

# Los saberes de los docentes

## ¿Cuáles son, dónde y cómo se adquieren?

Karina Nossar Toranza \*

### introducción

En las últimas dos décadas, la cuestión de los saberes de los docentes ha sido objeto de múltiples investigaciones, las que se han centrado en diferentes aspectos de los mismos. Se les ha prestado mucha atención a las instituciones de formación docente, a los diseños curriculares, a los ciclos vitales de los docentes, al desarrollo profesional, entre un largo abanico de opciones. Se trata de una temática que concita cada vez más interés por cuanto se liga a la discusión sobre la profesión docente. Estas cuestiones, nada menores, implican redefinir el rol docente con la responsabilidad social que le es inherente, en un mundo cambiante, complejo y diverso como es este en el que nos ha tocado actuar.

Tardif (2004) afirma que el saber de los docentes es un saber social, que está relacionado con sus personas, sus identidades, su experiencia de vida y su historia profesional, sus relaciones con los alumnos y los demás actores del centro educativo. Todos estos elementos son constitutivos del trabajo docente y condicionan sus saberes, por tanto es imposible analizarlos fuera del contexto en que se producen. El saber docente se encuentra enmarcado por dos factores de peso: por un lado, el “aprendizaje de la observación” del que habla Lortie (1975), el cual se refiere a las miles de horas que hemos estado expuestos, desde nuestro rol de alumnos, a distintas prácticas docentes; por otro lado, la socialización profesional, es decir, la adaptación que realizamos a la “gramática de la escuela”<sup>1</sup>. Tanto en un caso como en el otro, sus influencias son tan grandes que logran que se produzca el temido “washed out”<sup>2</sup>, una suerte de lavado de todo lo aprendido durante la etapa de la formación inicial. Por más innovadora que sea la institución formadora, el novel docente al

enfrentarse a situaciones críticas repite las prácticas de las que ha sido objeto, al tiempo que es asistido e influenciado, quiéralo o no, por sus colegas docentes más experimentados, quienes se encargan de socializarlo rápidamente, la mayoría de las veces, neutralizando sus iniciativas y apagando sus ímpetus iniciales.

### El lugar de la formación

Terhart (1987) afirma que la nuestra es una empresa de bajo impacto, y se refiere con “nuestra” a la labor educativa formal, especialmente a las instituciones de formación docente. En virtud de lo esbozado anteriormente, resulta claro que es necesario darle la razón a Terhart, mal que nos pese.

Por otra parte, Fullan (1993) insiste en su ya famosa máxima, en que la formación docente es el peor problema y la mejor solución en educación. Por consiguiente, debemos partir de asumir las limitaciones de nuestra tarea para poder desde ese lugar, generar los cambios necesarios.

En el Uruguay, los docentes nos formamos en instituciones terciarias no universitarias que actualmente están diseminadas por todo el país. La red de institutos públicos comprende un total de 31 entre los que se cuentan los que se dedican a la formación inicial de maestros de educación primaria y los que específicamente forman profesores para la enseñanza media y técnica. Los denominados I.F.D. (Institutos de Formación Docente) se encuentran en las capitales de los departamentos a razón de uno por departamento excepto Colonia, que tiene dos y Canelones que cuenta con cuatro. Aparte de estos institutos están los seis Centros Regionales de Profesores en el interior del país, el Instituto de Profesores Artigas, los Institutos Normales y el INET,

estos últimos en Montevideo. Se cierra la red con el IPES, que se dedica al perfeccionamiento y los estudios superiores, centro que actualmente ofrece los primeros posgrados en la ANEP. Este listado ilustra el panorama de la formación inicial y en servicio con la que se cuenta en el país y los esfuerzos que el estado realiza para ofrecer esta cobertura.

### Los saberes que necesitamos

Como ya anticipáramos, los saberes docentes se construyen en la etapa de la socialización profesional. Esta afirmación no implica que las instituciones de formación docente cumplan un rol meramente decorativo ni que su función quede reducida a la necesaria acreditación; son lugares en los que se producen aprendizajes, imprescindibles aunque no suficientes. Los saberes que necesitamos para el ejercicio de la docencia exceden los denominados “saberes profesionales” (Tardif, 2004) y son básicamente de cuatro tipos:

**Saberes de la formación profesional**, los que incluyen los provenientes de las Ciencias de la Educación y de la ideología pedagógica, conforman en su articulación una suerte de armazón ideológico sobre la que se sustentan las prácticas.

