

LA FORMACIÓN DOCENTE EN CUESTIÓN:

¿Cómo construir en tiempos actuales buenas escuelas formadoras de docentes?

Por

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Dr. Francisco Arellano Rabiela

Prof. Sebastián Ariel Orrego¹

¹ *Horacio Ademar Ferreyra* (Argentina) Doctor en Educación. Coordinador del Centro de Investigaciones en Educación (CIE) y docente de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA) Facultad de Psicología y Educación (Buenos Aires) y Facultad de Humanidades Teresa de Ávila (Paraná). Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Capacitador, investigador y consultor educativo a nivel provincial, nacional e internacional. E-mail: horacio_ferreyra@uca.edu.ar o hferreyra@coopmorteros.com.ar

Sebastián Ariel Orrego (Argentina) Profesor de Filosofía y Ciencias de la Educación. Asesor Técnico del Vicedecanato de la Facultad de Psicología y Educación de la Pontificia Universidad Católica Argentina y Adscripto al Centro de Investigaciones en Educación de la misma Universidad. Asesor de Instituciones Educativas. Actualmente se encuentra realizando su Trabajo de Integración Final de la Licenciatura en Dirección y Supervisión de Instituciones Educativas. E-mail: sorrego@uca.edu.ar o sorrego@ciudad.com.ar

Francisco Arellano Rabiela (Mexico) Doctor en Innovación y Tecnología Educativa. Director de Desarrollo Profesional de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, adscrita a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, entidad perteneciente a la Secretaría de Educación Pública en México. E-mail: frabiela@sep.gob.mx o paco_arellano@yahoo.com

Los autores agradecen la lectura crítica realizada por Jacinta Eberle, Licenciada en Gestión Educativa, Directivo de Nivel Medio y docente de Nivel Superior. E-Mail: emigua@ciudad.com.ar

INTRODUCCIÓN

“Consideramos necesaria una política de jerarquización, articulación y dinamización de la formación docente inicial y continua, basada en el principio de considerar la formación docente inicial y continua como una cuestión estratégica de carácter nacional.”(Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina [MECT], 2006, Eje 6)

La sociedad vive un tiempo de profundas transformaciones que implican nuevas formas de pensar, de hacer, de sentir, de actuar y de convivir en los distintos ámbitos, como consecuencia de un nuevo paradigma.

En este sentido las sociedades presentan un desarrollo heterogéneo y a la vez diverso, que muestra las dos caras de una misma realidad, globalización y fragmentación, inclusión y exclusión, entre las cuales se debaten, no sin grandes esfuerzos para comprender la situación y proyectarse.

Este nuevo escenario caracterizado por la velocidad de sus cambios, por las transformaciones producidas en las relaciones de las personas con la naturaleza, la generalización de las nuevas tecnologías y los procesos productivos, se hace necesaria la adquisición de conocimientos y competencias básicas, elementales y comunes para toda la población (Educación Inicial y Básica).

Asimismo, también se requiere el dominio de saberes y capacidades intermedias que permitan a toda la población, la profundización de la formación básica en un campo amplio del entorno socio-productivo (Educación Media

Superior) y el logro de conocimientos específicos, especializados y a la vez diferenciados para distintos grupos de la población en relación con las exigencias del desarrollo científico, profesional, tecnológico y productivo (Educación Superior) (VOLLMER, en FILMUS, 1999)

En los últimos tiempos, la educación superior a nivel mundial ha experimentado numerosos cambios en diversos contextos, observándose como fuertes tendencias: la expansión de la matrícula, las limitaciones financieras y la diversificación de las estructuras institucionales-curriculares, entre otras. Dentro de este panorama de la educación superior se encuentra la formación docente.

Con distintos vaivenes, se fue consolidando en los distintos países un sistema de formación docente que hoy vemos necesario replantear para poder responder a nuevos desafíos que se presentan a la educación latinoamericana.

Respecto de la formación docente, los retos políticos a asumir son:

- Los cambios en la estructura y contenidos de la formación docente inicial y continua;
- el control de la calidad de la formación que se imparte;
- el reordenamiento de la oferta de instituciones formadoras de maestros y profesores (AGUERRONDO, 2003, p.20).

Para lograr estas metas es primordial promover una amplia y profunda discusión sobre el mejoramiento de la formación docente, debido a:

- la importancia de la función que realizan los maestros y profesores para elevar la calidad de la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos de México;
- la necesidad de unificar esfuerzos para mejorar las prácticas educativas de los profesionales de la educación y transformar la gestión de las escuelas;
- el derecho de los maestros y profesores a tener oportunidades para su formación y desarrollo continuo y su obligación de aprovecharlas para mejorar sus condiciones laborales y profesionales;
- la necesidad de contar con definiciones de mediano y largo plazo para consolidar un sistema nacional que atienda, de manera efectiva y congruente, la preparación profesional de los maestros y profesores en pro de un mejor aprovechamiento de los recursos públicos nacionales y estatales (SEP, 2003, p.9).

Intentaremos en las páginas que siguen aportar ideas y propuestas para el fortalecimiento de la gestión de las Escuelas Normales Públicas en México (ENS).

Nuestra intención a partir de estas líneas es *decir y hacer oír nuestra palabra* para ayudar a construir un proyecto educativo. Un proyecto donde todos: niños, adolescentes, jóvenes y adultos ejerzan su derecho a la educación, derecho que posibilita el ejercicio del plexo de derechos humanos, ya que como dice Mario BENEDETTI *...de vez en cuando hay que hacer una pausa, contemplarse a sí mismo sin la fruición cotidiana, examinar el pasado rubro por rubro, etapa por etapa, baldosa por baldosa, y no llorarse las mentiras, sino cantarse las verdades...*

LA SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Si uno observa el sistema educativo de cualquier país, encuentra panoramas poco favorables respecto de las instituciones que forman maestros, profesores o licenciados. Esta constante obedece a varios factores, pero principalmente al hecho de que las instituciones sociales no evolucionan al ritmo y a la velocidad que lo hacen los problemas y las expectativas de esta nueva modernidad a la que denominan época posmoderna, lo que las encadena a una constante búsqueda de futuros donde los pasados son como horizontes borrosos y distantes, agregando a la desmemoria los mitos que presentan al sistema universitario como la panacea y el destino final de la formación docente (SAVÍN, 2003, pp. 7-8)

La descentralización educativa producida en la década de los '90 en los distintos países confirió a los distintos Estados la organización y gestión de las ENS.

