofrecería una experiencia que necesitan, al menos por tres motivos: para vivenciar y comprender los cambios contemporáneos con respecto a la producción y circulación del saber (Montero Mesa, 2006); para que lleguen a liderar el cambio pedagógico que van a suponer las aplicaciones de las TIC en el aula, con la consiguiente redefinición del papel de los profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Esteve, 2006), y para aproximarse a la manera como aprenden, comparten y viven las actuales generaciones de alumnos (entre ellos, ellos mismos), y las que se les presentarán en el futuro cuando se incorporen al trabajo docente en la escuela secundaria (Terigi, 2006).

Un análisis reciente recomienda incluso intensificar el uso de las TIC como recurso de aprendizaje del profesor, sin condicionarlo al hecho de que las tecnologías estén disponibles en el aula, mostrando al profesor el valor de las TIC para fortalecer su profesionalidad aun si no impactan en la tarea con sus alumnos (Namo de Mello y Chezzi Dallan, 2004). Ahora bien, a diferencia de otras décadas en las que se plantearon cambios curriculares en formación docente en la actualidad, tanto las condiciones de equipamiento y conectividad como las de navegabilidad de los entornos tienden a mejorar –también en los países latinoamericanos–, lo que da una base muy razonable a la propuesta de rediseñar los procesos de formación, desarrollando modelos que promuevan el trabajo colaborativo de los futuros profesores entre sí y el acceso a recursos como tutores en línea, tutores telefónicos, enlaces a reservorios de información, foros virtuales, bibliografía en línea, y otros.

Los procesos de incorporación al trabajo profesional

La ya clásica constatación del *shock de realidad* que experimentan los docentes noveles (Veenman, 1984), *shock* que tiende a fagocitar lo aprendido en la formación inicial, ha dado lugar recientemente a propuestas de sistemas de inducción al ejercicio profesional (Marcelo García, 2006) y de mentorazgo de los docentes noveles por parte de profesores con mayor experiencia (Moon, 2002; Ganiel, 2002; EURYDICE, 2004)¹².

⁽¹²⁾ Así, en Inglaterra, las nuevas regulaciones han formalizado la utilización de mentores y un gran número de universidades ofrece cursos a quienes desean desempeñarse como tales (Moon, 2002); en los Países Bajos, los centros educativos pueden destinar una determinada asignación presupuestaria para rentar a profesores encargados de formar a otros, en pos de garantizar un acompañamiento de los nuevos docentes que ingresan al sistema educativo (EURYDICE, 2004). Los programas de mentorazgo son frecuentes en Europa, pero todavía son escasos en América Latina.

Marcelo García (2006) señala con detalle el problema que tienen los docentes que se inician en la docencia, a quienes generalmente les tocan los puestos más complejos, las escuelas más difíciles, las más aisladas, las de menor tradición pedagógica consolidada. En el caso de la formación de profesores para la enseñanza secundaria, las condiciones de incorporación a la docencia son aún más complejas, debido a la diferencia entre los puestos a los que acceden los maestros de los niveles inicial y primario y los puestos a los que acceden los profesores de nivel secundario.

En efecto, en varios países de América Latina los profesores principiantes entran varias veces a la docencia, debido a la estructura de los puestos de trabajo en el nivel secundario: se incorporan inicialmente a muy pocas horas de cátedra, y van acumulando horas en la medida en que avanzan en la profesión. Cada acumulación de horas suele implicar una nueva escuela, un nuevo grupo de estudiantes, nuevos colegas, nuevas prácticas institucionales. De modo que estamos frente a un *inicio escalonado* de los profesores de secundaria, situación que complejiza notablemente los programas de inducción y mentorazgo¹³.

Por otro lado, las propuestas de inducción y mentorazgo nos ponen frente al problema de la colegialidad que han tenido oportunidad de vivir los formadores de docentes. La situación crítica se produce cuando un formador que ha desarrollado buena parte de su carrera profesional sin demasiadas oportunidades para colaborar profesionalmente con sus pares es designado para desarrollar la función de mentor de un docente novel; la pregunta que cabe plantearse es si un docente con esa clase de trayectoria profesional puede promover una cultura de la colaboración profesional en el acompañamiento al proceso de inserción de un colega menos experto. Dicho de otro modo, la colegialidad no puede esperarse en la inducción o el mentorazgo (al menos no con la intensidad con que se la requiere, si se pretende generalizar el acompañamiento de los docentes noveles) si no se promueve en la lógica de trabajo de los colegios, de los institutos de formación de profesores y de las universidades. Esto conduce nuevamente a la importancia de las prácticas formativas que se despliegan en las instituciones formadoras.

