



Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente¹

Teacher policies and reforms in Latin America: within higher education agenda and teaching training

Políticas e reformas os professores na América Latina: entre a agenda do ensino superior e a formação de professores

Lea Vezub.
ORCID: 0000-0001-9880-176X¹

¹ Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Moreno.

Contacto:
leavezub@gmail.com

Recibido: 22-10-22
Aceptado: 8-11-22

Resumen

Desde hace cuatro décadas los países de América Latina atraviesan reformas en sus sistemas e instituciones de formación docente. De manera particular, a partir de los años 2000 estas transformaciones comienzan a debatirse en el contexto de la educación superior y de la preocupación por cómo estos cambios afectan a las identidades profesionales de los formadores, su preparación, tareas y la ampliación de las funciones que desarrollan estas instituciones (docencia, investigación, formación continua y extensión con las escuelas del sistema educativo). El artículo se propone, en primer lugar, examinar los cambios ocurridos en las políticas docentes de estas últimas cuatro décadas y los focos por los cuales han transcurrido. En segundo lugar, analiza algunos efectos y rasgos que producen dichas transformaciones en los formadores, colectivo clave, pero generalmente olvidado tanto por las políticas como por las investigaciones en formación docente. En tercer lugar, la discusión del trabajo plantea una tesis y cinco desafíos para pensar los cambios, a partir de las tensiones que se producen al intentar armonizar y dar respuesta a las dos agendas de reformas que atraviesan las políticas docentes: la educación superior y la específica de la formación de maestros y profesores.

Palabras clave: políticas docentes, educación superior, formación docente, reformas docentes, formadores.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Abstract

In the last four decades Latin American countries have been going through reforms in teaching training systems and institutions. Particularly, as from the 2000s, these transformations have become a subject of discussion within the context of higher education as well as a concern as to how these changes would have an impact on the professional identities of teachers, their training, tasks and continuous education, as well as an extension of functions developed by these institutions (teaching, research, continuous education and extension with schools of the educational system).

This article intends to: firstly, examine the changes that have been made in teacher policies during these last four decades and the focus through which they have passed. Secondly, some effects and traits produced by these transformations in teachers, key collective. Thirdly, the discussion of the paper puts forward a thesis and five challenges to consider changes, a result of the tensions produced upon intending to harmonize and give response to the reform agendas taking place in teacher policies: higher education and the specific one, training of teachers and professors.

Keywords: *teacher policies, higher education, teacher training, teacher reforms, educators.*

Resumo

Ao longo de quatro décadas, os países da América Latina têm vindo a sofrer reformas nos seus sistemas e instituições de formação de professores. Em particular, desde os anos 2000, estas transformações começaram a ser discutidas no contexto do ensino superior e a preocupação de como estas mudanças afetam a identidade profissional dos formadores, a sua preparação, tarefas e a expansão das funções que estas instituições desenvolvem (ensino, investigação, educação contínua e extensão com as escolas do sistema de ensino). O artigo pretende em primeiro lugar examinar as mudanças que ocorreram nas políticas de ensino ao longo das últimas quatro décadas e os pontos focais através dos quais elas tiveram lugar. Em segundo lugar, analisa alguns dos efeitos e características que estas mudanças provocaram em educadores de professores, um grupo chave que é geralmente esquecido tanto pelas políticas como pela investigação sobre a formação de professores. Em terceiro lugar, a discussão do trabalho coloca uma tese e cinco desafios para refletir sobre as mudanças, com base nas tensões que surgem ao tentar harmonizar e responder às duas agendas de reforma que atravessam as políticas de formação de professores: o ensino superior e a agenda específica da formação de professores.

Palavras-chave: *políticas de professores, ensino superior, formação de professores, reformas de professores, formadores.*

Presentación

Desde hace cuatro décadas los países de América Latina atraviesan reformas en sus sistemas de formación docente. Por momentos estas toman impulso, intentan arrancar de raíz las estructuras anteriores con la promesa de mejorar la calidad de la formación y producir condiciones que generen nuevas bases para la formación y el desarrollo permanente de la profesión docente. En otras circunstancias parece que regresan viejas fórmulas que producen un aparente *déjà vu*. La investigación ha mostrado, al estudiar diversos procesos de reforma, que las intenciones de las políticas entran en tensión con las culturas instituidas, los intereses y las prácticas de los actores y de las instituciones que implementan las políticas diseñadas (Ezpeleta, 2004;

Ibarrola, 2018; Mancebo, 2019). De este modo, la transformación y mejora de las instituciones de formación, la institucionalización de la formación permanente y la construcción de una carrera con reglas transparentes y democráticas resultan una tarea compleja, de contornos sinuosos y de difícil concreción en la mayoría de los países de la región, donde persisten numerosos problemas de calidad y los resultados de la formación distan de ser los esperados (Elacqua et al., 2018; Vezub y Cordero, 2022).

