

## **Cómo enter la formación docente. Concepciones y Perspectivas en Argentina**

### **Resumen**

El objetivo del artículo es comprender la formación docente bajo el enfoque de distintas concepciones que desde diversos supuestos y puntos de partida entretejen un complejo entramado de prácticas al interior de las aulas en Argentina. La idea de concepciones nos permite entender los procesos por los cuales se construye, reproduce, y/o se transforma la idea de *ser docente*. De acuerdo a la concepción de formación docente que se tenga, puede entenderse cuales son los mecanismos más adecuados para llevarla a cabo.

Palabras clave: Formación docente, Práctica docente, Concepciones, Perspectivas,

### **Resumo**

O objetivo do artigo é compreender a formação docente mediante o enfoque de diferentes concepções que filiadas aos mais diversos pressupostos e pontos de partida, tecem uma trama complexa de práticas em sala de aula na Argentina. A ideia de concepções nos permite entender os processos através dos quais se produz, reproduz e/ou se transforma a ideia de *ser docente*. De acordo com a concepção de formação docente que se tenha, pode-se entender quais são os mecanismos mais adequados para seguir adiante.

Palavras-chave: Formação docente, Prática docente, Concepções, Perspectivas,

## COMO ENTENDER LA FORMACION DOCENTE

### Concepciones y Perspectivas en Argentina

Marcelo Gastón Jorge Navarro<sup>1</sup>

#### Introducción

Comprender la Formación Docente implica necesariamente entender las concepciones que de ella se tiene, y como estas dan formas a distintas políticas educativas en diferentes momentos históricos.

De acuerdo a la concepción de formación docente que se tenga, puede entenderse cuales son los mecanismos más adecuados para llevarla a cabo. Así a lo largo de historia de la educación en Argentina, diferentes han sido las formas de entender los procesos por los cuales se construye, reproduce, y/o se transforma la idea de *ser docente*.

En este sentido la idea de concepciones nos permite entender esas construcciones que se realizan en torno a la formación de docentes. Intentar entender la misma, es inmiscuirnos en aquellas ideas que sostienen y enmarcan estos procesos formativos, es decir es adentrarnos en esas concepciones que desde las instituciones, y fundamentalmente, desde sus profesores sostienen la practicas de formación.

Es nuestro objetivo enfocar en distintas concepciones sobre formación docente que desde diversos supuestos y puntos de partida entretejen un complejo entramado de prácticas al interior de las aulas. Sin pretensiones de exhaustividad proponemos en el siguiente trabajo un esbozo de reflexión que

---

<sup>1</sup> Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Especialista en Didáctica y Currículum. Docente-Investigador de la Universidad Nacional de Salta. E-mail: marcelojorgenavarro@gmail.com

nos permita seguir pensando y construyendo alternativas en la co-formación de docentes noveles.

### **Acerca de las concepciones sobre formación docente: entre las creencias y las teorías implícitas**

Las concepciones como productos socioculturales, son estructuras significantes de la sociedad, y nos informa sobre sus características. Una concepción es un sustento sobre el cual, un profesional ejerce su práctica. La misma formación de concepciones refiere a un grupo particular dentro de una realidad general.

Entendemos por *concepciones* a aquellas construcciones sociales que en vinculación con el contexto, y un determinado momento histórico, dan sentido a las prácticas de los sujetos. Las concepciones reúnen sentidos, creencias, pensamientos, e ideas elaboradas a partir de intereses comunes, socialmente validados.

Autores como Inés Dussel (2000) al plantear las formas de concebir la formación docente, señalan que en general, se ha buscado incrementar la formación disciplinar y básica de los docentes, especialmente a partir de las últimas dos décadas, a la par de reasignar un nuevo lugar a la práctica docente en los planes de estudio, en un equilibrio que no siempre es armonioso ni balanceado.

Actualmente, desde muchas perspectivas la formación docente es pensada en asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal. Primero se define el sentido de la transformación que se desea, y posteriormente los expertos se abocan a diseñar los cursos de perfeccionamiento necesarios para concretar la reforma (VEZUB, 2005).