⁽¹³⁾ En otro orden de reflexiones, parece necesario considerar una *selección de los puestos de entrada al sistema escolar*, una medida que proteja la situación de los profesores que acaban de iniciarse en la docencia y también la de las escuelas que los reciben, a fin de que éstas no sufran la rotación permanente del personal que no quiere permanecer en ellas.

Los límites de la formación inicial

Todas las consideraciones anteriores, y todos los esfuerzos que se vuelquen a la mejora de la formación inicial de profesores, no deben llevarnos a perder de vista los límites que presenta la formación inicial en cuanto tal. Si en las etapas en que se dio impulso a la institucionalización de los sistemas escolares se consideraba a la formación inicial como continente de todo el saber que un docente podría requerir en su trabajo, desde hace tiempo se afirma la insuficiencia de esta fase para prefigurar de manera no sólo completa sino tan siquiera suficiente el trabajo del profesor. «La formación inicial», sostiene Zabalza:

no puede pretender compactar toda la formación en el escaso período de tres o cuatro años. Ese enfoque (el querer meterlo todo en la formación inicial), prevalente entre nosotros (se refiere a España), convierte en superficial la formación e impide configurar un modelo de conocimiento en el que se integren adecuadamente teoría y práctica (Zabalza, 2006, p. 53).

Los ya referidos sistemas de inducción al ejercicio profesional y de mentorazgo de los docentes noveles por parte de profesores con mayor experiencia son expresión de la aceptación de los límites de la formación inicial. Hay poderosas razones para sostener que las estrategias de mejora de la formación de los profesores de nivel secundario no pueden limitarse a la formación inicial, de las cuales en este apartado final trataremos dos que consideramos importantes.

En primer término, la formación docente inicial estará siempre limitada debido a la extensión de las carreras profesionales de los profesores. Un profesor que se gradúe en el año en curso podrá encontrarse trabajando en el sistema educativo en el año 2040 y aún más allá, dependiendo de las edades de retiro que establecen los regímenes de jubilación de los diferentes países; a lo largo de esas décadas, sus necesidades de formación irán variando conforme se verifiquen cambios culturales y educativos de importancia, pero también en la medida en que avance en su carrera profesional y cuando opte por desempeñar nuevos papeles en el sistema escolar. Bajo estas consideraciones, se requiere «la instauración de una carrera docente con una formación y un desarrollo a lo largo de toda la vida profesional» (Imbernón, 2006, p. 46).

La consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en sus carreras profesionales no lleva a desconocer la especificidad de la formación inicial, pero sí a acotar sus alcances y a abrir una perspectiva de *desarrollo profesional docente*, en virtud del cual las políticas de formación consideren las carreras profesionales de los profesores y promuevan iniciativas precisas de articulación

de los contenidos y formatos de la formación con las diferentes situaciones en que habrán de encontrarse los profesores a lo largo de varias décadas de trabajo docente.

Distintos países están desarrollando experiencias para vincular la formación continua de los docentes con la carrera profesional, y tienden a considerar al desarrollo profesional docente como componente sustantivo de las políticas hacia el sector docente. Algunas de esas experiencias se enmarcan en cambios importantes en las regulaciones del trabajo docente y, en casos contados, han dado lugar a sistemas de progreso profesional a los que los docentes se incorporan, que independizan los reconocimientos a la carrera docente de las otras regulaciones que rigen el trabajo.

Asumir una perspectiva de desarrollo profesional obliga a considerar decisiones políticas de gran envergadura. Sucede que, en tanto fuerza laboral, los docentes son millones; en cada país representan un porcentaje variable de su población activa pero tienen una participación muy amplia en el empleo público, lo que significa que las políticas de desarrollo profesional del sector comprometen seriamente los esfuerzos de los Estados. Cualquier programa de desarrollo profesional que aspire a abarcar al conjunto de los profesores de secundaria debe encontrar modos de atender la cuestión de la masividad sin disminución de la calidad de los procesos formativos, de asegurar la sustentabilidad de una inversión de gran escala y plurianual, y de resolver las restricciones que plantean las condiciones laborales de los profesores (sumamente variables entre países)¹⁴ a sus posibilidades de destinar tiempo a las acciones de formación.