En este marco, se operó un proceso de cambio que supuso distintos tiempos y diversas formas de relación entre el Gobierno Federal y los Estados. Esta situación ha llevado, no sólo a los Estados, sino a las ENS a tomar decisiones en medio de tensiones, que gradualmente se fueron agudizando ante las crecientes dificultades políticas, pedagógicas, culturales, económicas y financieras emergentes que caracterizaron las últimas décadas.

Es por ello que creímos conveniente plantear las tensiones bajo la forma de *conflictos, indicando los puntos extremos entre los cuales oscila el debate educativo de la formación docente, dejando al descubierto los movimientos alternativos que generan las prácticas en sus respectivos contextos.*

El debate actual, en mayor o menor medida, se enmarca dentro de las siguientes posturas:

1. *Sistema formador integrado o desarticulado.*
2. *Autonomía o dependencia.*
3. *Éxito o fracaso educativo.*
4. *Conectividad o fragmentación curricular.*
5. *Articulación o desarticulación académica.*
6. *Valuación o devaluación de credenciales.*
7. *Profesional reflexivo de la educación o trabajador sobre exigido.*
8. *Renovación o Tradición normativa*
9. *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación o propuestas tradicionales.*

Estos y otros conflictos invaden los procesos decisionales en las distintas escalas del sistema educativo (Federal, Estatal y Escolar). El posicionamiento en uno u otro de sus extremos, supone una única forma de ver la realidad, una única respuesta resolutoria, que trae implícita la certeza y por ende una parálisis transformadora. Decidir por una u otra opción extrema implica negar la existencia

entre ambas de una amplia gama de posibilidades, variantes y matices en cada una de las realidades en que se manifiesta la controversia.

En este marco, se han traducido los conflictos en *problemas situacionales*, generando diversas estrategias resolutorias en torno a la transformación de la formación docente. En algunos casos la decisión supuso evitar, suavizar o imponer y, en otras, confrontar en torno a la construcción de vías alternativas de solución.

Presentamos dichos conflictos, bajo la forma de interrogantes abiertos con el propósito de generalizar los problemas *de la formación docente*:

1. Fragmentación y segmentación de la oferta de formación inicial y continua;
2. Persistencia de modos de gestión rutinarios, burocráticos y verticalistas basados en prácticas pseudoparticipativas. Carencia de prácticas de planificación, gestión y evaluación colaborativa;
3. Bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes que se manifiesta en los resultados de las evaluaciones, el deficiente rendimiento en las prácticas, en los altos índices de reprobados, deserción y desgranamiento y en los porcentajes de graduación a tiempo;
4. Heterogeneidad curricular debido a la existencia de diferentes niveles de apropiación por parte de los Estados y las instituciones formadoras de las propuestas curriculares. Dificultades para construir un currículo integrado

y a la vez articulado, debido a que persiste una organización basada en disciplinas (científicas o académicas) con escasa o casi nula conexión entre ellas;

5. Desarticulación horizontal (entre ENS) y vertical (con los niveles de destino y en especial con la educación superior universitaria);
6. Devaluación social de los títulos y certificaciones;
7. Régimen laboral y condiciones de trabajo docente poco apropiados, basados en un sistema de asignación de funciones por horas cátedra, que dificulta la concentración horaria, el trabajo en equipo, el acrecentamiento de las competencias profesionales, el desarrollo de actividades de investigación, el seguimiento y asistencia de los estudiantes y la atención de actividades institucionales que vayan más allá del dictado de clases. Escasas instancias de capacitación en servicio y de reflexión sobre las prácticas educativas. Desvalorización de la profesión docente;
8. Falta de actualización y desajuste de la normativa que dificultan la operatividad en el nivel del sistema.
9. Escaso uso de las nuevas tecnologías educativas en el aula; poca preparación o ignorancia de las tecnologías; temor al uso de computadoras y actualización pobre en sistemas informáticos.

A partir de estos problemas, surge una serie de cuestiones o *temas* que actualmente están recibiendo diversas consideraciones y dando origen a múltiples respuestas (convergentes o divergentes) en los distintos contextos.

En el actual debate educativo, la formación docente es considerada una “*cuestión clave*”. Es por ello, que todos estos temas están relacionados entre sí, de manera que cada uno de ellos constituye una puerta de entrada para analizar los diferentes aspectos del problema de la “*formación docente*”. Los recursos humanos de la educación tienen un rol protagónico a la hora de ofrecer una educación de calidad para todos entre todos.

Urge reconsiderar, entonces, los modos en que se desarrolla la formación docente inicial y continua. Por ello, pensar en Buenas Escuelas Normales como centros de innovación y profesionalización docente es nuestro reto en estos tiempos.

ESCUELAS NORMALES: centros de innovación y profesionalización.

Nuestra propuesta de formación docente tiene su pivote en dos ejes principales a saber: por un lado la formación inicial y por otro la formación continua, ambas enmarcadas con un único desarrollo profesional docente. AGUERRONDO (2003) diferencia los conceptos de *perfeccionamiento* docente y *desarrollo profesional*. El primero, tradicionalmente utilizado, supone una carencia en el docente que es necesario resolver. En cambio, el segundo, propone un proceso de formación concebido como “un continuo orientado a las necesidades diferentes que se suceden en distintas etapas de la vida profesional” (AGUERRONDO, 2003, p. 34)

La primera formación o estudios iniciales de grado constituye la inauguración de una sucesión de instancias formativas, que llevan a la persona a graduarse como maestro, profesor o licenciado. En cambio, la formación continua es aquella que se sigue construyendo “en” -formación en servicio- o “fuera” - formación específica- de su lugar de trabajo, cuando ya es un profesional docente.