El trabajo presenta un conjunto de reflexiones que han sido presentadas de manera preliminar en el panel “Educación superior y formación docente: Desafíos regionales”, organizado en el marco de las II Jornadas de Investigación en Educación Superior por la Universidad de la República (Udelar) en octubre de 2021, que aquí ampliaremos y profundizaremos con mayor

detalle. Las cuestiones que analiza este ensayo forman parte de las discusiones que se plantean en el marco de las investigaciones que dirijo: “El proceso de institucionalización de la formación docente continua a nivel nacional y jurisdiccional (2007–2023), políticas, estructuras y normas”, con sede en la Universidad Nacional de Moreno, y “Las políticas de formación continua e identidades de los profesores en escenarios de transformación de la educación secundaria”, radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

En primer lugar, el artículo se detiene en describir algunos cambios ocurridos en la formación docente en las últimas cuatro décadas en la región. En segundo lugar, identifica los efectos que estas transformaciones generan en las funciones de las instituciones de formación docente y en las identi-

dades profesionales de los formadores. Al finalizar se presenta una tesis que intenta operar como argumento para comprender cuál es la dinámica de los cambios que actualmente atraviesan las instituciones de formación docente en el contexto de la educación superior, y se mencionan cinco desafíos o nudos críticos que atraviesan las políticas de formación docente.

Los ejes de las reformas de la formación docente en América Latina según pasan los años

Hacia las décadas de 1970 y 1980 se inician las reformas estructurales en la formación inicial de docentes. En una mirada retrospectiva podemos apreciar distintos focos y énfasis sobre los cuales estas han transcurrido, para de este modo analizar los cambios en las políticas de formación docente en América Latina hasta la actualidad. Al hacerlo es posible identificar un conjunto de elementos y variables sobre los cuales se produjeron las intervenciones y estrategias de las políticas docentes, considerando sus tres dimensiones clave: la formación inicial, la formación continua y la carrera docente (OREALC-UNESCO, 2013). Más allá de las singularidades y derroteros históricos seguidos en cada uno de los países, en la mayoría de estos se introdujeron los siguientes elementos de transformación orientados por la idea fuerza de la profesionalización de la docencia y la elevación de las cualificaciones y competencias docentes:

- Se aumentó la cantidad de años que dura la formación mediante la extensión de los planes de estudio, equiparando la formación de la docencia de nivel primario / magisterio con la de los profesores de secundaria / liceo / educación media.

- Se elevó la formación docente al nivel superior y se reestructuraron las instituciones, en el marco de los debates de las culturas académicas (normales, facultades, universidades pedagógicas, institutos superiores).

- Se aprobaron nuevas normas, requisitos de ingreso y formas de acceso de los formadores en el contexto del nivel superior, concursos públicos de oposición y antecedentes.

- Se modificaron los sistemas públicos de ingreso a la docencia para el acceso a la profesión y primer puesto de trabajo, mediante evaluaciones de conocimientos y habilidades profesionales docentes.

- Se comenzaron a implementar nuevas y variadas formas de evaluar el desempeño de los docentes en diferentes momentos de la carrera de los docentes.

- Se reorganizó el currículum, los saberes, las competencias y saberes profesionales acrecentándose el número de tareas y competencias en los perfiles de egreso de la formación.

- Varios países elaboraron estándares o marcos de buen desempeño profesional docente para regular los procesos de la formación, del desarrollo profesional y la evaluación de los docentes.

- Se aumentó la duración e importancia de las prácticas preprofesionales en la formación, diversificando los contextos en los que se desarrolla.

- Se revisaron aspectos del gobierno y de la autonomía de las instituciones de formación docente, mediante la creación de cuerpos colegiados, consultivos y/o resolutivos.