La concepción tradicional, al referirse a la formación docente, atribuye a los Institutos de formación y Universidades, el papel o espacio de la educación, y a

las instituciones de desempeño laboral, el papel de campo de aplicación de los conocimientos aprendidos.

Cristina Davini (1995) entiende la formación Docente con carácter orgánico, es decir

[...] como proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio – profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño, en el puesto de trabajo [...]. La formación implica un proceso de largo alcance con fases internas, sucesivos cambios y dimensiones mutuamente influyentes

Siguiendo a Vilanova, Mateos- Sanz y García (2011)<sup>2</sup> las concepciones pueden ser entendidas como ideas de carácter intuitivo que vinculan los sujetos con aquellos procesos y condiciones involucrados en la formación. La idea de concepción misma está relacionada directamente con el concepto de teorías implícitas. Esta vinculación parte de la idea que los sujetos construimos concepciones sobre el mundo que son independientes de la instrucción académica recibida en la escuela o en otros procesos formales de transmisión cultural. Las concepciones se configuran a partir de múltiples dimensiones no siempre conscientes en el sujeto.

En este sentido, entendemos por teorías implícitas al conjunto de concepciones no consciente que enmarca la forma de enfrentar e interpretar los procesos formativos del sujeto. Pero las concepciones no solo se conforman a partir de teorías implícitas, sino que en ella también confluyen conocimientos explícitos con diferentes niveles de representaciones.

Si avanzamos en la distinción podemos ver inclusive que la idea de concepciones es sustancialmente diferente de un término muy vinculado: el de creencia.

---

<sup>2</sup> Los autores trabajan la idea de *concepciones* en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y aunque no lo remiten exclusivamente al ámbito de la formación docente, resulta interesante y oportuno la construcción conceptual a los fines de este estudio.

Las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo. (MORENO MORENO; AZCARATE, 2003, p. 267).

Según Gil y Rico (2003) la diferencia entre creencias y concepciones, estaría dada por el carácter racional de la segunda.

Creencias: las verdades personales indiscutibles sustentadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía, que tienen un fuerte componente evaluativo y afectivo (PAJARES, 1992). Las creencias se manifiestan a través de declaraciones verbales o de acciones (justificándolas).

Concepciones: los marcos organizadores implícitos de conceptos, con naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma en que afrontamos las tareas (PONTE, 1994). Tanto las concepciones como las creencias tienen un componente cognitivo, la distinción entre ambas reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez, y las segundas, no (THOMPSON, 1992) (CUADRA; RICO, 2003, p. 28).

Incluso Da Ponte aclara más la diferencia señalando que:

Por ejemplo, las creencias pondrían de manifiesto cosas que se consideran verdades en algún ámbito, considerando que las concepciones como de las nociones principales que describen ese ámbito. De esta manera, las concepciones forman un constructo más general que puede ser usado para estudiar aspectos en los que la persona no parece sostener creencias sólidas. (DA PONTE, 1999, p. 3)

Desde el punto de vista constructivista (YUNI; DIAZ, 2009) los docentes poseen un conjunto de concepciones (herramientas) que les permite conocer,

interpretar y actuar sobre y a través de la realidad, al mismo tiempo que estas concepciones funcionan como *barreras* que impiden posicionarse en visiones y acciones diferentes.

En síntesis podemos señalar que

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. El carácter subjetivo es menor en cuanto se apoyan sobre un sustrato filosófico que describe la naturaleza de los objetos matemáticos (MORENO MORENO; AZCARATE, 2003, p. 267).

Por tanto podemos decir que las concepciones son en definitiva un conjunto de posicionamientos que tiene el docente sobre su propia práctica, y sobre esta en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

En este mismo sentido Porlan (1986) señala que las concepciones hacen referencias al conjunto de ideas y formas de actuar que tiene los profesores, las cuales guardan una relación más o menos directa con el conocimiento escolar y se manifiestan de manera tacita o implícita.