Ambas, responden a modelos similares, siendo también equiparables sus principios y acciones.

En este marco, y para poder cumplir las tareas que se esperan del maestro, profesor o licenciado, es condición hoy que los docentes adquieran un conjunto de rasgos no solamente referidos al ámbito intelectual o procedimental, sino también a aquellas actitudes y valores que configuren su perfil ético.

Intentando describir este conjunto de rasgos (SEP, 2003, p.14), salen a luz los siguientes:

- a. Desarrollo de competencias intelectuales específicas.
- b. Dominio de los contenidos de enseñanza.
- c. Competencias didácticas específicas para la enseñanza de tales contenidos.
- d. Consolidación de la identidad profesional y ética con la labor docente.

Por su lado, el Ministerio de Educación de Chile, en el programa Marco para la Buena Enseñanza define cuatro dominios fundamentales sobre los que trabajan para la profesionalización de la tarea docente:

- **Dominio A: Preparación de la enseñanza.**

Se refiere tanto a la disciplina que enseña el docente, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes. El docente, basándose en sus

competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes.

▪ **Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.**

Se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

▪ **Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.**

Aquí se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

▪ **Dominio D: Responsabilidades profesionales.**

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes.

Teniendo como centro de la innovación a las Escuelas Normales, con el concurso de la Supervisión y los Estados en el marco de las orientaciones federales y asumiendo: a) la formación inicial y continua como función esencial, b) el curriculum como catalizador² de la realidad, c) la autonomía como requisito y d) la calidad como propósito, es que la formación integral de los docentes es una necesidad y, a la vez, una oportunidad para traducir las buenas intenciones y razones en una buena gestión transformadora al servicio del desarrollo humano e institucional.

El futuro que imaginamos para la formación de los maestros y profesores se enmarca en un enfoque de desarrollo profesional, que los conciba como profesionales y a la actualización como una actividad permanente de perfeccionamiento práctico y enriquecimiento teórico, ligada a las necesidades específicas de los educadores en sus contextos áulicos, escolares y del medio en el cual se encuentre su escuela. Lo anterior, por supuesto, incluye a los estudiantes, a sus necesidades educativas y de orientación, a su cultura, etc. Este servicio deberá estructurarse a partir de una alianza entre las escuelas de formación inicial (normales), las escuelas de educación básica, la instancia de actualización y las instituciones de educación superior, formando redes académicas y de investigación que fortalezcan la docencia, su innovación y su mejora continua. (SAVÍN, p. 42)

² Término acuñado por el Dr. Horacio Ferreyra en “Transformación de la Educación Media en la Argentina”. EUCC. Argentina, 2006.

Es así que la formación docente podría organizarse sobre la base de los siguientes criterios:

- **Acceso y equidad**³ en el ingreso, permanencia, progreso y egreso de los estudiantes.
- **Flexibilidad** institucional y curricular.
- **Diversificación** de las ofertas formativas de grado, mediante la incorporación de acciones educativas en el marco de la educación formal, no formal y permanente.
- **Participación** activa y comprometida de todos los actores institucionales y organizaciones del medio en un clima de trabajo cooperativo, solidario y productivo para un desarrollo institucional centrado en, para y desde la comunidad educativa⁴.
- **Eficacia** para alcanzar y superar los niveles de logro propuestos, posibilitando la concreción de un itinerario escolar exitoso para todos los estudiantes.
- **Eficiencia** para hacer rendir al máximo los elementos⁵ de los cuales dispone la organización para alcanzar los objetivos.
- **Vinculación** con los sectores de destino (Instituciones Educativas, Empresas, Organizaciones de la Comunidad, etc.)

³ Respetando los requisitos exigidos para el ingreso a la educación superior.

⁴ Entendemos por comunidad educativa, aquel espacio mayor que el Instituto, pero menor que la sociedad global en el que tiene lugar el hecho educativo, no sólo incluye lo físico, sino que integra lo vincular (interacción e interactividad)

⁵ Recursos humanos (Docentes, alumnos, directivos, padres, personal auxiliar, etc.), materiales (edificio, mobiliario, material didáctico, equipamiento, etc.), funcionales (tiempo, formación, etc.) y económicos.

- **Articulación** de los trayectos formativos entre los subsistemas que integran el sistema de educación superior. (Universitario y ENS).
- **Profesionalización** de los actores (directivos, docentes, supervisores, técnicos, no docentes, etc.)

Esta transformación debe ser asumida como un proceso de *composición socio-educativa* que deberá estar focalizado en el mejoramiento de los aprendizajes y de la enseñanza, en la construcción exitosa del itinerario formativo de los estudiantes, en la creación cotidiana de un clima institucional productivo y a la vez saludable, cuyo trabajo dé cuenta del desarrollo profesional de los actores, de las múltiples relaciones con la comunidad y en una gestión estratégica de los procesos institucionales y curriculares.