- Varios países avanzaron en la evaluación, autoevaluación, licenciamiento, acreditación de instituciones y programas de la formación docente implementando procesos de diferente nivel de profundidad y consecuencias político-pedagógicas.

Entre las décadas de 1980 y 1990 el eje de las reformas de los sistemas de formación docente en América Latina estuvo en el *cambio del currículo*, en la actualización de los planes de estudio de la formación docente, en la renovación de contenidos, de enfoques didácticos y epistemológicos de las unidades curriculares, junto con la *acreditación y reorganización de las instituciones*. En estas décadas la *capacitación de los docentes* tuvo un carácter instrumental, centrado en cursos masivos destinados a difundir los propósitos

de las transformaciones curriculares y las actualizaciones y nuevas formas de gestión institucional y descentralización que se impulsaron (Vaillant, 2005; Vezub, 2005). Las reformas se llevaron adelante guiadas por el principio de calidad y equidad en el marco de la agenda impulsada por organismos como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) en la región.

Otro de los ejes fue la *descentralización educativa*, que operó con diferentes sentidos e intensidades en cada uno de los países. El caso de Colombia es bastante claro al respecto, como también el de México, que avanzó en la descentralización de funciones en las entidades federativas, así como el caso de Brasil y el de Chile, el más emblemático y con efectos más controvertidos por la profundización de las brechas e inequidades educativas que generó y las dificultades para garantizar una formación docente con calidad y equidad en las diversas regiones del país. Los procesos de descentralización operaron en tres áreas y funciones diferentes: fiscal y territorial, mediante la descentralización del gasto público y la transferencia de recursos a las entidades gubernamentales provinciales, municipales, departamentales, entre otras; descentralización política, al permitir la elección de autoridades educativas locales y la toma de decisiones y planificación de políticas a nivel territorial local, y administrativa, al transferir funciones y competencias del Estado central a los niveles locales (Calvo, 2019).

Entre los años 1990 y 2000, el foco se trasladó a la *reestructuración de las normas de funcionamiento de las instituciones*, lo que incluyó aspectos de equipamiento, infraestructura, creación de procedimientos de concurso para las plantas docentes y la incorporación de nuevas funciones para las instituciones además de la docencia. En la dimensión de la formación continua, se crearon programas de capacitación docente focalizados en escuelas prio-

rizadas, de contextos rurales o con menor rendimiento educativo en pruebas estandarizadas y de medición de la calidad educativa.

A partir de los años 2000, las *políticas docentes empezaron a dirigirse a múltiples focos, a ser más multidimensionales*. Uno de los principales ejes de las reformas en este periodo es el *cambio de la carrera docente* basado en sistemas meritocráticos, es decir, en la evaluación del desempeño de los profesores para su permanencia y ascenso. Ello trajo aparejada —ya sea como antecedente o consecuente— la creación de complejos sistemas nacionales de evaluación docente que en muchos casos no llegaron a implementarse completamente y que además generaron gran conflictividad, tensiones y debates en la arena pública docente, con diversas aristas imposibles de abordar en esta ocasión. Solo diremos que en la mayoría de los países donde se implementaron estos mecanismos y reformas de las carreras docentes la formación continua quedó ligada a los intereses y lógicas de la evaluación, lejos de los propósitos del desarrollo profesional y la mejora de las prácticas docentes (Cordero y Vázquez Cruz, 2022).

Otro de los ejes que se priorizaron en las políticas a partir de los años 2000 fue la dimensión de la formación continua. La característica saliente es que comienzan a instalarse *programas nacionales de formación permanente de mayor alcance y cobertura*, destinados al desarrollo profesional de grupos profesionales mejor definidos y con estrategias particulares, basados en el acompañamiento pedagógico y la formación de tutores pares. Por ejemplo, programas para acompañamiento y formación de primeros desempeños de docentes y/o directores noveles, directores escolares, docentes de educación rural/educación intercultural bilingüe, entre otros. Las políticas de formación docente continua empiezan a transitar hacia un proceso de mayor institucionalización en la región, visible en la producción de mayores regulaciones, así como en la creación de lineamientos nacionales y organismos específicos para la pla-

nificación y organización de la formación permanente a nivel nacional y territorial/local, entre otros indicadores (Vezub, 2019).