**Saberes disciplinarios**, los que se corresponden con las diferentes disciplinas, tales como Matemática, Historia, Biología, etc., y que no necesariamente se transmiten en la misma institución. En el Uruguay en la tradición de formación de profesores, estos saberes se encuentran ligados a los pedagógicos y depende de la institución el grado de coordinación y articulación que alcancen entre sí. Cabe insistir en que en nuestro país se forma por un lado a los historiadores y por otro a los profesores de Historia, por ejemplo, lo cual no significa que exista una diferencia jerárquica sino que se trata de dos funciones o misiones diferentes en torno de un mismo campo disciplinar: una cosa es producir conocimiento en cuanto investigador en una determinada disciplina y otra muy distinta es prepararse para enseñar unos conocimientos a unos estudiantes cautivos en las aulas. El desafío que el mundo actual nos plantea a los educadores en un escenario en que la educación es un bien

sumamente devaluado conlleva otros saberes que trascienden lo disciplinar y tienen que ver con el despertar deseos de aprender en los jóvenes a partir de la búsqueda de sentido.

**Saberes curriculares**: Tardif afirma que son aquellos que se presentan bajo la forma de programas y que se corresponden con los objetivos, discursos, contenidos y métodos con que la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelo de cultura erudita.

**Saberes experienciales**, que son los que centran nuestro interés debido a que escapan al control de la institución formadora al tiempo que la investigación ha demostrado que se trata de los más potentes y significativos. Son los que se basan en lo cotidiano, los del trabajo en un determinado medio, los que se incorporan a la experiencia individual como el “saber hacer” o “saber ser”.

La existencia de los docentes como grupo social y profesional depende de su capacidad para articular estos cuatro tipos de saberes en su cotidianeidad. Para ello es necesario que se hayan apropiado de los mismos, que los tengan internalizados, que los puedan movilizar y que los dominen, todo lo cual está cargado de una gran complejidad que sólo puede manejarse desde la práctica profesional.

Las instituciones de formación proporcionan los tres primeros saberes a los aprendices de docentes, mientras que el último tipo se adquiere en la etapa de la socialización profesional, siempre y cuando los novatos la sobrevivan. No olvidemos el *reality shock* y los efectos negativos que puede tener sobre un novel docente.

### El cambio necesario

La literatura sobre el cambio ha tenido un gran desarrollo a partir de los 90, al incorporar al análisis dimensiones que antes no se contemplaban, al tiempo que se considera el proceso de transformación como abierto, flexible y caótico. Aparece entonces la idea de la planificación evolutiva para evitar que la rigidez de las planificaciones las vuelva obsoletas. Por otra parte, al interior de las organizaciones se producen desacuerdos en las

prioridades al tiempo que las presiones externas ejercen su influencia. Fullan (1993) nos advierte que toda transformación educativa avanza con paradojas y contradicciones que se resuelven siempre y cuando prevalezcan la interacción y la colaboración. No podemos considerar el cambio educativo como un problema técnico sino como un asunto cultural que requiere prestar atención a la cultura organizacional de las instituciones educativas como un factor resistente al cambio.

El mismo Fullan puntualiza que el cambio educativo no es un tema de gestión pragmática sino que pertenece al dominio de los propósitos morales y sociales, a la difícil movilización de significados y energías personales, sociales y políticas. De allí que afirme que para que un cambio en educación sea provechoso deben combinarse la solidez y valor de la propuesta con cuestiones relacionadas con crear las condiciones y soportes para que se desarrollen de modo efectivo y beneficioso.

Algunas ideas-clave vertebran nuestro razonamiento: la primera de ellas la tomamos de Fullan (2002) y tiene que ver con la necesidad de que las dos caras del cambio discurran simultáneamente, es decir que la teoría pedagógica (qué cambiar) y la teoría del cambio (cómo hacerlo) son inseparables.