Se presenta a continuación un conjunto de **competencias** como referenciales para releer lo que ya se hace o se pretende hacer en situación⁶. En este sentido es importante acordar en primer lugar que entendemos por este término tan utilizado y a la vez tan complejo. La Real Academia Española define a las competencias como la “*pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*” y nosotros como aquel conjunto de

⁶ Para ampliar sobre esta perspectiva, véase: FERREYRA, HORACIO Y PERETTI, GABRIELA (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas. HOPKINS DAVID (2006). *Hacer de cada escuela una gran escuela: el desafío de un liderazgo a nivel del sistema*. Buenos Aires: Fundación Sanillana. (Mimeo: II Foro Latinoamericano de Educación) GADINO A (2004). *Densificar la educación para enfrentar la desigualdad*. Revista Novedades Educativas 16 (168), Buenos Aires: 6-11. SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004). *Programa de Escuelas de Calidad*. México. DARLING- HAMMOND L. (2002). *El derecho de Aprender. Crear buenas Escuelas para todos*. México: Ariel – SEP. GOBIERNO DE CÓRDOBA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN-DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR (2000-2001). *Transformación de la Educación Superior*. Córdoba.

acciones que se desarrollan con ciencia y con conciencia desde una comunidad educativa. Cabe, entonces, preguntarnos *¿qué competencias requiere una ENS hoy, comenzado ya el siglo XXI para dar respuestas a la sociedad en la que nos toca vivir y que a la vez le permita proyectarse hacia un futuro esperanzador?*

Nuestra propuesta reconoce a modo referencial⁷ **seis competencias básicas**. Las ENS deberán constituirse entonces en instituciones:

- Que organicen y gestionen situaciones de aprendizaje efectivas y actualizadas para todos los estudiantes.
- Que garanticen el itinerario escolar de los estudiantes a partir de la elaboración y evolución de dispositivos que permitan la discriminación positiva.
- Que propicien ambientes facilitadores del aprendizaje.
- Que asuman el desarrollo profesional y ético de los docentes, tanto formadores como estudiantes.
- Que inserten a la ENS en la trama de la comunidad y el entorno, abierta a la articulación horizontal y vertical.
- Que gestionen estratégicamente todos los procesos.

Estas competencias se refieren a las ENS y no, directamente, a los estudiantes, futuros docentes. Cada una de ellas resume en sí misma un conjunto

⁷ Dichas competencias han sido reelaboradas a partir de los aportes efectuados por: PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó. FERREYRA, HORACIO Y PERETTI, GABRIELA (2006). *Diseñar y gestionar una educación auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

de capacidades que han de ser potenciadas por la comunidad formadora de formadores.

Es importante aclarar que esta enumeración no es ni terminante ni exhaustiva, sino que sólo compendia los conocimientos de experiencia y de acción que se consideran válidos para repensar la institución en contexto. No pretendemos a partir de las mismas ni consensos ni conflictos, sino habilitar un diálogo argumentado y fundado en la confianza mutua que permita, a partir de un verdadero encuentro, entre -individuos y colectivos – que las partes se integren en un proyecto común. Para ello es necesario repensar las ENS como “centros de aprendizaje superior”, que sean capaces de motivar procesos de formación significativos y relevantes, que preparen para liderar -a su vez- procesos de aprendizaje en niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Según la literatura consultada, el ejercicio de dichas competencias presume operaciones mentales complejas, que se encuentran sustentadas en esquemas de pensamiento reflexivo, los cuales permiten acordar, movilizar y realizar una acción pertinente, más o menos apropiada para una determinada situación.⁸

⁸ Para ampliar véase: PERRENOUD P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: Grao, pág. 7 a 16.

COMPETENCIAS NECESARIAS PARA ESCUELAS FORMADORAS DE DOCENTES EN EL SIGLO XXI

“Constructos como los de buen profesor y buen alumno ponen de manifiesto los principios e ideologías que subyacen y configuran el proceso educativo en momentos históricos concretos y en contextos sociales particulares... el modelo de un profesor concreto depende, en parte de las exigencias e imperativos de la situación en la que trabaja” (GRACE, 1978). Podemos afirmar que una buena ENS es una construcción social en dos sentidos: un primer sentido se da en el nivel de la ideología (fundamentos filosóficos, sociológicos, pedagógicos y epistemológicos) y el segundo en el nivel de lo que la situación exige y a la que debemos responder.

El referencial es el resultado de una construcción, una configuración de múltiples componentes: teóricos, prácticos, personales, contextuales, filosóficos, sociológicos, pedagógicos, políticos...

La construcción siempre responde a una intención que desde nuestro punto de vista está asociada con la mejora institucional y curricular...

Dicho referencial, asocia cada una de las competencias enunciadas con algunas capacidades más específicas que permiten su logro (a modo de ejemplo y no de recetas), dejando abiertas las mismas al escrutinio crítico de los hacedores de la educación en sus respectivos contextos.

En cuanto a la *organización y gestión de situaciones de aprendizajes efectivas y actualizadas para todos los estudiantes*, es necesario abordar la contextualización de la propuesta educativa, sin que esto signifique empobrecer el currículum; enseñar los lenguajes específicos de las disciplinas, con el propósito de facilitar la apropiación del conocimiento; incorporar experiencias vitales, que marquen la identidad del futuro profesional docente, asumiendo la vida entera, los afectos, la cooperación, la solidaridad, etc. Todo esto requerirá de un conocimiento profundo sobre cómo aprende el que aprende y cómo enseñar el que enseña. La promoción de habilidades de orden superior (autorregulación cognitiva y creatividad) se caracteriza como herramienta de transformación individual y social.

Aquí también deberá pensarse además en los distintos modos de organización de los espacios curriculares. Generalmente se ha tendido a comprender un espacio didáctico con un modelo de materia o de exposición magistral. En este sentido debemos plantear, a su vez, la metodología de taller, de proyecto, seminario, laboratorio, pasantías, prácticas profesionales y cátedras compartidas, entre otros.

Todo esto supondrá:

- **Revisión y adecuación permanente de las propuestas curriculares macro**, con el propósito de ajustarlas a las nuevas

demandas sociales (FERREYRA y BATISTÓN, 1996) Esto supone pensar y construir un currículo basado en competencias.

