

# Formación, profesión y trabajo docente: nuevos escenarios y nuevas demandas

---

Magaly Robalino Campos<sup>1</sup>

## La docencia en un escenario de cambios sociales y educativos

Durante décadas, en el marco de procesos de cambio en varios países, los docentes estuvieron considerados al mismo nivel que la infraestructura, los textos, la normativa y otros recursos que se colocaron en los sistemas educativos (Krawczyk y Viera, 2008; Oliveira, 2010; Duarte, 2010). Estos procesos tuvieron el propósito de reformar la educación como parte de proyectos nacionales más globales orientados a la reforma del Estado. Sin embargo, en los últimos años el reconocimiento de la centralidad del factor docente en el aprendizaje de los estudiantes, en el buen funcionamiento de las escuelas y en la efectiva implementación de las políticas educativas, constituye uno de los cambios más importantes en las reflexiones y debates. Este cambio se debe, entre otros factores, a los resultados de las evaluaciones de las reformas educativas, a la evidencia de estudios e investigaciones sobre el aprendizaje escolar y al surgimiento de una noción de calidad educativa desde un enfoque de derechos humanos (Robalino, 2015).

---

1 Doctora en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Especialista en Gestión y Evaluación de Proyectos. Magister en Liderazgo y Desarrollo Educativo. Miembro de la Red ESTRADO y de la Red KIPUS. Actualmente dirige la Oficina de UNESCO en Perú.

Este reconocimiento del protagonismo de docentes y directivos de las instituciones educativas ha traído de la mano, al mismo tiempo, nuevas discusiones sobre el trabajo de los docentes y las demandas que sobre ellos existen. El trípode, conformado por la familia, la iglesia y la escuela que tuvo a su cargo las tareas de socialización de la cultura, según Tedesco y Tenti (2002), se ha modificado significativamente por los cambios producidos en la esfera económica y pública de las sociedades. Más aún, estos cambios se han profundizado con la instalación de las tecnologías de información y comunicación en la vida cotidiana de las familias, las comunidades y los estudiantes.

La escuela está sometida a un nuevo conjunto de demandas sociales. En algunos casos se llega a pedir a la escuela lo que las familias ya no están en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y en relación con el diseño de un proyecto de vida, etc. Estos nuevos desafíos se traducen en nuevas exigencias para el perfil de competencias del docente (Tedesco y Tenti, 2002: 9).

Por su lado, el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), firmado por los Ministros de Educación de la región en el 2002, señaló que los cambios en actual escenario social han llevado a un agotamiento del rol cumplido por el profesorado en la educación tradicional, asociado principalmente a la transmisión unidireccional de información, a la memorización de contenidos, a una escasa autonomía en los diseños y evaluación curriculares, a una actitud pasiva frente al cambio e innovación educativa, y a un modo de trabajar de carácter individual más que cooperativo (UNESCO, 2002).

El agotamiento del modo cómo se cumple la tarea docente en esquemas más tradicionales, tiene que ver también con los debates conceptuales que han cuestionado los modelos educativos que responden a modelos de sociedad no siempre alineados con los principios de inclusión, igualdad y justicia para todos. En este sentido, el enfoque de la calidad de educación desde los derechos humanos está en el corazón de

las discusiones sobre los objetivos de la educación, el papel de la docencia y el carácter del aprendizaje de los estudiantes.

El enfoque de derechos humanos, como pilar de una nueva educación, implica también a la formación de docentes para esta educación inclusiva y de calidad para todos y todas. Esta perspectiva es un gran marco que se nutre de: la Declaración Mundial de Educación para Todos en Tailandia, 1990 y el Marco de Acción de Dakar, 2000; los compromisos de los países expresados en acuerdos nacionales; los pronunciamiento de los foros sociales mundiales; las contribuciones de los movimientos sociales y otras expresiones de la sociedad organizada, dirigidas a conseguir que los Estados garanticen el acceso de toda la población a una educación de calidad (CEAAL, 1994; Crosso, 2011).