La segunda idea vertebradora apunta al proceso cíclico de innovación-formación-práctica del que habla Imbernón (2007, 69) y que podríamos resumir en dos de sus afirmaciones: *“hay que partir de la práctica del profesorado para mejorar la teoría y la práctica”* y que *“el análisis de las situaciones problemáticas lleva a promover la innovación institucional como objetivo prioritario de la formación permanente.”*

En tercer lugar, atendemos una preocupación de larga data y que se vincula con el seguimiento y apoyo a los profesores novatos sobre quienes pesan las mismas exigencias y se tienen las mismas expectativas que sobre los experientes. Se pretende ayudar a que pasen a una etapa más plena del profesionalismo (Hargreaves, 1996). La idea es que se constituyan comunidades de práctica y de aprendizaje, en las que la acción

comunicativa en cuanto proceso integrador y participativo para establecer acuerdos mediante ideas compartidas y siendo agentes de su propio aprendizaje, se enriquece en la interacción desde y con la diversidad.

La intensificación de la labor docente, por las múltiples demandas que pesan sobre los profesores, atenta contra la reflexión y promueve el aislamiento o como lo llama Imbernón (2007) “autismo pedagógico”. Se trata de contemplar en la formación docente la dimensión personal, afectiva, emocional de los profesores, elemento que ha estado ausente y que está siendo objeto de análisis en la literatura actual por sus repercusiones e importancia. El famoso “malestar docente” se vincula con la sobrecarga de trabajo para el que las instituciones formadoras no preparan, aunada a las demandas de la sociedad y la ruptura del “pacto familia-escuela”, la “proyectitis” que impera en los ámbitos educativos, entre otros factores como los bajos salarios y el multiempleo, llevan a que se descuide el desarrollo profesional y personal de los trabajadores de la educación. La autoestima docente, individual y colectiva, así como el establecimiento de vínculos afectivos entre el profesorado, el manejo de las emociones, la empatía, el diálogo, la escucha activa, todos estos titulares relegados están apareciendo recurrentemente para ser tomados en cuenta en la formación, tanto inicial como permanente del profesorado. (Day, 2005; Imbernón, 2007; Tardif, 2004) Considerando su importancia, se apunta a potenciar espacios para el intercambio académico y personal, en los que los docentes puedan identificar sus problemas, compartir inquietudes, preocupaciones, éxitos y fracasos, de modo de pensar un *“modelo de formación centrado en el profesorado y en sus situaciones problemáticas contextuales.”* (Imbernón, 2007, 112-113) En esta misma línea, continúa: *“la formación permanente aumenta su impacto innovador si la relación se efectúa al revés, es decir, no formar para después desarrollar un proyecto de cambio, sino diseñar un proyecto innovador y recibir o compartir la información necesaria para llevarlo a cabo.”* Es desde esta lógica que proponemos tender un puente entre formación inicial y permanente, entendiéndolas como un *continuum* en el

que las instituciones de formación tienen un rol preponderante, puesto que son las primeras beneficiarias y destinatarias de lo que los docentes de aulas tengan para señalar. Hemos estado sometidos durante mucho tiempo a cambios, innovaciones y reformas que nos han sido impuestas sin considerar nuestras necesidades, inquietudes y problemas. Esta misma lógica ha marcado las líneas de actualización, cursos, cursillos y capacitaciones, desconociendo la capacidad del profesorado para generar conocimiento pedagógico a través del análisis de la práctica educativa.

Afirma Fullan (2002), como ya anticipáramos, que para que una innovación en educación sea provechosa ha de contar con un 25% de solidez y valor de su propuesta, mientras que el 75% restante depende de cuestiones relacionadas con crear condiciones y soportes para que lleguen a desarrollarse de modo efectivo y beneficioso. Dicho en otros términos, se trata de considerar las dos caras de la misma moneda, el “qué cambiar” (teoría pedagógica según Fullan, 2002) y el “cómo hacerlo” (teoría del cambio), quienes han de discurrir simultáneamente.

En lo que respecta al cómo cambiar, el énfasis está puesto en generar las condiciones, facilitar y contemplar a todas y cada una de las partes involucradas de forma tal de controlar las variables que puedan conspirar contra la propuesta. En este sentido, se tienen en cuenta algunas recomendaciones que surgen desde la investigación y seguimiento de innovaciones, como el partir de pequeños grupos, dar voz y protagonismo a todos los actores, considerar que el cambio debe afectar las tres dimensiones: los materiales didácticos, curriculares y tecnológicos, los enfoques didácticos y finalmente las creencias, en cuanto presuposiciones pedagógicas y teorías subyacentes. (Fullan, 2002)

El qué cambiar está planteado en dos niveles: el primero tiene que ver con lo consignado más arriba, es decir, cambiar el lugar de la formación y quebrar el ciclo para partir de las situaciones problemáticas, revalorizando los saberes docentes para generar una comunidad de aprendizaje. En este primer nivel consideramos el

*continuum* formación inicial-permanente y desarrollo profesional. Una vez generado el espacio de interacción habría un segundo nivel en el que cambiar, construido en conjunto y situado en el contexto específico y con la más amplia participación posible.