- **Vinculación de la educación superior con los niveles de destino** desde el inicio del proceso formativo mediante la implementación de pasantías, prácticas, residencias, alternancias, etc.
- **Incorporación de modalidades de estudio alternativas:** presencial, semipresencial y a distancia
- **Dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje:**
 - ✓ Reestructurando los tiempos y los espacios educativos,
 - ✓ Utilizando variadas estrategias de enseñanza,
 - ✓ Flexibilizando los agrupamientos de alumnas/os y docentes,
 - ✓ Mejorando el uso de recursos materiales existentes, potenciándolos mediante las vinculaciones interinstitucionales.
 - ✓ Realizando una evaluación formativa y dinámica del aprendizaje, percibiendo las dificultades y generando mecanismos oportunos de compensación,
 - ✓ Posibilitando una mayor participación de los actores en la socioconstrucción y reconstrucción del conocimiento.

La *elaboración y evolución de dispositivos de discriminación positiva* que garanticen el itinerario educativo de los estudiantes hace referencia al ingreso, permanencia, progreso y egreso de los futuros docentes. Diversas investigaciones

(TEDESCO, s/d) abordan la cuestión del ingreso concluyendo que la profesión docente ha perdido atractivo social entre los jóvenes más talentosos. Un buen estudiante optará por una profesión más conveniente en lo económico y en lo que se refiere a prestigio social. El itinerario de la formación inicial se encuentra marcado por la enorme separación que existe entre formación recibida y las exigencias necesarias para el desempeño. En síntesis, en las ENS se desarrollan estrategias didácticas lejanas a las requeridas en el mundo escolar de hoy, promoviendo –en cierta manera- un fracaso anunciado. Estudiando la composición, en muchos casos heterogéneas, de los grupos de estudiantes se hace urgente potenciar medidas que tiendan a la retención, mediante trayectos de estudios personalizados que estén acompañados por docentes expertos que orienten la formación de nuevos formadores. Se hace necesario además en este sentido identificar las capacidades que son necesarias priorizar y fortalecer para mejorar el desempeño y estimular de manera permanente los avances, esfuerzos y logros.

El efectivo desarrollo de esta competencia requerirá:

- **La implementación de tutorías** individuales y grupales. Profesores expertos deberán acompañar a estudiantes que necesiten mayor colaboración para un buen desarrollo de sus estudios superiores.
- **El establecimiento de grupos de estudios y aprendizaje cooperativo** como estrategias vitales.

- **La atención a la diversidad de origen y de destino.** Nuestro continente debe reasumir sus raíces culturales precolombinas y desarrollar dispositivos que aseguren una formación adecuada a las mismas y orientadas al ejercicio profesional docente en dichos ambientes.
- **El seguimiento personalizado de la trayectoria de los estudiantes.**

Propiciar ambientes facilitadores del aprendizaje significa instalar en las instituciones una cultura del aprendizaje. En este sentido las propuestas tan vigentes del Informe DELORS son válidas, también, para las instituciones de formación docente. El docente, antes que sus alumnos, tiene que ser capaz de aprender a aprender, y podríamos pensar aquí en agregar una caracterización a su proceso de aprendizaje. El docente tiene además que “aprender a liderar procesos de aprendizaje”. Es por ello que la misión fundamental de la ENS será potenciar este aprendizaje, promoviendo desde sí mismo las instancias necesarias para lograrlo. Muchas veces se ha afirmado la “secundarización” de las instituciones terciarias en sus modos, organizaciones y tareas. Debemos pensar, también, en desarrollar la capacidad crítica respecto a las formas de actuar, a las normas que se imponen, a las relaciones que se establecen y a los conflictos que se generan. Hay que ponderar también aquí la necesidad de mejorar tanto el clima institucional y las prácticas comunicacionales como las condiciones necesarias para la tarea educativa. Para ello es importante constituir marcos orgánicos de participación de

los alumnos dentro de la comunidad educativa y utilizar desde la práctica los mismos.

Supondrá:

- **Cuidar el clima institucional** desarrollando la conciencia comunitaria de instituciones de formación docente. La meta es la calidad y esto requiere el compromiso personal de todos los miembros de la institución. Centrar el proceso formativo en la persona del estudiante no significa renunciar a la calidad del proceso, sino que la supone. Esta estrategia involucra también la capacidad de promover la convivencia institucional incluyendo a todos y todas.
- **Promover la actualización y capacitación de los formadores** en estrategias de aprendizaje innovadoras y significativas. Alejados de los tradicionales modos de transmisión del saber, los docentes responsables de las ENS deberán demostrar el ser expertos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Desarrollar nuevos ambientes de aprendizaje focalizados en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.** El *e-learning* o *e-aprendizaje* son realidades que desafían nuestros modos de enseñanza y deben ser incorporados a las instituciones superiores.

La cuestión del *desarrollo profesional y ético de los docentes, tanto formadores como estudiantes* es algo que se viene abordando desde el discurso hace bastante tiempo, sin embargo la práctica cotidiana demuestra que aún

estamos sin dar en la tecla. Las ENS pueden y deben ser centros de promoción del mismo, tanto con sus docentes a cargo, con los docentes de la comunidad educativa en general y con los futuros docentes que está formando. En este sentido y dentro de los rasgos que definen una profesión, subrayamos dos: *la autonomía y el conjunto de saberes específicos*. Con respecto a la primera, como mencionábamos anteriormente, las ENS continúan carentes de tal característica. La autonomía supondrá, también, generar un perfil ético de la profesión docente, promoviendo su desarrollo inserto en la sociedad en la que vive, con una clara vocación cívica. En relación con la segunda, es necesario fomentar la lectura profesional, reorganizado y socializando el acervo bibliográfico existente, conformando equipos de trabajo que puedan sistematizar y reflexionar las prácticas pedagógicas, promoviendo la investigación sobre la propia acción.