Nuevas nociones de desarrollo, de felicidad y bienestar han surgido, particularmente en América Latina, como resultado de procesos de producción de conocimiento asociados al enunciado de nuevos modelos de sociedad que interpelan a la educación. En este ámbito, ha sido cuestionada la noción de desarrollo que se asocia a un modelo único, “inevitable”, lineal (Souza, 2012) que, en el mejor de los casos, propicia mecanismos de inclusión, aunque por otro lado, puede legitimar y naturalizar la distribución desigual de la riqueza, la persistencia de las brechas sociales, económicas y de conocimiento, y un acceso limitado y variable al ejercicio de los derechos.

Este debate se alimenta, asimismo, con las contribuciones de algunos autores que han reflexionado sobre los llamados “paradigmas propios”, por ejemplo, el “Buen Vivir” o el “Vivir Bien” en Ecuador y Bolivia, respectivamente, que hacen referencia a nuevas matrices productivas y categorías de diversidad, interculturalidad e intraculturalidad que vistas a través de la producción disponible, parecen orientarse hacia nuevas configuraciones de ciudadanía. Mejía (2008) coloca una perspectiva de la educación asociada al cuestionamiento del pensamiento único y recupera la noción de “transversalidad” en el quehacer de los

sujetos, como la capacidad para tener múltiples relacionamientos en su dimensión social.

En estos escenarios sociales, el sentido de la educación y el papel de los docentes, también, han entrado en debate en medio de procesos de cambio que no son lineales ni continuos y que expresan la existencia de “rupturas y permanencias”, la manera como Oliveira (2009) ilustra la co-existencia de políticas y estrategias sociales y educativas que contienen enfoques y contenidos, incluso contradictorios, pese a que son parte del mismo proceso de construcción social.

### **Problemas recurrentes, avances y desafíos en la formación docente**

En estas circunstancias, la formación de docentes<sup>2</sup>, se ha convertido en un tema esencial y, a la vez, crítico en la mayoría de sistemas educativos en Latinoamérica y el Caribe por la enorme incidencia que tiene en la calidad del trabajo docente y, por esta vía, en la formación de los estudiantes para estos nuevos escenarios.

Bajo esta consideración, la formación docente es una dimensión que, por la vía de las políticas educativas y las políticas docentes, requiere sintonizarse con los proyectos sociales y educativos nacionales. Esta articulación de las políticas de formación con las políticas de desarrollo del país, implica una profunda modificación en la comprensión y en la manera cómo se toman decisiones sobre la formación docente. Típi-

---

2 Hay variaciones en la manera cómo los países nombran a la formación docente en sus diferentes tramos. Así, en algunos, el término formación alude sólo a la formación inicial y se usa “desarrollo profesional” o “formación permanente” para referirse a la formación en servicio; en otros casos, el término formación continua se refiere al conjunto de la formación inicial y la formación en servicio. En este artículo se utilizará formación docente de modo genérico. En los casos necesarios se diferenciará entre formación inicial y formación en servicio y esta última denominación se entenderá el tramo que empieza con la inserción en la docencia y concluye con la jubilación.

camente se entiende como una tarea puramente técnica que empieza y termina en los espacios de los especialistas en este campo, al margen de los escenarios sociales, de los debates conceptuales y de la investigación sobre formación y trabajo docente que aporta conocimiento para la toma de decisiones pertinentes, de largo plazo y en línea con las propuestas de desarrollo de los países.

Por otra parte, si bien es verdad que la atención a la formación docente hoy tiene una connotación de extrema relevancia, también es cierto que existe una larga historia de esfuerzos técnicos y financieros que vienen realizando la casi totalidad de países de la región. ¿Qué ocurre, entonces, con estos esfuerzos que no consiguen desarrollar en las y los docentes las capacidades necesarias para responder a los requerimientos de su trabajo y los resultados que consiguen (por lo menos en los aspectos que se evalúan) no son los esperados?