Es fundamental replantearnos el modelo aplicacionista del conocimiento, tal como lo define Tardif (2004, 199): *“en los cursos de formación del profesorado, los alumnos pasan cierto número de años asistiendo a clases basadas en disciplinas y constituidas por conocimientos teóricos. Después, o durante esas clases, van a hacer prácticas para aplicar esos conocimientos. Cuando termina la formación comienzan a trabajar solos, aprendiendo su oficio en la práctica y constatando, en la mayoría de los casos, que esos conocimientos teóricos no se aplican con facilidad a la acción cotidiana. Este modelo aplicacionista no es sólo ideológico y epistemológico, sino también institucionalizado mediante todo el sistema de prácticas y carreras universitarias. La investigación, la formación y la práctica constituyen en este modelo, tres polos separados: los investigadores producen conocimientos que se transmiten después en el momento de la formación y por último, se aplican en la práctica.”* La cita es extensa, pero ilustrativa del modelo imperante que nos proponemos como desafío quebrar o, al menos iniciarle alguna fisura. Para revisar prácticas en las instituciones formadoras y replantearnos el sentido compartido de nuestra profesión, se nos hace imprescindible indagar el desempeño de los egresados y los problemas que enfrentan a diario. Asimismo, unir la formación inicial al desarrollo profesional por medio del establecimiento de fluidas relaciones de colaboración mutua entre las instituciones de formación y las escuelas, es una de las recomendaciones del *Holmes Group*, que estaba compuesto por 250 decanos de facultades de Educación que ofrecen el programa de doctorado en Estados Unidos: *“...de este modo, las escuelas se convierten en lugares de formación, de innovación, de experimentación y de desarrollo profesional, pero también, idealmente, en lugares de investigación y de reflexión crítica.”* (Tardif, 2004, 207)

Finalmente, el último y no por ello menos importante punto dentro del eje vertebrador que hace al desarrollo profesional, consiste



en dotar de sentido al trabajo en la formación docente. En muchos casos, los formadores de formadores no pueden hacer investigación simplemente porque no saben qué investigar ni cómo hacerlo, puesto que en nuestro ámbito no se previó. Tampoco se ha entendido qué significa la extensión a la comunidad y la misma se reduce a la organización de alguna jornada o conferencia a la que se invita a los docentes del medio.

La propuesta de trabajo en departamentos académicos<sup>3</sup> que entró en vigencia a partir de 2008 apunta a propiciar una cultura colaborativa y romper el trabajo en solitario a partir de la realización de distintas actividades en conjunto, centradas en la especificidad de la formación docente, es decir, la enseñanza y los aprendizajes.

### **La docencia: una profesión en crisis**

Un último aspecto, nada menor por cierto, es el que tiene que ver con el reposicionamiento de la función docente como una profesión.

La literatura acerca de la profesión y el profesionalismo docente es vasta, y no hay acuerdo teórico sobre si se trata o no de una profesión. Muchas son las argumentaciones a favor y en contra a este respecto, sin duda que las mismas responden a contextos bien diferenciados donde las políticas educativas señalan el camino a seguir. El ejercicio de la docencia puede obedecer a políticas centralistas, donde el docente sólo debe seguir indicaciones, planes y programas que requieren una ejecución que más bien se asemeja a un recetario, en el que todo viene dado, incluso los manuales de texto y los tiempos que se le debe dedicar a cada una de las unidades. Esta perspectiva, sin duda nos acerca a un modelo fordista, en el que los docentes se convierten en meros ejecutores de planes y programas en forma totalmente acrítica. Por ello es que nuevamente nos remitimos a la contextualización para iluminar el ámbito de nuestro estudio.