Algunas vías de concreción de lo dicho pueden ser:

- Posibilitar la **concentración horaria de los docentes**, mediante la configuración de cargos docentes con dedicación exclusiva, de tiempo completo, parcial o simple, reconociendo las categorías de titulares, adjuntos y auxiliares; crear un mecanismo de acceso a cargos y horas mediante concurso de antecedentes y oposición; introducir la figura de horas cátedras/contrato para la realización de actividades a término por proyectos específicos.

- **Promover la investigación** en las mismas ENS como función prioritaria de la propia acción para el desarrollo de las competencias docentes.
- **Establecer áreas de demanda de actualización y capacitación necesarias**
- **Ofrecer actualización y capacitación en servicio** para el desarrollo institucional y profesional de los docentes.
- Posibilitar espacios para la **reflexión sobre y en la práctica.**
- Diseñar y gestionar **proyectos de pasantías** para docentes y directivos.
- Promover la **innovación educativa** sobre la base de las investigaciones socializadas y la implementación de diversas estrategias curriculares y didácticas basadas en la autonomía profesional del docente.

Afirmamos que las ENS no son islas independientes del quehacer intelectual, social y educativo, por lo tanto, es importante *insertar las ENS en la trama de la comunidad y el entorno*. Es necesario poner en contacto a los estudiantes y docentes con el mundo del desarrollo académico a través de conferencias, jornadas, visitas, entrevistas con funcionarios del área educativa, especialistas, académicos, escritores, personalidades del ámbito cultural, etc. Por otro lado, debemos develar el sentido de la ENS en un lugar determinado: ¿Qué puede aportar una ENS a su zona de influencia... qué tiene la zona para aportar a la ENS? La colaboración en proyectos sociales, la constitución de redes solidarias, el fortalecimiento de vínculos con otras ENS, Universidades y organizaciones de

apoyo institucional, puede brindar oportunidades de crecimiento personal y profesional a los miembros de cada Institución.

Consideramos aquí necesario:

- **Promover el desarrollo de actividades de extensión, innovación e investigación aplicada**, que le permiten a los centros hacer llegar los beneficios de la educación, el conocimiento y la cultura a la comunidad, como complemento de sus tareas de formación inicial de grado, ampliando la cobertura, construyendo la calidad y pertinencia de su accionar académico.
- **Promover la interacción con los distintos sectores de la sociedad y sus organizaciones** para la concreción de proyectos que garanticen un impacto institucional y comunitario (Cursos de capacitación, capacitación para egresados o instituciones públicas y/o privadas, articulación de carreras, etc.)

Por último, es vital *gestionar estratégicamente los procesos*. La ENS es un ámbito óptimo para poner en marcha procesos de cambio educativo por la relevancia que tiene dentro del sistema educativo y del entorno... en definitiva, ¿de dónde provendrá la transformación de la educación de México y por ende de la sociedad en su conjunto?... *La potencialidad transformadora de sus maestros, profesores o licenciados marcará, en definitiva, el rumbo de la educación en el país*. Por eso es necesario fortalecer estas instituciones con equipos directivos

capaces de propiciar el trabajo en común, con sentido de pertenencia institucional y sistémica. Cada ENS debe contar con un sistema de indicadores de gestión que le posibiliten la toma de decisiones adecuada para la mejora. A modo de ejemplo mencionamos como indicadores: la creación de ofertas de extensión, innovación e investigación; la constitución de equipos de trabajo, la creación de órganos colegiados de gobierno, la promoción de un clima institucional favorable y cercano, el buen uso de la información existente y la circulación de la misma, la administración clara y eficiente los recursos, la obtención de financiamiento externo para proyectos de la Institución, la institución de dispositivos de adecuación curricular, entre otros.

La construcción de las nuevas escuelas normales, del sistema de formación inicial y desarrollo profesional, deberá de seguir un proceso de tres fases que consistan en dar tiempo para que los maestros aprendan con claridad las prácticas que se pretende impulsar y las nuevas conductas que se esperan de ellos; dar tiempo a los maestros para que introduzcan e institucionalicen las nuevas estrategias en la vida cotidiana de las escuelas y de las aulas; dar tiempo a los maestros para reflejar la iniciativa de referencia, evaluar sus resultados y seguir el continuo de la mejora escolar. (SAVÍN, 2003, p. 44).

Este nuevo esquema también podrá incorporar cinco puntos, que según SAVÍN (2003), involucran un desarrollo profesional efectivo:

- El desarrollo profesional que ofrece significación intelectual, compromiso social y emocional con las ideas, los materiales y los colegas, dentro y fuera de la enseñanza;
- el desarrollo profesional que toma en cuenta explícitamente los contextos de enseñanza y la experiencia de los maestros
- el desarrollo profesional que ofrece el apoyo para el disentimiento informado;
- el desarrollo profesional que sitúa la práctica del aula en contextos más amplios de la práctica escolar y la escolarización de los niños, basada en una perspectiva más amplia de los propósitos y las prácticas de adiestramiento, mientras que proporciona a los maestros los medios para observar y poner en práctica las conexiones que los estudiantes experimentan en la práctica del aula, la estructura de la escolaridad y la cultura;
- el desarrollo profesional que prepara a los maestros (así como los padres de familia y a los estudiantes) para el empleo de técnicas y perspectivas para interrogarse, que reconoce que la base del conocimiento exitoso es relativamente frágil que nuestra fortaleza puede derivar más de la buena gana de los maestros para consumir los conocimientos de la investigación, que de su capacidad de generar y acceder al conocimiento exigido.

Debe reconocerse que el desarrollo profesional implica mucho más que la asistencia a talleres y la adquisición de ideas y recursos para enseñar; además exige el apoyo y el estímulo continuos para evitar que los maestros vuelvan a sus modelos y rutinas familiares. Esto es válido para los maestros de la escuela normal como para los de educación básica. Desarrollar profesionalmente no es sólo someter a los maestros y profesores en formación y a los ya formados a las nuevas ideas, sino ayudarlos a ponerlas en práctica, a descubrirse como capaces de innovar y construir nuevos senderos para sus prácticas de enseñanza.