En segundo término, las estrategias que se centran en la formación inicial tienen, en el caso de la escuela secundaria, un límite aun mayor, vista la alta cuota de agentes sin título docente que se desempeñan en este nivel del sistema educativo. Los países de América Latina (Vaillant, 2005) y de Europa (OECD, 2005) presentan importantes variaciones con respecto a la condición de titulación de sus docentes, pero todos tienen personal en ejercicio que no reúne la formación requerida para el ejercicio de la profesión, si bien en número variable y distribuidos de maneras diferentes en los distintos niveles de los sistemas escolares, lo que da lugar a distintas «lagunas cualitativas»¹⁵. Debido a las características del *currículum* de la escuela secundaria, es en este nivel –y, en mayor medida, en sus modalidades profesionales– donde se concentra la mayor proporción de docentes sin formación

⁽¹⁴⁾ Entre las condiciones laborales que impactan en la posibilidad de participar en planes de desarrollo profesional se encuentra la dedicación exclusiva a la docencia. Según el informe de la OECD *«Teachers matter»*, que se ha convertido en una importante referencia para las políticas docentes, el porcentaje de profesores secundarios que no tienen un puesto docente de tiempo completo muestra una importante variación entre países. Así, en México supera el 80%, en Israel el 60%, en Alemania ronda el 30%, mientras que en Italia y Corea la proporción es cercana a cero (OECD, 2005, figura 3.21). Estas diferencias imponen distintas condiciones al planeamiento de políticas de formación en el curso del trabajo.

⁽¹⁵⁾ Así designa la OECD la falta de docentes titulados en determinadas especialidades.

específica¹⁶. En muchos países se encuentra legislada desde hace tiempo la posibilidad de ingresar a la docencia secundaria con título técnico o profesional, universitario o secundario, cuando se trate de proveer asignaturas o cargos técnico-profesionales en actividades prácticas, de gabinetes, laboratorio, plantas industriales y de taller en los establecimientos donde se imparte enseñanza industrial, profesional, de artes y oficios y agraria; la situación de este personal ha dado lugar a interesantes iniciativas de formación en servicio (Cort et al., 2004). Países como Holanda, Reino Unido, Noruega y Dinamarca han optado por favorecer la incorporación de profesionales formados y con experiencia laboral en otros campos, frente a la escasez de profesores de determinadas especialidades (Esteve, 2006).

Por otra parte, las proyecciones en la demanda de profesores debida a la prolongación de la obligatoriedad escolar hasta la finalización de la enseñanza media (una medida que ya han tomado algunos países y que es razonable suponer que tenderá a generalizarse) permiten suponer que, en aquellos países con bajas tasas netas de escolarización secundaria, la cuota de docentes sin formación específica no habrá de disminuir y probablemente aumente en los próximos años, debido a que la necesaria ampliación de las plantillas agravará el déficit preexistente en la provisión de personal titulado.

Todavía más, según cuáles sean los enfoques sobre los cambios curriculares que prevalezcan en las políticas de transformación de la escuela secundaria, puede ser deseable o por lo menos necesario sumar agentes sin título, en la medida en que interese incorporar al *currículum* asignaturas referenciadas en campos de la cultura sin tradición escolar, por tanto sin profesores especializados.

Desde luego, el planeamiento deberá considerar con precisión la situación particular según modalidad, asignatura, tipo de escuela o región de cada país. Pero, aun sin contar con los resultados de esa clase de análisis, sabemos que la proporción ya existente de profesores sin título, la necesidad de ampliar los planteles docentes y la eventual incorporación al *currículum* de asignaturas sin profesores especializados plantean en conjunto un panorama exigente para políticas de formación docente dirigidas a agentes en actividad y sin formación especializada. Las propuestas de formación tienen que responder de forma consistente a esta situación, procurando la ampliación de la preparación docente de los agentes que se desempeñan en sus escuelas¹⁷.

⁽¹⁶⁾ Ello obliga a relativizar el impacto posible de políticas fuertes de selección del personal, al menos en determinadas materias y especialidades, políticas en las que, por otro lado, los países de la OECD no tienen acuerdos generalizados, según destaca Imbernón (2006).

⁽¹⁷⁾ Aunque no es objeto de este artículo, cabe mencionar la situación de estancamiento en que se encuentran las carreras profesionales de estos agentes sin título, en la medida en que las normas que regulan las carreras docentes priorizan el título de profesor a la hora de ascender a puestos de conducción o supervisión escolar, bien porque lo exigen taxativamente, bien porque le dan prelación sobre los títulos técnicos o profesionales. Esto significa que, al problema de calidad de la enseñanza que plantea la falta de una preparación específica, se añade un problema de justicia en términos de oportunidades de desarrollo profesional de estos agentes.