Desde nuestro punto de vista, las concepciones sobre la tarea docente están inextricablemente ligadas a la práctica, al menos en tres sentidos: (I) es la práctica profesional continuada –o la falta de la misma– en determinados entornos educativos la que ha permitido cristalizar ciertas concepciones de la acción educativa; (II) las concepciones de la docencia son *definiciones de la situación* educativa que implican una asignación de roles e identidades al docente mismo, al alumno y a los compañeros de trabajo, y en esa medida condicionan la dinámica interna de la práctica educativa; y (III) las concepciones de sentido común se elaboran en la práctica cotidiana, y se reformulan o se desestiman si la práctica las contesta. Por consiguiente, esperamos encontrar una vinculación significativa entre determinadas perspectivas docentes y determinadas prácticas (MOLPECERES, 2004, p.151)

En definitiva los procesos de formación están estrechamente vinculados a las concepciones que sobre estos procesos se tienen, tanto desde lo conceptual, pero fundamentalmente desde la propia praxis.

### **La formación docente en argentina desde una perspectiva histórica**

Desde 1853 la educación en Argentina ha sido una responsabilidad conjunta del estado nacional y los estados provinciales. La escuela se consolidó como un dispositivo más de la hegemonía de un proyecto político y social, transformándose en una de las dimensiones constitutivas en las relaciones sociales con que los actores enfrentan lo indefinido de los nuevos modelos políticos.

La producción de homogeneidad fue una expresión de las regulaciones constitutivas de los nuevos estados nacionales. Se trataba de desplazar al maestro idóneo, heterogéneo, de la enseñanza no regulada, por maestros normales, regulados y regulares, que garantizaran la uniformidad necesaria para la construcción de un sistema.

La formación del cuerpo de maestros, fue un proceso de extraordinario impacto cultural, permitió, que grupos sociales de clase media y media baja, tuvieran acceso a un capital cultural que, hasta ese momento, tenían negado. Este cuerpo docente, portador de un proyecto nacido bajo la impronta de los derechos de igual, fraternidad y libertad, alejados del poder pastoral, pero perseguidos por sus continuidades, sostuvieron su identidad en la emancipación de quienes aún estaban en estado natural, según la forma que imponía el Estado Nación.

La mayor preocupación, a principios de la organización del sistema educativo argentino, fue de orden político, sobre la puesta en marcha de los dispositivos de reclutamiento, y el adoctrinamiento que multiplicarían los valores de la

naciente república. Con estas preocupaciones, nace la tradición normalista, y con ella el surgimiento de la profesión docente.

La función política de este modelo de formación, era homogeneizar, establecer las bases para el consenso social. En este sentido, el disciplinamiento y el control de los cuerpos, en los términos que analiza Foucault (2002) , fue un dispositivo privilegiado, junto a la imagen del docente como apóstol, y la escuela como redentora de las desviaciones sociales para todos aquellos que eran considerados como educables.

La matrícula que daba existencia a las escuelas normales, provenían de grupos sociales que depositaban en la docencia expectativas de cambio social. Vale recordar que una característica distintiva en la tradición normalista, es el proceso endogámico que fortalecía la identidad como profesión de Estado y la cultura profesional del grupo, con fuerte resistencia al cambio.

A partir de la creación de la escuela Normal del Paraná en 1869, se da comienzo en Argentina al proceso sistemático de formación de docentes. El título que expedían era el de Maestro Normal Nacional, que habilitaba para la enseñanza elemental. Posteriormente la creación del Instituto Nacional del Profesorado Joaquín V. González en 1904 en la provincia Buenos Aires, se transformó en referencia obligada para la creación de establecimientos similares en el resto del país.

En el caso de la formación docente en las universidades, puede tomarse como antecedente el departamento de pedagogía en 1906 y el Instituto de didáctica en 1927, ambas en la Universidad de la Plata. Pero fue recién después de la década del 50, que las universidades comenzaron a expedir títulos docentes, como atención a una demanda cada vez mayor de capacitación docente en la propia universidad.