Otro aspecto de debe tomarse en cuenta es el hecho de reconocer los impulsos que mueven a los maestros a cambiar. Según HINDE (2000), no podemos determinar que los maestros y profesores cambian por el deseo de hacerlo como el simple resultado de un curso. Intervienen muchos otros factores, por ejemplo, la presión de los pares (todos lo están haciendo) o una presión política (la exigencia por el director o la autoridad educativa, para aprender nuevos métodos), el consejo de un compañero de trabajo respetado por los maestros, la amistad, etc. Todos estos factores pueden ser explotados para potenciar los procesos de cambio en las escuelas. Para que los maestros cambien debe permitírseles la oportunidad de concebirse como aprendices que tienen que investigar lo que deben enseñar, en lugar de verse como simples proveedores de conocimiento, como dueños infalibles de lo que otros deben aprender. Así es más probable que desarrollen nuevos compromisos y que mejoren sus prácticas.

Es cierto que las tradiciones producen certidumbres y que una “mentalidad de cambio” trae aparejada sensaciones de confusión. Abandonar el inmovilismo típico de estas Instituciones nos abre siempre a la posibilidad para lograr una transformación eficaz. Es por ello que para lograr esto último nos parece importante incluir aquí:

- La contribución a la transformación **de los modelos de organización y gestión**, mediante:
 - ✓ El diseño y gestión de una Plan de Desarrollo Educativo Institucional (FERREYRA y BATISTÓN, 2002).
 - ✓ El fortalecimiento del trabajo en equipos en torno a departamentos, áreas, programas y/o proyectos en el marco de dicho Plan.
 - ✓ La constitución de cuerpos colegiados como máximos órganos de la gestión institucional, integrados por los directivos, jefes de departamentos, responsables de áreas/programas/proyectos y representantes de los docentes, alumnos y graduados.
 - ✓ La creación de asociaciones, consejos u organismos de relaciones con la comunidad socio-productiva, en el que estén representados los sectores del gobierno local, empresarios y sindicales, con el propósito de cooperar con el desarrollo educativo del instituto.

- **El fortalecimiento de las organizaciones de apoyo institucional** como cooperadoras, cooperativas, fundaciones, comisiones, centro de estudiantes, etc.
- **La optimización de los mecanismos administrativos y de circulación de la información** como recurso para la toma de decisiones pedagógico-institucionales.
- **La adecuación de la normativa y los procedimientos administrativos.**
- **La administración de recursos genuinos y generación de fuentes alternativas de financiamiento de proyectos** de diversa índole (de infraestructura, de equipamiento, curriculares, de capacitación, de investigación, etc.).
- **El desarrollo de una nueva cultura de la evaluación** vinculada a la mejora de los procesos y resultados.

Todo esto será posible si se construye un nuevo modelo organizacional sustentado en la:

- **autonomía**, como capacidad para la toma de decisiones, pudiendo cada establecimiento diseñar e implementar su propio Plan de Desarrollo Educativo (PDE), respetuosos de los acuerdos nacionales y estatales, pero con márgenes suficientes para adecuar sus servicios educativos a las demandas y las necesidades socio-económicas de la población atendida;

- **democracia**, como mecanismo de concertación permanente, participación, consulta y construcción de acuerdos para el diseño e implementación del PDE entre los distintos actores involucrados en la gestión (Directivos, docentes, alumnos, graduados, autoridades locales, empresarios, etc.);
- **eficiencia**, entendida como la congruencia entre los objetivos planeados en el PDE y los resultados alcanzados a través de su ejecución;
- **evaluación** sistemática de todas las actividades, como dispositivo para potenciar la mejora.

Es necesario considerar a las Escuelas Normales como centros de oportunidades educativas con capacidad para:

- Brindar Formación Docente con arreglo a las exigencias académicas e instrumentales propias de la Secretaría de Educación Pública.
- Garantizar, además de una titulación con valor en sí misma, la posibilidad de continuar estudios universitarios en la/s Universidad/es que haya/n articulado con la Escuela responsable de la titulación de la carrera docente.
- Establecer relaciones interinstitucionales con los niveles educativos de destino (instituciones educativas de los niveles inferiores del sistema) y con otros sectores de ejercicio profesional (Colegios, Sindicatos, etc.)

- Promover la investigación y la difusión para potenciar el desarrollo educativo.
- Generar acciones de formación compensatoria, posibilitando el acceso de los egresados de nivel medio a una formación docente de calidad⁹.
- Proponer, además de educación formal, servicios comunitarios a través de programas culturales y/o calificación laboral, inscriptos en el ámbito de la educación no formal.
- Posibilitar la formación continua de graduados de nivel superior.
- Flexibilizar la estructura organizativa, académica y experimental, sin vulnerar la identidad institucional.
- Establecer, en un complejo entramado de relaciones: articulaciones relevantes en el ámbito educativo y vinculaciones significativas con ámbitos culturales, empresariales, comunitarios, etc., preservando las responsabilidades inherentes a su función formadora y en su carácter de institución educativa depositaria de un mandato social. Respecto de la organización interna, las características del tipo de formación que brinden, la población estudiantil, las funciones asumidas, las vinculaciones establecidas o a establecer, más allá de la articulación con universidades en lo estrictamente académico, determinará su estructura institucional y curricular.

⁹ Aunque nuestro trabajo no trata de la realidad de la escuela media, es conveniente mencionar las deficiencias de origen de los alumnos que acceden a las ENS.

CONCLUSIONES

Hemos desarrollado en estas breves páginas algunas ideas y propuestas para la formación del docente desde la perspectiva de la profesionalización, convencidos que la tarea educativa tiene en sí misma las cualidades que la constituyen como un campo profesional de actividad y no sólo como una ocupación laboral.

Las mismas son solamente ideas que requerirán de la profundización que surge del debate y la reflexión compartida en contexto por quienes ponen sus manos diariamente en el fragor escolar.