En este periodo se produce un viraje en los enfoques y concepciones discursivas de la formación y desarrollo profesional (cf. Monarca y Manso, 2015), dado que se intenta dejar atrás las estrategias masivas por fuera de la escuela y, en su lugar, comenzar a implementar enfoques situados, centrados en la escuela, basados en el aprendizaje colaborativo y en el acompañamiento pedagógico (Vezub, 2011; 2021). Otro de los cambios es la rápida *expansión de los posgrados*, diplomaturas, ciclos de complementación curricular y postulaciones destinados a los docentes del sistema educativo. Estas ofertas deben interpretarse en el contexto de la presión por la profesionalización y de las nuevas regulaciones de la carrera docente, pero también del mayor desafío que implica el ejercicio docente en los escenarios e instituciones educativas actuales.

Un tercer eje de las reformas en el periodo 2000-2020 en la dimensión curricular es el *énfasis en la formación en la práctica* y el debate acerca de cuáles son las estrategias para fortalecerla, en tanto eje vertebrador de la formación inicial. Uno de los cambios es la ampliación de los contextos de la práctica, la incorporación de estrategias y actividades en la formación de los docentes que generen la reflexividad y cómo esta se genera. Cuál es el lugar del trabajo con las instituciones educativas, escuelas y la formación de los docentes tutores de aula, cómo abordar las competencias para la enseñanza inclusiva en contextos diversos y multiculturales, con integración de nuevas las tecnologías digitales y audiovisuales.

Efectos de las reformas en los formadores y en las instituciones de formación

En América Latina la preocupación por los formadores de docentes es reciente y emerge en el contexto de

las últimas reformas y de los procesos de mayor integración de la formación docente en la educación superior. Cornejo Abarca (2007) y González-Vallejos (2018) han señalado, desde el contexto chileno, que los formadores de docentes son un actor clave pero olvidado, tanto por las políticas formativas como por el propio campo de la investigación educativa. Entre las características que analizan destacan que son un grupo profesional amplio y heterogéneo con trayectorias y formaciones académicas diversas. Sin embargo tanto en la región como también en Europa existen pocos estudios acerca de sus perfiles y aún menos diagnósticos que analicen cuáles son las necesidades de formación, desarrollo profesional y características de su identidad profesional.

En América Latina, este grupo docente es el que tiene más formación, años de estudio y titulaciones de posgrado en comparación con los docentes de la educación básica. Su arribo al nivel superior implica una mejora en su trayectoria profesional, aunque muchas veces no tienen la preparación para asumir las nuevas funciones y se produce un choque con la cultura académica que implica este pasaje o no tienen intención de realizar trabajo académico (cf. Goodwin et al., 2014). Por ello surgen una serie de tensiones, sobre las cuales volveré en la discusión final, en relación con las culturas académicas y funciones esperadas por el sistema, a partir de la ubicación de la formación docente en la educación superior.

En una investigación realizada en Argentina (Aguerrondo y Vezub, 2011), encontramos que los formadores generalmente ingresan a las instituciones de formación docente con una expectativa de ascenso profesional o porque se han destacado en el desempeño de la docencia en otros niveles. Se trata además de los docentes del sistema que han obtenido más credenciales/titulaciones (especialización de posgrado) en comparación con los docentes de otros niveles (12,5% según datos del Censo 2004). Suelen presentar mayor antigüedad y edad al

compararlos con los otros docentes del sistema: el 83% han realizado su principal experiencia y acumulado su antigüedad al ingresar a la docencia en otros niveles como la educación inicial, primaria o secundaria. Según datos del último Censo Nacional de Docentes realizado en Argentina (2014), los docentes del nivel superior no universitario alcanzan a 90.613.² En dicho nivel se forman la mayoría de los docentes en Argentina, es el que reúne la mayor parte de la matrícula que cursa estudios docentes. Los docentes de este nivel experimentaron el mayor crecimiento intercensal: aumentaron 125%, mientras que el total de docentes en actividad de los diferentes niveles se incrementó solo 52,6% con respecto al Censo de Docentes de 1994 (Dirié, 2018). Ello pone en el primer plano de la discusión no solo las razones de esta gran expansión, sino la relevancia que tienen en el país las instituciones de formación y los formadores para las políticas educativas.