El sistema educativo es un todo complejo y es poco posible cambiarlo si no se lo encara con un enfoque sistémico (Tedesco, 1999). Los esfuerzos por cambiar la formación docente independientes de todo otro esfuerzo de cambio en otras partes del

sistema, no han resultado, por tanto, exitosos. En primer lugar, y puesto que coincidimos con Tedesco en lo referente al enfoque sistémico, no podemos desconocer que entre los lineamientos principales de la llamada Reforma Educativa, se consignó la “profesionalización y dignificación de la función docente”. Cuando se utiliza un sufijo como el que está presente en el término profesionalizar, y en un análisis exclusivamente gramatical, se entiende que se trata de un proceso, de algo que no está presente y se quiere construir, es decir que se trata de un neologismo verbal con un valor aspectual durativo. La realidad de los cuerpos docentes de Educación Media en el Uruguay ha sido desde sus inicios algo que dista mucho de ser una profesión. Desde que a principios del SXX se crearon los liceos departamentales, se ha reclutado al personal docente de entre los profesionales universitarios de la localidad en cuestión, luego se fueron incorporando personajes del medio, reconocidos popularmente, más tarde fueron estudiantes fracasados de la Universidad para finalmente nutrirse de bachilleres en el mejor de los casos.

Difícilmente podamos pensar en un cuerpo profesional como el que tiene la Educación Primaria, hasta mitad de siglo, cuando se crea el Instituto de Profesores Artigas. Esta institución nace con una concepción elitista, se trataba de formar profesores con alto nivel académico, por lo cual se realizaban anualmente pruebas de selección entre los postulantes, las cuales eran muy exigentes y demandaban de un año entero de preparación específica. La formación de los egresados del I.P.A. ha puesto tradicionalmente el peso en los saberes asignaturistas, dejando de lado las Ciencias de la Educación como asignaturas “generales”, que no tenían mayor importancia para ser profesor. La misión de estos egresados era formar a las futuras generaciones y prepararlas debidamente para el ingreso a las carreras universitarias. De allí que, en la coherencia interna del sistema educativo, la Educación Media se convirtió en el trampolín natural para la Universidad, la preparación ofrecida era propedéutica, lo que se lee en las propias opciones del Bachillerato: Medicina, Arquitectura, Derecho, Ingeniería, etc. Esta situación se mantuvo incambiada durante

mucho tiempo hasta que en la década de los 80 se produjo una masificación de la matrícula en Educación Secundaria. La realidad cambió bruscamente, las aulas se vieron desbordadas, por primera vez ingresaron alumnos de las clases sociales menos favorecidas, traían consigo problemáticas de diversa índole y aquel puñado de profesores egresados del I.P.A. se vio perdido y desorientado ante las nuevas demandas de la sociedad al sistema educativo. A ello se le sumó el hecho de que se necesitaron profesores para estar al frente de las aulas, lo que convirtió a la Educación Secundaria en una verdadera bolsa de trabajo que tomaba personal no calificado al que se le asignaban tareas de una enorme responsabilidad social.

Este deterioro de los cuerpos docentes se reflejó en una falta absoluta de compromiso, puesto que en la enorme mayoría de los casos se trató de gente no vocacional, que se hacía cargo de cualquier asignatura con la que tuviese cierta afinidad. Baste con hojear las listas de aspirantes a interinatos y suplencias, para corroborar que los bachilleres se inscribían (y se inscriben) en varias asignaturas afines con el bachillerato que cursaron. A modo de ejemplo, el bachiller en Derecho se inscribe para dictar Historia, Literatura, Geografía, Sociología, Música, etc., el bachiller en Economía o Arquitectura se inscribe para Matemática, Física, Dibujo, Química, etc. Tampoco se debe desconocer que esta fue una opción laboral para los estudiantes universitarios, que para costearse la carrera tomaban la tarea docente como un trabajo de medio tiempo que no les exigía esfuerzo ni dedicación. En suma, con esta realidad planteada, la cual se ve claramente en el censo de docentes que se realizara en 1995, no resulta para nada extraño que se

hablara de profesionalización de la función docente. También está claro que cualquier programa que apunte a la titulación no basta por sí solo para formar profesionales de la educación. En las entrevistas realizadas a los aspirantes a profesores se ha detectado, no sin preocupación, que la inmensa mayoría están motivados por una salida laboral rápida, a la vez que el programa de becas que ofrecen los Ce.R.P. también funciona como un incentivo para la elección. En algunos casos declaran que la opción ha sido por tratarse de la única formación terciaria ofrecida en la localidad aparte de magisterio.