Porque estamos seguros que *“la formación deberá promover una identidad docente basada en la autonomía profesional, en la idea de profesionalismo colectivo que implica una gran capacidad de trabajar en equipo, un fuerte compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas”* (MECT, 2006, Eje 6) es que sugerimos el concepto de desarrollo profesional que supere la llamada *capacitación en servicio* subrayando la responsabilidad de cada unidad educativa en la promoción de la profesionalidad de su equipo docente y directivo.

Pero como todo buen desarrollo requiere de un buen principio, sostenemos que es necesario revitalizar la formación inicial potenciando, a partir de ella una buena gestión, la de *las Escuelas Normales*.

Sin embargo, ambas acciones deben estar profundamente articuladas y, como citábamos de AGUERRONDO, suponen un continuo formativo que posibilite el desarrollo profesional. Al respecto afirma TEDESCO: *“No podemos seguir con la idea de que la formación inicial y continua de los maestros esté fragmentada, sino que necesitamos hacer de esto un factor de unidad nacional; un factor donde, efectivamente, respetando toda la diversidad tengamos patrones comunes para que funcionen los mecanismos de formación inicial y continua, y para que se incorporen en la formación del docente estas nuevas realidades, estos nuevos fenómenos y, fundamentalmente, la idea de trabajo en equipo”* (TEDESCO, 2006)

Confiamos que las páginas anteriores contribuyan con el desarrollo de la educación mexicana y por ende con la sociedad mexicana en su totalidad que confía a la educación todo su futuro.

En este sentido es imprescindible que las ENS y los que se desempeñan en ella asuman de dicho (en su discurso) y de hecho (en su praxis) el gran desafío al que hoy están convocados para poder constituir un país de vanguardia en el plano educativo y en los demás planos en los que ésta incide...

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, INÉS (2003). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- BOLÍVAR, A. Y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (2002). *Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE*. Málaga: Aljibe.
- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BUNK, G. P.(1994). *La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA*. Revista CEDEFOP, N°1, p. 16.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1992). *Decreto 105/92 por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la etapa de Primaria*. Sevilla: CEJA.
- DARLING- HAMMOND L. (2002). *El derecho de Aprender. Crear buenas Escuelas para todos*. México: Ariel – SEP.
- DARLING-HAMMOND, LINDA – MCLAUGHLIN, MILBREY (2003). *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- DAVINI, MARÍA CRISTINA (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós: Buenos Aires.

FERREYRA H. Y BATISTON V. (1996) *El currículo como desafío Institucional*.

Buenos Aires. Novedades Educativas.

FERREYRA H. Y BATISTON V. (2002). *Plan educativo Institucional*. Buenos Aires:

Ediciones Novedades Educativas.

FERREYRA, H. (2006). *Transformación de la Educación Media en Argentina*.

Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

FERREYRA, H. Y ORREGO, S. (2006). *Ideas y propuestas para la formación del*

docente del nivel primario. Buenos Aires: Mimeo. (Escrito
seleccionado por la Asociación de Bancos de Argentina como
colaboración para el Instituto Nacional de Formación Docente
de la República Argentina)

FERREYRA, HORACIO Y PERETTI, GABRIELA (COMP) (2006). *Diseñar y gestionar*

una educación auténtica. Buenos Aires: Novedades Educativas

FILMUS DANIEL (1999). *Condicionantes de la Calidad Educativa*. Buenos Aires:

Novedades Educativas

GADINO A (2004). *Densificar la educación para enfrentar la desigualdad*.

Revista Novedades Educativas 16 (168), Buenos Aires: 6-11.

GOBIERNO DE CÓRDOBA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN-DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

MEDIA Y SUPERIOR (2000-2001). *Transformación de la
Educación Superior*. Córdoba.

GRACE. G. (1978). *Teachers, ideology and control*. Londres: Routledge and

Regan Paul.

- HIDE, Elizabeth (2000). *Reflections on reform: A former teacher looks at school change and the factor that shape it*. Disponible en: <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=11183>
- HOPKINS DAVID (2006). *Hacer de cada escuela una gran escuela: el desafío de un liderazgo a nivel del sistema*. Buenos Aires: Fundación Sanillana. (Mimeo: II Foro Latinoamericano de Educación)
- KINCHELOE, J.; STEINBERG, SH. Y VILLAVERDE, L. (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.
- LATAPI SARRE, PABLO (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: Secretaría de Educación Pública.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, (s/f). *Marco para la buena enseñanza*. Disponible en: http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=719&id_seccion=1214&id_portal=204 [Última consulta: 10/01/2007]
- NARODOWSKI, MARIANO (2004). *El desorden de la educación. Ordenado alfabéticamente*. Buenos Aires: Prometeo.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- POGGI, M. (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz
- SAVÍN, Marco Antonio (2003). *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004). *Programa de Escuelas de Calidad*. México: SEP

TEDESCO, JUAN CARLOS (2006). *Intervención* en: Foro Hacia un nuevo Proyecto Educativo Nacional (Senado de la Nación, 17 de mayo de 2006), versión taquigráfica provista por los organizadores del Foro. Disponible en: http://www.senado.gov.ar/web/senadores/even.php?id_sena=290&iOrden=0&iSen=ASC [última consulta: 10/06/06]

TENTI FANFANI, EMILIO (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI

TERIGI, FLAVIA (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Ediciones siglo XXI

VAILIANT, DENISE (2002). *Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. Chile: Boletín PREAL N*25.

VAILIANT, DENISE (2004). *Construcción de la formación docente en América Latina. Tendencias, Temas y debates*. Chile: Boletín PREAL N*31

VAILIANT, DENISE Y ROSSEL CECILIA (EDITORAS) (2006). *Maestros de Escuelas básicas de América Latina: Hacia una radiografía de la Profesión*. Chile: PREAL.