En países como Uruguay o Argentina, donde las carreras docentes son fundamentalmente de tipo vertical y todavía no atravesaron cambios estructurales ni reformas sustantivas, la antigüedad sigue siendo el criterio básico para promocionar. Por lo tanto, allí hay que considerar cuáles son la motivación y el significado que adquiere el nivel superior en la trayectoria profesional personal de los formadores de docentes. Dado que por la estructura básica de las carreras docentes el ascenso consiste en pasar a desempeñar roles de gestión, coordinación y dirección fuera del aula, el ingreso al nivel superior significa un ascenso en la carrera y mejora la trayectoria. Si se desea seguir en el aula, continuar con funciones de enseñanza y al mismo tener un incremento salarial adicional a la antigüedad, no hay demasiadas opciones. Una de ellas es concursar y acceder a horas docentes en el nivel superior y formación docente.

La *identidad profesional del formador* es diferente de la del docente de aula. El trabajo de mediación y de metacognición en la formación de la reflexividad de las prácticas docentes requiere otro tipo de conocimientos y habilidades. Estas no necesariamente se han construido en la experiencia y enseñanza de una disciplina de otro nivel educativo y los esquemas que se han sedimentado deben revisarse en función de la formación de docentes. Es preciso desarrollar una pedagogía de la formación y estrategias específicas adecuadas a la formación de docentes. Para construir esa identidad, el formador debe revisar dos aspectos: los cambios que requieren sus prácticas de enseñanza en los diversos ámbitos y contextos en los cuales se desarrolla la formación docente y la incorporación de actividades de indagación, investigación y análisis de las prácticas docentes.

Varios autores proponen definir a este grupo profesional docente por su desempeño más que por su preparación específica. Muchos de ellos carecen de formación pedagógica y, los que la tienen, a medida que ingresan al nivel superior empiezan a desvincularse del medio escolar del cual provienen o encuentran que su práctica docente ha tenido lugar en contextos muy distintos de los actuales. Las investigaciones por ejemplo que recogen las perspectivas de los estudiantes y la valoración que estos tienen de su formación inicial señalan la distancia que tienen los formadores de las realidades escolares y los contextos donde los estudiantes en formación tienen que realizar hoy día sus prácticas. Incluso suele suceder que desconocen el currículo de los niveles educativos para los cuales están formando.

Uno de los debates relacionados con el perfil y las *necesidades de este colectivo profesional es sobre su formación permanente*: ¿cuáles deberían ser, si es que las hay, las ofertas específicas para los formadores? En general no hay en la

región políticas sostenidas ni ofertas específicas de formación para los formadores, concebidos como un colectivo particular con necesidad de un saber específico. Por eso, si se reconoce que hay una identidad del formador de docentes, es preciso recortar en función de los saberes, competencias, capacidades singulares que lo distinguen del docente de aula común y proponer programas y trayectos específicos para su desarrollo profesional. Otro rasgo que se identifica en diferentes diagnósticos sobre estos docentes es que tienen escaso *perfil académico y de producción de conocimiento* (Aguerrondo y Vezub, 2011; González-Vallejos, 2018). Esto generalmente ha sido entendido como un problema desde la perspectiva y el desiderátum del modelo universitario clásico hacia el que se aspira que se orienten las instituciones de formación docente. Sin embargo, en los últimos años no hubo en los países de la región políticas que acompañen a las instituciones de formación docente en las condiciones para el desarrollo de esta función de investigación. O los programas no han sido del todo claros en cuanto a sus propósitos y las estrategias específicas que deben darse en la investigación en formación docente. Al desarrollar investigaciones en las instituciones de formación docente, muchas veces estas son de carácter voluntario, con escasos recursos, con pocas o directamente sin horas institucionales; es decir, en tiempos no reconocidos laboralmente. Son a veces motivadas por la inquietud de los propios formadores de vincularse con actividades de producción de conocimiento, con el propósito de analizar problemáticas que les son propias, sistematizar prácticas y saberes específicos y continuar con su desarrollo profesional. Se ha carecido por lo tanto de fondos, recursos permanentes, apoyos, seminarios de formación, ampliación de las dedicaciones de los profesores y una mayor

2 El Censo Nacional de Docentes excluye a los docentes de las universidades y censa la población docente de los niveles de educación inicial, primaria, secundaria y superior. Este último está constituido por ofertas de formación docente y otras titulaciones técnico-profesionales, aunque son mayoría las instituciones con ofertas docentes (Aguerrondo y Vezub, 2011).

permanencia y exclusividad de estos en las instituciones del nivel superior que permitan consolidar circuitos de producción de conocimiento en las instituciones de formación.