En segundo lugar, corresponde formularse la pregunta de qué se entiende por profesionalismo. Hasta aquí describimos la situación de los docentes de Educación Media en el Uruguay, afirmando que no se trata de un cuerpo profesional. Teniendo en cuenta este contexto, argumentaremos ahora en qué nos apoyamos para caracterizar a un profesional. La literatura, como lo señala Mancebo (2003) ha pasado por tres etapas a la hora de conceptualizar este tema. En la primera de ellas se han dado las características de cualquier actividad profesional, lo que evidencia que la docencia, desde esta perspectiva que tuvo su auge en los 60, no podría considerarse una profesión. En la caracterización de los profesionales hay elementos que podrían discutirse, mientras que hay otros como el prestigio social y la elevada remuneración, que en nuestro contexto, descalifican abiertamente a los docentes para integrar la lista de los profesionales, proponiéndose el término de "semiprofesionales" para los mismos. En la segunda etapa la discusión se centró en caracterizar a la profesión docente, lo que ha llevado a los teóricos a identificar la pesada carga que implica esta tarea, con

---

Mensaje. 2003.  
Linóleo  
Alicia Santos.

---



enfermedades propias, aislamiento, malestar, etc., concluyendo que los profesores han perdido el control sobre los medios, objetivos y el proceso de su trabajo. La etapa más reciente de la conceptualización del tema que consigna Mancebo, se acerca a lo que afirmábamos más arriba del término profesionalizar como un proceso. Es en esta perspectiva en la que se inscribe el desarrollo profesional de los docentes como una línea de trabajo sobre la que hay que insistir en una carrera que no plantea ascensos que no tengan que ver con un cambio de rol. La carrera docente en nuestro país está directamente ligada a la antigüedad, es decir que lo único que diferencia a los docentes es el grado, el cual se obtiene por el simple pasaje de los años, siempre y cuando no haya un informe desfavorable del inspector de la asignatura. La única opción de ascenso en el sistema implica el cambio de un cargo de docencia directa a uno de docencia indirecta, vale decir direcciones o inspecciones. De más está agregar que se trata de competencias diferentes las que se requieren para la docencia y las que tienen que ver con la gestión. Se habla entonces de dos polos, el de la profesionalización y el de la desprofesionalización, el trabajo radica en llevar adelante ese proceso para profesionalizar la función docente. Tedesco (1999) sostiene que el profesionalismo de una actividad es la autonomía para tomar decisiones, asociada a la responsabilidad por los resultados. De nuevo, y desde esta concepción, afirmamos que seguimos lejos del profesionalismo a nivel de los docentes en general. Si acotamos nuestro estudio a los novatos que han tenido formación inicial, podemos pensar a priori que la distancia a la profesionalización se acorta, máxime si consideramos a la autonomía, como lo hace Ávalos (1994): "la autonomía de ese profesor o profesora debe consistir en poder pensar, decidir, diseñar e implementar las formas de enseñanza que el contexto requiere."

Por último, cabe agregar que en el contexto latinoamericano, a excepción del caso chileno, ha estado ausente una política de estándares para los egresados de centros de formación docente. Esta práctica, muy extendida en el mundo anglosajón, no ha tenido lugar a la hora de las reformas en Latinoamérica, donde surgen constantes tales como la renovación curricular,

extensión de la formación inicial, la formación permanente, las innovaciones en la práctica docente, etc. Esta ausencia dificulta aún más cualquier tarea de investigación, puesto que no contamos con términos de referencia en nuestro contexto.

## Notas finales

Intentamos explorar cómo se relacionan en el Uruguay los saberes que los docentes necesitamos y cuáles son los lugares donde los mismos se adquieren. La reflexión nos llevó por caminos tortuosos en los que nos tropezamos con elementos que es necesario tener en cuenta si lo que pretendemos es generar las condiciones para el cambio. De esta forma, pasamos revista por la literatura sobre el cambio y la profesión docente, de forma de poder aproximarnos a alguna línea de trabajo. Si tenemos en cuenta lo que la investigación nos aporta, pese a que no provenga de nuestra realidad y la adaptamos al contexto, se nos presentan a modo de premisas las siguientes cuestiones:

- ✓ Formación docente no es sinónimo de formación inicial, esta última se realiza en instituciones de nivel terciario que ofrecen una base conformada por saberes pedagógicos, disciplinares y curriculares, mientras que los experienciales se construyen en otras instituciones.
- ✓ La formación docente debe ser entendida como un proceso que abarca toda la vida profesional y que en cada etapa de la misma asume nuevos retos y desafíos.
- ✓ La formación inicial debe estar unida a modo de continuum con la formación permanente o en servicio. Abandonar al novel docente en la etapa de la socialización profesional es un error que le habrá de costar muy caro al sistema.
- ✓ Los subsistemas de la educación en el Uruguay se deben a sí mismos una discusión profunda de modo de coordinar las acciones de formación con las verdaderas necesidades de los docentes en las aulas y en los centros educativos de hoy.
- ✓ Los saberes experienciales deben ser revalorizados, investigados y sistematizados por cuanto son aquellos que se construyen en el ámbito laboral en

función de las necesidades reales adaptadas a cada contexto.

✓ La formación docente debe cambiar el lugar donde actúa: las instituciones no pueden ser laboratorios donde se los intente preparar en situaciones artificiales. Es necesario partir de la práctica y resituar el lugar de la formación. No alcanza con la práctica docente tal como está concebida en la actualidad.

✓ Las prácticas en solitario no son efectivas, los docentes ya no podemos trabajar aislados en la complejidad. Constituirnos en comunidades de aprendizaje es una necesidad imperiosa y el lugar para que las mismas funcionen no puede ser otro que el centro educativo en donde se trabaje.

✓ Las coordinaciones interinstitucionales se hacen imprescindibles y deben trascender corporativismos que en nada colaboran con la mejora de la educación uruguaya.

En suma, no se ofrecen recetas ni soluciones mágicas puesto que no las hay; en cambio, se ponen sobre la mesa algunas cuestiones a repensar para cuestionarnos sobre las lógicas que operan por detrás de las prácticas anquilosadas de las que somos víctimas y que reproducimos inexorablemente generación tras generación.

Quebrar estructuras viejas implica trabajar sobre los conocimientos resistentes de los docentes, los cuales se potencian cuando se trata de grupos, por lo que para generar cualquier cambio debemos pensarlo desde y para equipos de trabajo que se apropien de él y sientan la necesidad de asumirlo como desafío. Despertar el deseo es la clave, desestructurar es el camino, pero hay que buscar un sentido compartido que nos oriente a modo de brújula. En definitiva, como lo consigna House, (en Fullan, 2002): "las innovaciones son actos de fe."

\* Profesora de Literatura. Profesora de Idioma Español. Magister en Educación (ORT). Doctoranda en Educación. Actualmente Directora del CERP del Norte.

## NOTAS

1 Utilizamos escuela en sentido amplio.

2 Zeichner y Tabachnick (1981) apud Davini (1995)

3 Entró en vigencia junto con el plan 2008, denominado también SUNFD (sistema único nacional de formación docente).

## Bibliografía

DAVINI, M. C. 1995. *La formación docente. Un programa de investigaciones*. En: Revista IICE, Año IV (7), pp. 33-46.

DAY, C. 2005. *Formar docentes*. Madrid: Narcea.

FULLAN, M. 1993. *Change forces: Probing the depths of Educational Reform*. Londres: Palmer.

FULLAN, M. 2002 *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

HARGREAVES, A. 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

HUBERMAN, M. 1992. *The lives of teachers*. Londres: Cassell.

IMBERNÓN, F. 2007. *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.

LORTIE, D. 1975. *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.

MANCEBO, M. E. 2003. *Políticas de formación docente, profesionalización y equidad. El caso de los Centros Regionales de Profesores en el marco de la reforma educativa uruguaya*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay (tesis doctoral)

MARCELO GARCÍA, C. 1991. *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

MARCELO GARCÍA, C. 1999. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2ª ed. Barcelona: EUB.

SIKES, P. et. al. 1985. *Teacher careers: crises and continuities*. Londres: The Falmer Press.

TARDIF, M. 2004. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

TEDESCO, J. C. 1998. *Current trends in educational reform*, en Education for the Twenty-First Century, Issues and Prospects, Contributions to the work of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, chaired by Jacques Delors. Paris: Unesco Publishing.

TERHART, E. 1987. *Formas del saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?* En: Revista Educación de Madrid (284): pp. 133-158.