La uniformidad con la que se constituyó la formación docente, en los sistemas educativos nacionales, tuvo que ver, con la conformación de un cuerpo docente, considerado agente del Estado. Son las políticas de estado las que impusieron, el sentido y orientación en la formación docente. El ejercicio de la profesión fue pensado para la transmisión, reproducción y producción de

cultura, con una dimensión simbólica constitutiva de la función pública. Esta regulación, tomó distintas orientaciones de acuerdo con las preocupaciones políticas de cada momento histórico, conformando una red de estrategias distintivas del nivel, reflejo de la cultura e influencias de las corrientes académicas de su tiempo.

Después de la segunda guerra mundial con el ingreso de las teorías desarrollistas, las preocupaciones por la ciencia y la técnica junto a las pretendidas transformaciones del sistema productivo, cambia el foco de las preocupaciones de la formación docente. Se produce un giro en las preocupaciones curriculares hacia la eficacia y la eficiencia asentadas en el ingreso de las nuevas perspectivas pedagógicas reflejo de la década de los '70. Las particularidades del modelo eficientista al surgir la formación especializada para el nivel medio compartieron su predominio con una tradición academicista y artesanal. La legitimidad del ser docente en esta etapa estuvo vinculada al conocimiento del contenido a enseñar.

Tomando como referencia a Braslavsky (1999), hasta la década del '70, los formadores de docentes en su mayoría normalistas, tenían perfiles profesionales contruidos, en instituciones similares a las instituciones en donde se desempeñaban como agentes del Estado, por lo que tenían en común, no solo un cuerpo de conocimientos sustantivos poco cambiantes, sino concepciones sedimentadas sobre los valores más conservadores acerca de la enseñanza y los buenos alumnos.

En la segunda mitad del siglo XX, la crítica a la función reproductora de la escuela motoriza el reclamo para que el docente ocupe a la vez un lugar crítico frente a la función cultural de la escuela, y para que ejerza una transmisión crítica de la cultura. Desde esta perspectiva, el papel del docente era inseparable de su propia posición dentro del campo de la cultura. Para esto fue necesario enfocar su función no ya como reproductor o transmisor, sino como productor de cultura.

El desarrollo de las teorías críticas en la sociología, y un mayor desarrollo en el campo de la investigación social, transformaron las preocupaciones en el

campo de la formación docente, tomando como centro de interés a la producción teórica y epistemológica, como referencias de su correlato práctico, educativo y social.

A finales de la década de los ochenta, y comienzos de la de los noventa se produjeron cambios fundacionales en el sistema educativo argentino. En el marco de la denominada Reforma del Estado, se inscribieron dos medidas que redefinieron las responsabilidades y las funciones educativas de cada nivel de gobierno. En primera instancia, la Ley de transferencia de los servicios educativos nacionales N° 24.049 de 1991, completa el traspaso de las responsabilidades del Estado nacional al Provincial, quedando bajo esta última administración las escuelas de nivel medio y los institutos terciarios. Posteriormente, la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993, que entre otras cuestiones importantes, estableció que la gestión y el financiamiento de las escuelas estarían a cargo los estados provinciales. Estas transformaciones en la configuración del sistema educativo, eran consecuentes con las estrategias del modelo de Estado neoliberal, que comienza a gestarse en la última dictadura militar.

Las reformas educativas en América latina, en muchos casos, iban en contra de largas tradiciones de los sistemas educativos nacionales, como la concentración y centralización de las decisiones, el currículum con definiciones centralizadas, o la persistencia de una cultura institucional fundada en la autoridad docente. Las reformas requerían en muchos casos, un desplazamiento de estas pautas por otras basadas en la actualización académica, la autonomía del docente y de la institución, junto con mecanismos colectivos de planeamiento a nivel de las escuelas.

Es a partir de estas últimas décadas, de transformaciones profundas en el sistema educativo nacional, que se generaron cambios en la formación docente. La Ley de Educación Superior N° 24.521, no solo implicó un nuevo marco legal, sino que fue un elemento clave, para la reformulación de los Institutos de Formación Docente, y de las mismas concepciones sobre formación.

La lógica del mercado, es hoy en día, la que dirige la política educativa, y la misma formación docente responde a ella. Este se ha mercantilizado, o sea que cada individuo compra su formación de acuerdo a sus posibilidades.