Un primer punto que surge desde esta entrada, alude a la ausencia de la formación inicial como un campo de atención sistemática de las reformas educativas; el énfasis ha estado, y continúa igual en algunos países, en los programas de formación en servicio, capacitación o actualización, dependiendo del modo cómo se nomina en cada país.

Un segundo punto refiere a la pertinencia y modernización de los enfoques conceptuales desde los cuales se estructuran y funcionan la mayoría de programas de formación docente; en gran medida estos enfoques no son explícitos y, lo sean o no, han sufrido cambios menores en contradicción con la velocidad y profundidad de los cambios que están ocurriendo en los escenarios sociales y educativos, en general, persisten los enfoques tradicionales en el diseño de los programas de formación.

Un tercer punto hace referencia a la soledad en la que funciona la formación inicial: hay una histórica descoordinación entre los actores de la formación inicial al interior de los países; se mantiene una débil conexión con la formación en servicio, y, en general, no hay diálogo e interacción con los otros ámbitos del trabajo docente como: currículo,

evaluación docente, la incorporación de TIC en las escuelas, condiciones de trabajo, etc.

Un cuarto punto apunta a la comprensión sobre la formación en servicio entendida, en ocasiones como una sucesión de eventos sobre temas interesantes pero no pertinentes a la realidad y demandas de las instituciones educativas y los docentes; inexistencia o debilidad en los mecanismos de acompañamiento y asesoría pedagógica a los docentes; ausencia de los directivos institucionales en los procesos de formación de los docentes; entre otros problemas que juegan en contra de la efectividad de los programas de formación.

Un quinto punto se refiere al aseguramiento de la preparación y calidad de los formadores de formadores un aspecto crucial pero todavía lejano a las prioridades de las agendas educativas.

En suma, los esfuerzos mayores se han puesto en los programas de formación en servicio mientras las instituciones formadoras de docentes han estado ausentes en las reformas educativas de la mayoría de países o se han involucrado en forma muy tangencial. Se han invertido recursos para introducir nuevos modelos curriculares en las escuelas, pero se continúa formando docentes para los viejos modelos” (Robalino, 2003). Por su lado, pocas son las instituciones formadoras que se asumen como actores de la política pública educativa y que, por otro lado, se hayan planteado la necesidad de revisar los enfoques de sus programas a la luz de las nuevas capacidades que requieren los docentes hoy. En parte, la formación inicial refleja los mismos problemas de la educación tradicional y refuerza un rol pasivo de los docentes frente a las nuevas dinámicas de las escuelas.

En efecto, se constata que en varios países, las reformas, cambios o actualizaciones curriculares van por un lado y la formación inicial va por otro lado. Dicho de otro modo, las instituciones especializadas están formando profesores que encuentran una realidad distinta a la imaginada mientras permanecen en el claustro escolar y, los ministe-

rios de educación tienen que continuar realizando altas inversiones para programas de formación en servicio que no dejan de tener un propósito más remedial que de actualización.

“Hay demasiadas coincidencias que las propuestas tradicionales relativas a su formación y su carrera ya no alcanzan. Pero hay también fuertes evidencias de que no es simple determinar cuáles son los cambios adecuados y mucho menos ponerlos en práctica” (Aguerrondo, 2002).

Aún hay un largo camino para recorrer para asegurar la calidad de la formación en el marco de un sistema articulado como parte de una política nacional para la educación de los docentes como lo menciona uno de los informes de la OCDE (2009). Sin que por eso se pierdan de vista contribuciones como: los programas de acompañamiento pedagógico a los docentes en las escuelas y de formación de mentores o acompañantes como se denominan en Ecuador y Perú, respectivamente; la inclusión de modalidades de formación virtual; la incorporación de las facultades de educación en programas de formación en servicio; las estrategias para estimular el trabajo en equipo, entre otras intervenciones.