Ha sido escasa la formación de formadores en la metodología y el tipo de trabajo que requiere la investigación. Tampoco se ha clarificado y debatido lo suficiente acerca de qué tipo de investigación es la que debería realizarse en las instituciones de formación docente; si es la misma investigación (objetos, problemáticas, metodologías, alcance, escalas, etc.) que la realizada en las instituciones y centros de investigación de los sistemas científicos nacionales o si debiera pensarse en otro tipo de producciones. En ese caso, ¿cuál sería? Otro punto ausente en la discusión es cómo se vinculan la producción de conocimiento y los resultados de la investigación con la mejora de la formación y de las prácticas de los docentes en las escuelas del sistema educativo para las cuales las instituciones de formación, valga la redundancia, forman. Resta analizar y consensuar entre la comunidad de formadores y entre los que gestionan y toman decisiones de política de formación docente la necesidad de priorizar líneas o áreas de estudio. ¿Cuáles serían los problemas que permitirían efectuar una mejor transferencia y vinculación de conocimientos para la mejora de la formación docente y el fortalecimiento de las instituciones y de las prácticas de formación?

Las tensiones y los desafíos en las agendas de las políticas de formación docente

Con el propósito de comprender mejor los debates que se han planteado, particularmente en las reformas de la formación docente iniciadas a partir de los años 2000, así como sus efectos en la identidad y rasgos que asume la profesión de los formadores, introduciré una tesis con respecto a las agendas que se ponen en tensión en las reformas que atraviesan los sistemas y las instituciones de formación docen-

te en América Latina. La tesis argumenta que las transformaciones que actualmente se producen para mejorar y producir cambios en las instituciones de formación docente ponen en *tensión dos agendas*: por un lado, la agenda de los debates y transformaciones de la educación superior y, por el otro lado, la agenda propia, vinculada al objeto histórico específico de la formación docente. Por esa razón, las instituciones de formación se encuentran ante la siguiente encrucijada: cómo atender a las políticas y los cambios propuestos por la agenda de la educación superior, sin descuidar propósitos y procesos que son claves y constitutivos de la formación docente y que, en muchos casos, garantizan los fines de la formación de maestros y profesores para la inserción en las prácticas docentes.

La primera agenda ubica a las instituciones de formación frente a los cambios globales y regionales que llevan a la educación superior, ya sea a innovaciones disruptivas en la dimensión global, ya sea a transformaciones conservadoras e incrementales en el plano regional y local (Brunner, 2021). En el marco de esta agenda, las instituciones de formación docente se encuentran tensionadas para realizar cambios propios de la cultura y transformaciones del nivel superior: desarrollar investigación, participar en el contexto de la internacionalización de la producción de conocimiento, formar parte de redes y circuitos de difusión académicos validados, elevar la formación de los equipos docentes mediante titulaciones de posgrado, entre otros. Pero también se ubican en un escenario desigual donde la ampliación y masificación de la matrícula de la educación superior convive con las bajas tasas de graduación y la desigualdad en el acceso.

Al respecto, resulta de interés revisar trabajos del campo de la educación superior y las universidades que evidencian los procesos de expansión, diversificación, desigualdad, así como la creciente heterogeneidad que atraviesan dichas instituciones. Este tipo