Sin duda alguna, las exigencias del mercado, hacen que la formación del docente sea cada vez más necesaria, si se quiere lograr una educación de calidad. Para eso es necesario abandonar esa vieja concepción de la formación docente desvinculada de las funciones de la escuela y de las necesidades de la sociedad, con débil formación didáctica y pedagógica como consecuencia de planes de estudio en los que se aprecia una gran inclinación academicista que reproduce las concepciones y estilos tradicionales de enseñanza, fragmentada y desarticulada institucionalmente y, despreocupada de la formación de formadores. Es necesario, que exista una articulación entre las instituciones formadores de docentes, una transformación curricular que contenga una preparación acorde a las necesidades y demandas de los individuos y de la sociedad, y un mejoramiento del nivel de los formadores.

Es por eso, que las instituciones encargadas de la formación docente se encuentran enfrente al desafío de reformular el sentido de sus prácticas para incluir la incertidumbre, la complejidad, la multiplicidad, la ambigüedad del pensamiento y la cultura humana, ampliando en los sujetos que aprenden su capacidad para interpretar, para actuar y transformar (ELDESTSTEIN, 2000).

Está claro, que asistimos a una época de cambios constantes, en donde el conocimiento es considerado un factor clave para el desarrollo de los individuos y de la naciones, en donde la informática, la tecnología y las comunicaciones están produciendo profundos cambios en la vida cotidiana de las sociedades atravesadas por la diversidad y la heterogeneidad que complejizan los procesos de socialización, formación de identidades y articulación social y política.

Los efectos de la globalización, los cambios en la estructura social y laboral, la gran influencia que ejerce hoy en día la tecnología, las redefiniciones sociales de los concepto familia y sexualidad, etc., hacen que sea necesario una

revisión de las prácticas de formación docente y ante todo de su forma de concebirlas.

### **Formación docente: conceptos, perspectivas y vinculaciones**

Como hemos visto a lo largo del desarrollo histórico la idea de formación no es unívoca. Presenta variedad de matices y perspectivas que intentan dar un sentido explicativo a los procesos que ella implica de acuerdo a un momento histórico dado y/o aquello que se focaliza. Sus distintas conceptualizaciones van de definiciones que resaltan su mero sentido instrumental y directivo, hasta aquellas que plantean la formación como procesos en sí mismo de transformación individual y social.

La formación docente puede comprenderse como:

[...] un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar (GORODOKIN, 2005, p. 2).

Mientras que E. Díaz (2003) señala que la formación docente es mucho más que la simple acumulación de conocimientos, sino que incluye la adquisición de representaciones, métodos y actitudes en diversos planos y que van conformando una identidad

El concepto de *formación* implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Concierno a la relación del saber con

la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación (GORODOKIN, 2005, p. 2)

Por su parte Ferry entiende a la formación como:

Proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo (...) También incluye las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacitaciones programadas para esto o aquello (FERRY, 1999, p. 52).

Así mismo Márquez Aragonés (2009) indica que un modelo de formación docente es en esencia un boceto para el aprendizaje de la práctica profesional de la enseñanza, pero no puede quedarse solo en ello, debe basarse en la reflexión y la adaptación a los distintos contextos educativos, debe hacer al docente competente para desenvolverse en los distintos contextos, ámbitos y situaciones educativas.

Por ende las prácticas de formación se constituyen en un complejo entramado de vivencias, expectativas y experiencias. Por esto entendemos a la formación docente, como un complejo e imbricado proceso de construcción.

Siguiendo esta línea podemos tomar los aportes de Marta Souto, Gilles Ferry y Jean Filloux, acerca de la idea de Formación. Marta Souto (1996) al referirse a la Formación Docente, lo hace en el contexto de la formación de formadores. Es interesante destacar el alcance del concepto. Esta autora se refiere a tres campos: el de la práctica, el del conocimiento y el de la investigación:

[...] el de la práctica está orientado hacia valores construidos en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de representaciones sociales y psíquicas de los actores [...]. Dicho campo se organiza en una red o trama de recursos de formación proveniente de distintos sectores, ámbitos, localizaciones geográficas con niveles y

modalidades propias de organización que engloba aspectos de la política, la legislación, la infraestructura, el financiamiento, los programas, etc. El campo del conocimiento se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación y construye conceptualizaciones teóricas para facilitar la comprensión del complejo de prácticas de donde surgen. Por último, el campo de investigación busca construir conocimientos y plantear problemas aún no resueltos a partir de estudios de las prácticas, de las situaciones de los sujetos, de las instituciones de formación (SOUTO, M. 1996).