### **¿Qué tipo de formación para qué tipo de docentes?**

Los debates sobre el sentido y naturaleza de la formación de profesores y sobre los paradigmas que han de orientar sus procesos organizativos, pedagógicos y curriculares no son nuevos, sin embargo, en algunos países permanecieron sumergidos bajo el predominio de modelos pedagógicos instrumentales que exigían profesores, exclusivamente, con competencias cognitivas, referidas al manejo del conocimiento disciplinar, y habilidades para la enseñanza, referidas al manejo de estrategias metodológicas (Robalino, 2013).

En países como Brasil “a inicios de los años 80 al discutirse la formación del educador, dos puntos fueron tomados como básicos: el carácter político de la práctica pedagógica y el compromiso del educador con las clases populares. En este primer momento, lo más importante

era definir la naturaleza de la función docente y también del profesor para a partir de ahí, direccionar las reformas de la formación de maestros” (Santos, 1991: 319).

Siguiendo a Tedesco y Tenti (2002: 5): “La definición del “maestro ideal” no es independiente del sentido y función que se asignan a los sistemas escolares en las sociedades latinoamericanas contemporáneas en cada etapa de su desarrollo” como tampoco es independiente del sentido que se asigna al rol y lugar de los profesores en los sistemas educativos.

Una condición indispensable para dotar de pertinencia a la formación es articularla, primero, con las otras dimensiones del ejercicio profesional y, a la par, con una perspectiva ampliada de la educación y de la sociedad. Dicho de otra manera, las definiciones sobre la formación docente es una tarea estratégica que requiere un marco de política educativa y un espacio de convergencia de múltiples actores, entre ellos y obviamente con un lugar fundamental, los actores directos de la formación de docentes pero no solos ni aislados de los contextos educativos y sociales.

Persiste la discusión entre quienes sostienen que la función del docente es fundamentalmente pedagógico-didáctica y entre los que proponen un rol más asociado al conjunto de la labor educativa. Esta discusión, que tiene una vieja base en la diferencia filosófica entre actividad educativa y acto educativo, tiene implicaciones prácticas en el quehacer diario del docente. La escuela tradicional, o mejor, el modelo tradicional, aún dominante en la mayoría de sistemas e instituciones educativas, ve y mantiene a los docentes asociados exclusivamente al trabajo de aula y no, necesariamente, al espacio mayor de la gestión de la escuela y del sistema educativo, con lo cual se podría entender la labor docente como una tarea netamente pedagógica. Es decir, el rol de los docentes empezaría y terminaría en la “actividad e dentro del aula (Grupo de Desempeño Docente)<sup>3</sup>.

---

3 En el 2007, la OREALC/UNESCO estableció un grupo de reflexión sobre el desempeño docente que aportó entre otros, el documento al que se hace referencia. El grupo estuvo integrado por: Alfredo Astorga, Ricardo Cuenca, Héctor Rizo, Magaly Robalino y Héctor Valdés.



En efecto, abordar el rol y desempeño docente, exclusivamente en relación a la tarea en el aula (entendido como el espacio final del aprendizaje) deja al docente en una situación pasiva respecto a la gestión y a la política educativas. Lo sigue manteniendo como instrumentalizador de currículos prediseñados, como simple ejecutor de decisiones ajenas y, a pesar de ello, como el casi único responsable de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, en un marco de escasa autonomía. Sobre el mismo punto, Avalos (2007) anota que pueden distinguirse claramente dos tendencias de pensamiento: una que apuesta por la importancia del conocimiento práctico de los profesores, la construcción de un conocimiento práctico de las materias de enseñanza... y la ruptura de las barreras que impiden que el docente asuma la responsabilidad y conducción de su trabajo... y otras que enfatizan el logro de resultados de aprendizaje por parte de los alumnos y se manifiestan como regulación externa de la profesión mediante demandas de *accountability* en oposición a la responsabilidad profesional.