de dinámicas y de heterogeneidad institucional por lo tanto no es privativo de las instituciones de formación docente, sino que es un fenómeno que involucra a la educación superior en su conjunto. De este modo se han generado diversos circuitos segmentados en cuanto a su calidad, a las funciones que desarrollan y a los perfiles de sus cuerpos docentes. La función de producción de conocimiento se encuentra desigualmente distribuida y segmentada en los sistemas e instituciones de educación superior dentro y entre los países (Rueda Beltrán y Canales, 2021). Si bien todas las instituciones superiores ejercen docencia, muchas menos desarrollan investigación. A pesar de ello, las políticas se han ocupado de incentivar a la primera fuertemente y casi no se han ocupado de fortalecer la función docente del nivel superior (ibíd.). Esta puede ser una estrategia y política de fortalecimiento a revisar para el conjunto de la educación superior, como también para las instituciones de formación docente, que históricamente tienen a la docencia como su función primaria y esta es la que se encuentra más desarrollada, pero todavía requiere de esfuerzos y apoyos sistemáticos para su innovación y transformación. Los debates sobre la regionalización/internacionalización del conocimiento necesarios para la investigación, en los cuales comienza a participar la formación docente en el contexto de la agenda de la educación superior, la obligan a pensarse como parte de una comunidad profesional y discursiva más amplia, que se fortalece en dicho intercambio, importante llevar la agenda específica de los temas y problemas que la preocupan. En esta agenda confluyen cuestiones históricas fundantes de la profesión docente y de los formadores, las relaciones teoría-práctica, la relación entre conocimiento didáctico y disciplinar, cómo se forma para la práctica docente para la inserción en distintos contextos. A estos temas actualmente se agregan la problemática de la enseñanza con tecnologías, la multiculturalidad, los contextos más difíciles y

de pobreza en los que transcurre la enseñanza y se insertan los futuros docentes, entre otros.

En relación con la segunda agenda, las políticas de formación docente enfrentan desafíos particulares derivados de su propósito central: la formación de docentes para insertarse en los niveles y modalidades del sistema educativo. Este objeto-sujeto específico implica —entre otros aspectos—, como venimos señalando, procesos de práctica intensa y relaciones con las escuelas del sistema educativo. Entran en juego actores, elementos y procesos que no son siempre contemplados en las discusiones, y parámetros de las reformas que se debaten en la educación superior de tipo universitaria, dadas la “revolución managerialista” y las nuevas formas de burocratización de la gobernanza institucional que allí predominan (cf. Brunner, 2021).

Para finalizar, mencionaremos —sin pretensión de exhaustividad— cinco desafíos que comienzan a discutirse en las políticas de formación en América Latina para encarar procesos de mejora de calidad de los sistemas y de la profesión docente integrales y democráticos:

1. *Integrar y dar coherencia a las dimensiones que han sido objeto de reformas a lo largo del tiempo y en diferentes momentos: la formación inicial, la formación continua y la carrera de los docentes.* En algunos países se avanzó de manera más o menos profunda, en una o en varias de las tres dimensiones a la vez. Se hicieron transformaciones curriculares, se descentralizaron decisiones que han pasado a las entidades de gobierno intermedias y a las instituciones. Por momentos se enfatiza en la formación continua y varios países han emprendido reformas estructurales de los sistemas de carrera docente que modifican los mecanismos de ingreso, permanencia, ascenso y los incentivos, así como las opciones de desarrollo durante la trayectoria. Uno de los de-

safios es cómo se integran en un verdadero sistema de formación docente y se articulan las distintas dimensiones que han sido objeto de transformación en las políticas de formación docente en cada país.

2. *Hacer más consistentes los discursos, las teorías y los enfoques que sustentan la formación docente con las prácticas y las experiencias de formación docente, ya que los modos de concretar las actividades formativas son fundamentales.* Un problema clave es qué estrategias de política y qué programas apoyan el cambio de las prácticas de formación de los formadores, de las pedagogías y modelos que se ponen en acción, tanto en la formación inicial como en las actividades de la formación permanente. Se requiere mejorar la articulación y consistencia entre modelos, dispositivos y prácticas formativas. La investigación hace tiempo ha demostrado que lo que tiene mayor influencia en la configuración de los estilos de enseñanza de los docentes no es tanto el contenido de lo que se enseña, la materia impartida, sino los estilos y modelos interiorizados (Bullough, 2000). En el mismo sentido existe abundante evidencia acerca de cuáles son los programas y las estrategias más efectivos para el desarrollo profesional de los docentes (Alfageme y Nieto Cano, 2017; Vezub, 2013). Por lo tanto, hay que analizar qué tipo de regulaciones y de políticas permiten sostener la pertinencia y adecuación de los enfoques y estrategias de formación docente, de manera particular en la formación continua, donde se asiste a una gran expansión de las ofertas y oferentes, escasamente regulados.