Se cuenta con dos antecedentes valiosos en los que apoyar la formulación de estas propuestas de formación. Los programas de iniciación a la docencia, concebidos originalmente como modos de prolongar la formación inicial y de contribuir a moderar el ya mencionado *shock* de realidad que sufren los docentes noveles, pueden jugar un papel importante si se los adapta para atender a los agentes que se incorporan a la docencia sin provenir de las instancias de formación inicial. Y los programas de formación de agentes que se desempeñan en los servicios de formación técnico-profesional pueden enseñarnos mucho sobre diseños curriculares flexibles (especialmente, modulares) de los planes de formación, sobre enfoques que integren la teoría y la práctica (como los sistemas duales, de alternancia, etc.), sobre estrategias que promuevan la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza, sobre la incorporación de metodología de proyectos, entre otros aportes sustantivos al desarrollo de una pedagogía para la formación de docentes no titulados en sus puestos de trabajo.

En cualquier caso, vistos los límites de la formación inicial y la necesidad de políticas de formación a lo largo de la carrera profesional, se hace necesario advertir que las posibilidades de los profesores de aprovechar las instancias de formación continua varían significativamente según cuál sea el bagaje de conocimientos y estrategias con los que ya cuentan en virtud de su formación inicial. Este señalamiento pretende llamar la atención del lector sobre el hecho de que la mayoría de los programas de formación de docentes en ejercicio hacen abstracción de su formación inicial, en el sentido de que no establecen variaciones en las propuestas que consideren las diferencias de saberes según la condición de titulación de sus destinatarios.

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2008, en prensa). La formación de los docentes. En C. ROMERO (Comp.), *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ARISTIMUÑO, A. Y LASIDA, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: UNESCO- IIEP.
- DAVINI, M. C. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- DIKER, G. Y TERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: boja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- DUBET, F. Y MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- DUSSEL, I. (2006). De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En F. TERIGI (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.
- ESTEVE ZARAGAZA, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350.
- GANIEL, D. (2002). Formación docente en Israel. En AA.VV., *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- IMBERNÓN, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional. ¿Qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 41-50.
- JACINTO, C. Y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana/ Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-sede París.
- MARCELO GARCÍA, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Informe final de la consultoría homónima realizada para el Grupo de Trabajo Docente del Programa de Reforma de la Educación en América Latina. GTD- PREAL.
- MORDUCHOWICZ, A. (2000). *Los costos del modelo de organización escolar de la educación básica superior*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento (Informe final).
- MONTERO MESA, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 66-85.
- MOON, B. (2002). La Formación Docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional. En AA.VV., *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- NAMO DE MELLO, G. Y CHEZZI DALLAN, E. M. (2004). Do uso das tecnologias da Comunicação e informação na educação inicial e continuada de professores da educação básica. En AA.VV., *Maestros en América Latina. Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. PREAL.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. (1993). Conocimiento científico, conocimiento educativo. *Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, 1 (2), 112-116.

- ROBALINO CAMPOS, M. Y KÖRNER, A. (2005). *Formación docente y las tecnologías de información y comunicación. Estudios de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y Perú*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- SANDOVAL FLORES, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 (Monográfico Profesión Docente, México).
- TERIGI, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta educativa*, 17 (29), 63-71. (Dossier «Reformas de la forma escolar», Buenos Aires).
- (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Informe final de la consultoría realizada para el Grupo de Trabajo Docente del Programa de Reforma de la Educación en América. GTD-PREAL.
- VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143- 178.
- WAGENSBERG, J. (1993). Sobre la transmisión del conocimiento científico y otras pedagogías. *Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, 1 (2), 101-107 (Barcelona).
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 51-58.

Fuentes electrónicas

- CORT, P., HÄRKÖNEN, A. & VOLMARI, K. (2004). *PROF-Professionalisation of VET teachers for the future*. CEDEFOP Panorama Series, 104. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado el 22 de diciembre de 2008, de: www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5156_en.pdf
- EURYDICE (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. Informe IV: El atractivo de la profesión docente en el siglo XXI*. Red Europea de Información sobre Educación (Eurydice), mayo de 2004. Recuperado el 8 de agosto de 2006, de: <http://www.eurydice.org>

OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*.

Browse-it edition. Recuperado el 11 de julio de 2006, de: <http://213.253.134.29/oecd/pdfs/browseit/9105041E.PDF>

Dirección de contacto: Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires. E-mail: fterigi@ungs.edu.ar.