### **Los caminos de la formación docente desde el conocimiento y la experiencia**

La perspectiva “remedial” desde la cual se ha concebido la formación en servicio, por una parte y, por otra, la ausencia o débil presencia de la formación inicial en las agendas educativas, han impedido abordar la educación de los docentes en su más amplio y necesario sentido, es decir, desde las políticas y estrategias de largo plazo y como un trayecto que requiere ser entendido en sus múltiples componentes: formación inicial, formación en servicio, programas de apoyo a los docentes principiantes, formación en equipos docentes, programas de postgrado, etc. Este trayecto es, al mismo tiempo, un continuo que se constituye a partir de la integración y articulación de los varios componentes que pueden desarrollarse en etapas subsecuentes o simultáneas. Es decir, hay por lo menos dos condiciones que debieran ser consideradas: la integralidad y la continuidad, para pensar la educación de los docentes como un factor que incida positivamente en su desempeño y, en consecuencia, en la ob-

tención de mejores resultados de los sistemas educativos. Hay que insistir en la educación (formación) de los docentes como un proceso que se constituye por varios componentes o etapas y, por otra parte, reconocer el carácter integrado y continuo de este trayecto (Robalino, 2013).

Hoy se busca avanzar hacia sistemas de desarrollo profesional docente como procesos continuos de aprendizaje a lo largo de la vida profesional, que rebasan los marcos estrictamente institucionales e integran la formación inicial, el periodo de inserción a la profesión, la formación en servicio, la superación permanente en el nivel local (entre pares y equipos docentes) y la autoformación. El aprendizaje docente, si bien comienza sistemáticamente con el ingreso a la formación inicial, ocurre sobre la base de la historia y la experiencia cultural de la persona y todos sus procesos de socialización. Las bases sociales y culturales de las cuales se nutre la profesión docente, caracterizan y condicionan en alto grado el alcance y significado que dentro de cada sujeto adquiere el proceso global de formación y desarrollo profesional (Robalino y Rendón, 2010).

Siguiendo a Tedesco y Tenti (2002: 5):

No puede hablarse de los docentes de hoy y del futuro mediato sin reconocer que se trata de una categoría social que tiene una larga historia. El oficio de maestro tal como hoy lo conocemos, es decir, como actividad que se desarrolla en el contexto de los sistemas escolares formales, tiene la misma edad que el estado capitalista. Y el peso de la historia está presente no sólo en las dimensiones materiales del sistema educativo republicano (los edificios, las aulas, los textos escolares, los recursos didácticos, etc.) sino que también está en los agentes, es decir en las mentalidades de los maestros, sus identidades y sus prácticas.

En este mismo sentido, las decisiones sobre la formación y la profesión docente, de modo más general, se toman en escenarios de cambio y disputas de carácter conceptual y epistemológico que, adicionalmente, enfrentan a la discusión siempre presente sobre la factibilidad y la coherencia de estos cambios. Es decir, conocer hasta donde es posible pasar de la intención y del discurso a la transformación efectiva (Cuenca,

2012), es un gran desafío dada la tendencia casi natural de volver a lo conocido como ocurre, en ocasiones, en los campos relacionados con la profesión y la formación docente.

Las estrategias para el desarrollo docente pueden tener una sólida fundamentación que respalde un proceso significativo de cambio y su “aterrizaje” pueden expresarse en intervenciones conocidas que repiten los errores del pasado. Entre otras razones, porque ciertas propuestas no tienen antecedentes que ayuden a concretar el diseño y hay que abrir camino y, además, porque en el campo de las políticas docentes hay una gran necesidad de construir consensos y alianzas, asegurar financiamiento y garantizar la continuidad.

El sentido integral y continuo de la formación y desarrollo profesional docente a lo largo de la vida se construye en la institucionalidad de sistemas que integran ámbitos fundamentales como los siguientes:

*Formación inicial* con fuerte énfasis en la práctica de las escuelas es una perspectiva que contribuye a la recuperación de la escuela como el espacio privilegiado de aprendizaje, innovación y diálogo entre docentes en formación y en ejercicio (Pogré y col, 2006).