Gilles Ferry (1997) pedagogo Francés e investigador de la enseñanza explica la formación de la siguiente manera:

La formación es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) Formarse es ponerse en forma (...) la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo (...). Cuando se habla de formación, se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol que uno va a desempeñar, etc. (FERRY, 1997)

El autor destaca la dinámica de un desarrollo personal en la formación: “si esto se ve así, se debe renunciar a ciertas maneras de hablar que son frecuentes, como ser: una formación no se recibe [...] el individuo se forma, es él quien encuentra su forma” (FERRY, 1997).

Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero no lo hace en solitario, uno se forma solo por mediación. Estas mediaciones pueden ser de diversa índole. Los formadores son mediadores humanos pero también son mediadores los textos con los cuales trabajamos, nuestras vinculaciones con el contexto, con los otros, etc. Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículo no son la formación en sí, sino medios para la formación.

Al respecto, Jean C. Filloux (1996) marca el lugar de la intersubjetividad en la relación formador- formado. El autor señala que no hay sujeto *formador* sin un

trabajo de retorno sobre sí, así como también este mismo trabajo deberá realizarse en el *formado*, o sea, el alumno, sujeto de formación. Importa tanto la reflexión sobre sí mismo por parte del profesor- maestro como del alumno en formación.

Filloux dice que la intersubjetividad esta siempre ligada al dialogo, que no siempre es explícito o consciente, y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo.

Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento si hay formación. Por eso Ferry insiste en que “solo hay formación cuando se puede tener un tiempo y un espacio para el trabajo de reflexión sobre sí mismo” (FILLOUX, 1996)

La formación entonces no es posible sino con otros, la formación no es nunca proceso individual en sentido exclusivo, es social en el sentido relacional. El otro aparece siempre en uno mismo, aparece como interiorización en cada uno de esos otros sociales; el otro siempre en la relación de reciprocidad (SOUTO, 2009: p. 21).

Marta Souto (2009) señala que la formación no es una trayectoria mecánica y predeterminada. Y distingue la idea de trayectoria de trayecto, señalando que la *trayectoria* aludiría a una idea prefijada que marca de donde se parte y a donde se llega. Mientras que la idea de trayecto “tiene que ver con el andar, con el cambio, con lo que se va haciendo al andar, siempre acompañado y nunca en soledad”. Por tanto para Souto la formación es en esencia un problema más de trayecto y no de trayectoria. (SOUTO, 2009, p. 21-22)

En este sentido, Urbano y Yuni marcan que:

Se hace necesario pensar, entonces, en los procesos de formación como un continuum: a fin de recuperar la transversalidad del acto en el que se entrelazan la identidad personal con la identidad profesional del enseñante y del aprendiente en vínculos interactivos dinámicos, recíprocos y complementarios (URBANO, YUNI, 2009, p. 86)

Estos mismos autores indican que el mismo proceso formativo supone un *encuentro recíproco entre sujetos* que mediados por las vinculaciones que establecen en el acto pedagógico ponen en juego voluntades e inteligencias en busca de la apropiación de sus saberes.

## **A modo de cierre**

Las concepciones sobre formación docente emergen en un entramado difícil de desentrañar en la subjetividad docente, estas concepciones operan no solo en las decisiones curriculares del quehacer docentes sino ante todo en las intervenciones didácticas concretas.

Cada conjunto de esquemas que va construyendo el docente sobre lo que debe o no ser la formación docente se va constituyendo en una estructura de referencia de la cual, no siempre puede dar clara referencia, sin embargo funciona como estructurador y estructurante de su labor.