3. *Reconocer la especificidad de la función, del perfil y de la identidad de los formadores.* Como se ha mencionado, esto implica diseñar políticas y programas de desarrollo profesional que atiendan de manera particular a los formadores y a las nuevas funciones que estos deben cumplir en el contexto de la educación superior.

4. *Fortalecer el campo de la producción de conocimiento sobre formación docente.* No parece posible avanzar en algunos de los sentidos señalados sin conocimiento suficiente. Se trata no solo de ampliar la investigación en el campo de la formación docente, sino de mejorar la calidad y rigurosidad con la cual esta se realiza en los diversos circuitos institucionales que participan (universidades, institutos de formación docente, escuelas normales, facultades de pedagogía, ministerios de educación, etc.), apoyando la labor de cada uno de los espacios. Es preciso avanzar hacia una mejor delimitación del objeto y de áreas temáticas prioritarias, identificar y clarificar mejor los géneros y lugares de enunciación que corresponden a la investigación, a la intervención, a la política y a las experiencias pedagógicas. Esto permitirá a su vez robustecer las redes y equipos regionales de investigación en formación docente y a las instituciones superiores de formación docente en América Latina.

5. *Incorporar la perspectiva intercultural, de género y de la educación inclusiva en la formación docente.* La nueva agenda y política curricular de la formación docente requiere además revisar las demandas de los contextos de la práctica para reducir la brecha entre teoría y práctica, formación inicial y exigencias reales que enfrenta la profesión en las instituciones. Una de ellas es la formación para trabajar en comunidades y con alumnos diversos en un sentido amplio, por su género, su cultura, su raza, su procedencia, sus capacidades. Estas perspectivas deben integrarse en los programas de formación en servicio, mediante el análisis de las necesidades de desarrollo profesional del profesorado, para acercar las demandas reales de la profesión a las propuestas de los programas y de las políticas de formación.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I., y Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina: Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico en la formación inicial. *Revista Educar*, 47(2), 211-235. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xv47n2/educar_a2011v47n2p211.pdf
- Alfageme González, M. B., y Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, 39(158), 148-165.
- Brunner, J. (2021). *Educación superior 2050: Innovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales* (Nota conceptual para IESALC-UNESCO, Futures of higher education, 2021).
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor, la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B., Good, Th., y Goodson, I., *La enseñanza y los profesores I: La Profesión de enseñar* (99-165). Buenos Aires: Paidós.
- Calvo, G. (2019). La carrera docente en Colombia. En Perazza, R. (comp.), *Carreras docentes en América Latina: Perspectivas, conflictos y debates pendientes* (123-154). Buenos Aires: Aique.
- Cordero Arroyo, G., y Vázquez Cruz, M. A. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. México: Juan Pablos Editor.
- Cornejo Abarca, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile? *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 37-55.
- Dirié, C. (2018). *Educación secundaria y trabajo docente en contexto (1994-2014)*. Serie Apuntes de Investigación, 14. Buenos Aires: Dirección de Información y Estadística Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas: Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
- González-Vallejos, M. P. (2018). El estudio del formador latinoamericano: Un campo de investigación “en construcción”. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35-54.
- Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., y Taveras, L. (2014). What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? Perspectives From Practicing Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 284-302. <https://doi.org/10.1177/0022487114535266>
- Ibarrola, M. (2018). Evaluation of teachers of basic education: Political tensions and radical oppositions. *Education Policy Analysis Archives*, 26(53). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3819>
- Mancebo, M. E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: La institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 85-104. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.
- Monarca, H., y Manso Ayuso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada* (26), 171-189.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. OREALC-UNESCO.
- Rueda Beltrán, M., y Canales, A. (2021). La docencia en el nivel superior en las últimas tres décadas en México. *Revista de Educación Superior*, 33(1), 209-234. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.398>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vezub, L. (2005). El discurso de la capacitación docente: Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires. *Espacios en Blanco*, 15, 211-242. Tandil.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente: El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, 30, 103-124. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. Montevideo: Universidad Católica de Uruguay. Recuperado de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/535>
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina: Mapeo exploratorio en 13 países*. IPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>
- Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico. En AAVV, *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades* (pp. 84-94). OEI - Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. Recuperado de <https://bit.ly/3OhWeym>
- Vezub, L., y Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina. Análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 260-291. <https://doi:10.54674/ess.v34i1.561>

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo de la autora.