*Formación para la inserción en la profesión* durante un periodo fundamental en la construcción de certezas, es el momento de la experimentación profunda de las contradicciones e insuficiencias generadas antes y durante la formación inicial. Sin un proceso sistemático de apoyo para la inserción profesional, la mayoría de los aprendizajes se adquieren por ensayo y error, con un alto grado de emocionalidad (Marcelo, 2010). La forma más documentada de acompañamiento a docentes noveles la constituye la de tutores o mentores, quienes asesoran al docente principiante en aspectos metodológicos, pedagógicos y profesionales, con la ventaja de constituir comunidades de aprendizaje que conducen al descubrimiento de nuevos sentidos de la labor de enseñar (Pogré, 2011).

*Formación in situ.* La formación a los equipos docentes en terreno ha mostrado ser una estrategia altamente efectiva, entre otras razones porque las necesidades recurrentes para el ejercicio de la docencia nacen principalmente del espacio escolar; se aprovechan las dinámicas, interacciones y oportunidades de las escuelas para la formación continua; y, la escuela se convierte en el espacio de aprendizaje-aplicación-contratación-innovación de los docentes en desarrollo.

*Formación de postgrado.* Es una etapa que está tomando fuerza en los países, asociada a la necesidad de obtener las más altas calificaciones profesionales para los docentes. La tarea radica en conseguir que las áreas de postgrado por las que optan los profesionales tengan relación con sus ámbitos de ejercicio y, sobre todo, con las necesidades de desarrollo de los sistemas educativos.

*Formación en equipos, formación entre pares.* Más que una etapa es una modalidad de formación importante dado que los colectivos, redes y asociaciones de maestros, surgidos de las interacciones en el desempeño profesional, son escenarios privilegiados para potenciar un tipo de formación en servicio basado en la reflexión y el apoyo entre colegas. Requieren del apoyo de la propia institución educativa, el soporte técnico especializado y el reconocimiento institucional como itinerarios formativos que impulsen a los docentes a la formación de posgrado<sup>4</sup>.

## **La formación inicial un trayecto clave**

La formación inicial es uno de los tramos esenciales del proceso global de educación de los docentes a lo largo de su vida profesional. Pese a ello, como se señaló antes, las políticas educativas han prestado

---

4 Los ámbitos mencionados están tomados del artículo de la autora: “La educación de los docentes en un escenario de cambios en el Ecuador: aportes de una estrategia en construcción” en el libro *Formación docente, experiencias en el Perú y otros países* editado por José Rivero y Yina Rivera y publicado por el Consejo Nacional de Educación de Perú en 2013.

escasa atención a su adecuación a las necesidades de la educación y de la docencia la ha dejado. Sin embargo, hay un importante acervo de conocimiento que muestra que los cambios en la formación sí son posibles, que son contextualizados pero que, al mismo tiempo, pueden y deben alimentarse con la experiencia internacional.

Por estas razones, el último apartado de este artículo muestra los resultados de un estudio exploratorio emprendido por UNESCO (2007)<sup>5</sup> sobre siete programas de formación en América Latina y Europa que aportan ideas inspiradoras para los cambios que están construyendo los países.

El estudio muestra que las instituciones que tienen programas de formación con resultados exitosos están dentro de instituciones que desarrollan y viven una cultura innovadora. No son programas que “aterrizan” en cualquier institución. Se ubican en una organización con capacidad de transformarse y cobijar y estimular las iniciativas de cambio de sus directivos y docentes.

Los programas que tienen buenos resultados, están contextualizados al territorio donde trabajarán los futuros docentes. Los formadores de formadores diseñan su propuesta de formación a partir de la lectura del contexto y la relación con las orientaciones educativas nacionales. Estos programas tienen un marco teórico explícito sobre la formación de maestros: los enfoques, las nociones epistemológicas son compartidas por el conjunto de formadores de formadores y por los docentes en formación. Son programas que son construidos “desde abajo” en el sentido que son los docentes de la institución los que la construyen y elevan

---

5 La Oficina Regional de Educación en América Latina y el Caribe emprendió un estudio exploratorio para identificar las características más sobresalientes en 7 programas que mostraron características innovadoras. La selección de las instituciones no representó una evaluación de programas de formación, simplemente un intento por recuperar experiencia valiosa probada en programas reconocidos. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>

a las instancias directivas. Por tanto, hay un alto nivel de participación, apropiación y responsabilidad sobre los resultados.

Estos programas ponen énfasis en el desarrollo de capacidades más que en contenidos y didácticas disociadas de la teoría. Apuestan por una incorporación temprana de los futuros docentes a la práctica, en una lógica que algunos autores llaman “modelo clínico” de formación a través de una sólida y activa una alianza entre las instituciones formadoras y escuelas de práctica. Los futuros docentes se integran al trabajo de la escuela y los docentes en servicio participan asiduamente del proceso que viven los estudiantes en formación.

La investigación es un factor clave de la formación: como estrategia de aproximación al conocimiento; como área de formación de los futuros docentes y como estrategia de producción de conocimiento del programa de formación. Los programas tienen una visión transdisciplinar de la formación con base en una sólida formación generalista de base y luego, una formación especializada. La formación generalista incorpora temas como economía, sociología, problemas del conocimiento, etc. La formación tiene formatos flexibles con un uso importante de tecnologías de información y comunicación.

Urge avanzar en programas nacionales que fortalezcan la participación y corresponsabilidad de las instituciones formadoras en los cambios educativos y que apoye innovaciones sustantivas para garantizar la calidad en el desempeño de sus egresados. En esta dirección hay contribuciones importantes derivadas desde programas como PASEM (Programa de Apoyo Educativo del Mercosur)<sup>6</sup> que junto con producir conocimiento sobre la docencia contribuye con propuestas de políticas y estrategias para la formación.

---

6 Investigaciones y experiencias de formación docente en clave regional pueden ser revisadas en: <http://www.pasem.org/es/>

El reconocimiento del valor estratégico del trabajo docente para el cumplimiento de los objetivos de la educación y del aprendizaje, representa una oportunidad para cuestionar y superar, en palabras de Barroso (2008) la noción de que los cambios tienen un origen exógeno a los sistemas educativos, que basta que sean prescritos para que se cumplan y que las reformas pueden tener éxito aun cuando, hayan sido diseñadas por unos, ejecutadas por otros e impuestas a todos. Dicho de otro modo, basta acordar un documento de reforma para que la reforma ocurra, lo cual, como lo muestra la experiencia de las últimas décadas no ha sido posible de ninguna manera. En este sentido, la participación activa de los profesionales de la educación en la vida de los sistemas educativos, en las decisiones y acuerdos que se toman, adquiere un valor fundamental y demanda una formación teórico conceptual sobre su dominio disciplinar específico y, al mismo tiempo, sobre la sociedad y la educación. Una participación de calidad implica docentes con un alto nivel de cultura social y educativa y capacidades que, otra vez, tienen que ser desarrolladas y ejercitadas a lo largo del proceso de formación profesional.

A modo de cierre, los actores de la política docente están frente a la oportunidad de colocar a la educación de los docentes como un concepto estratégico para la calidad educativa; como un concepto que integra todos los tramos de la formación inicial y en servicio y que necesita mantener un diálogo y una interacción permanente con los otros ámbitos de la profesión docente. Se abre también la oportunidad colocar a la educación del profesorado como un aspecto esencial de las políticas docentes en el marco de políticas públicas educativas y de la revalorización social de la profesión docente.

Al mismo tiempo, la formación de los docentes se constituye en un espacio privilegiado para desarrollar profesionales que posean condiciones para participar activamente en el campo de las transformaciones y las políticas educativas, conozcan su campo disciplinar y manejen las estrategias más adecuadas para la enseñanza y tengan un profundo

compromiso ético con una educación de calidad que contribuya a la construcción de sociedades bajo principios de igualdad, felicidad y justicia social para toda la población.

## Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2002). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades”. 10 al 12 de Julio de 2002, Brasilia: Publicación UNESCO/BID.
- Avalos, B. (2007). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En: E. Tenti Fanfani (Comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barroso, J. (2008). *Introducción a Krawczyk, N. y Vieira, V: A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico-sociológica*. Sao Paulo: Xama VM Editora e Gráfica Ltda.
- CEAAL (1994). Educación popular para una democracia con ciudadanía y equidad: Construyendo la plataforma de la educación popular latinoamericana. En: CEAAL, *El poder para la ciudadanía y el poder local*. Chile.
- Crosso, C. (2011). Ponencia presentada en el Congreso de Educación para Todos organizado por la Fundación Saldarriaga, Bogotá.
- Cuenca, R. (2012). *¿Mejores docentes? Balance de políticas docentes 2010-2011*. Serie Insumos para el diálogo. Lima: Proyecto USAID/PERU/SUMA.
- Duarte, A. (2010). Tendencias de las reformas educativas en América Latina para la educación básica en las década de 1980 y 1990. En L. Faria, C. Nascimento y M. Santos (Org.), *Reformas educacionales en Brasil: democratización y calidad de la escuela pública*. Belo Horizonte: Mazza Ediciones.
- Grupo de Desempeño Docente (2005). “Notas para la reflexión sobre el desempeño docente”. Documento interno de trabajo.
- Krawczyk, N. y Vieira, V.A. (2008). *Reforma educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico-sociológica*. Sao Paulo, Xama VM Editora e Gráfica Ltda.
- Marcelo, C. (2010). “La identidad docente en los actuales escenarios sociales”. Ponencia presentada en el VI Encuentro Internacional de la Red KIPUS, México DC.



- Mejía, M.R. (2008). *Educación(es) en la(as) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico de San Marcos.
- OCDE (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. Versión en español traducida del informe publicado en inglés bajo el nombre de “Teachers Matter: Attracting, Developing, Retaining Effective Teachers” en 2005.
- Oliveira, D.A. (2009). Las políticas educacionales en el gobierno de Lula: rupturas y permanencias. *RBPAAE*, 25(2), 197-209, mayo/agosto.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Educación Básica, gestión del trabajo y la pobreza*. Petrópolis: Editora Vozes, 2da. Ed.
- Pogré, P. y Col. (2006). *El Proyart, una manera compartida de hacer la escuela*. Los Polvorines. Provincia de Buenos Aires: Universidad General Sarmiento.
- Pogré, P. (2011). *Propuesta para la formación de mentores en Ecuador*. Quito: Documento de trabajo del Ministerio de Educación.
- Robalino, M. (2003). “De la formación al desarrollo profesional y humano de los docentes”. Ponencia presentada en el encuentro internacional organizado por OREALC/UNESCO y PROEDUCA/GTZ-Perú. Lima, noviembre.
- \_\_\_\_\_. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC*, 1, 6-23. Julio. Santiago de Chile: Publicaciones UNESCO.
- \_\_\_\_\_. (2013). La educación de los docentes en un escenario de cambios educativos en el Ecuador: aportes de una estrategia en construcción. En: José Rivero y Yina Rivera (Edit.), *Formación docente, experiencias en el Perú y otros países*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- \_\_\_\_\_. (2015). “Trabajo docente y gestión en las escuelas: ¿medición o conocimiento para la toma de decisiones?”. Ponencia presentada en el COL-MEE, Ciudad de México. Marzo.
- Robalino, M. y Rendón, D. (2010). Formación docente en América latina y el Caribe. En: D. Oliveira, A. Duarte y L. Viera (Coord.), *Diccionario: Trabajo, profesión y condición docente*. Belo Horizonte: UFMG, Facultad de Educación.
- Santos, L. L. de C. P. (1991). Problemas e alternativas no campo da formação de professores. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília*, 72(172), 318-334, set/dez.

- Souza Silva, José (2012). *La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'*. Campina Grande-PB, Brasil.
- Tedesco, J.C. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos alumnos*. Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades”. 10 al 12 de Julio de 2002, Brasilia: Publicación UNESCO/BID.
- UNESCO/OREALC (2002). *PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Andros Ediciones.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. París: Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>