Las concepciones que los formadores tienen sobre sus alumnos, y los procesos que estos tienen que transitar en su camino formación están en estrecha vinculación con sus propias prácticas como docentes. Su propia matriz de conocimientos, valores, y praxis asumidas van a dar fundamentos a sus concepciones y por ende a la forma de encarar el trabajo formativo de sus alumnos (futuros docentes). Y es esa producción y reproducción de concepciones que uno mismo va construyendo, la que va colocando su impronta en la formación de los docentes.

Callejas y Corredor (2002) señalan que los docentes a través de su formación profesional construyen ideas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de saberes específicos, que constituyen un *pensamiento docente espontáneo*, es decir, construido desde la experiencia, no explicitado, no formalizado, que orienta su práctica docente.

Por tanto pensar la formación docente y las concepciones que sobre ella se tienen, es pensarla como una integración de la teoría con la práctica, donde la experiencia sea eje fundamental, donde se pergeñe una enseñanza tendiente a la transformación y no sólo a la adquisición de nuevos conocimientos. Esto implica posicionarnos en la idea a partir del cual aspiramos a una formación que integre a los futuros docentes a la comunidad con visión crítica y conciencia social, pensada en y para la sociedad.

## Referencias

AGUERRONDO, Inés. Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente en: Conferencia *El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*, Brasil, Brasilia, 10-12 de julio, 2002.

BRASLAVSKY, Cecilia. *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana, 1999.

CALLEJAS, M., y CORREDOR, M. La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista docencia universitaria*, 3, 2002

DA PONTE, João Pedro. Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros en K. Krainer & F. Goffree (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50). Traducción (resumida) de Casimira López, 1999.

DAVINI, María Cristina. *La Formación Docente en Cuestión: Política y pedagogía*. Ed. Paidós, 1995

DÍAZ DE KÓBILA, E. *El sujeto y la verdad*. Memorias de la razón epistémica, tomo I, Rosario, Laborde Editor, 2003

DUSSEL, Inés. La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas en *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas. Informe final del Seminario Internacional organizado conjuntamente por la Oficina internacional de educación y la administración nacional de educación pública del Uruguay*. 13 julio- 2 Agosto, Maldonado, Uruguay, 2000

EDELSTEIN, G. y AGUIAR, L. (Comps.). *Formación docente y reforma*. Un análisis de caso en la Jurisdicción. Córdoba, Brujas, Córdoba, 2004

EDELSTEIN, G. *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza*. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. Revista IICE, N° 17, 2000

FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires, 1997

\_\_\_\_\_. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós, 1990

FILLOUX, Jean. *Intersujetividad y Formación*. Ed. Novedades Educativas. UBA. Buenos Aires, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: SXXI, 2002

GIL CUADRA, Francisco; RICO ROMERO, Luis. Concepciones y Creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Revista Enseñanza de las Ciencias* 21 (1), 27-47, 2003

GORODOKIN, Ida C. La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos, 2005

MÁRQUEZ ARAGONÉS, Ana Cristina. *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga, 2009

MOLPECERES, M.; CHULVI, B.; BERNAD, J.C. *Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS*. Valencia: Organización Internacional del trabajo. Centro Interamericano de Investigación y documentación sobre formación docente, 2004

MORENO MORENO, Mar; AZCARATE GIMÉNEZ, Carmen. Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales, en: *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280, 2003

PORLÁN ARIZA, Rafael. El pensamiento científico y didáctico de estudiantes de ciencias de magisterio. Pensamientos de los profesores y toma de decisiones: *actas del I Congreso Internacional sobre Pensamiento de los Profesores y toma de decisiones*, 1986

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Nueva edición ampliada 2ª. Edición Año 1993, Buenos Aires: Ediciones Solar, 1986

TENTI FANFANI, Emilio (compilador). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* Edición 1ª ed. Publicación Buenos Aires: Fundación OSDE, 2007

TERIGI, Flavia (Compiladora). *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006

SOUTO, Marta. Complejidad y formación docente En: SOUTO, Marta. *Formación docente: complejidad y ausencia*. 1ª ed.. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2009

\_\_\_\_\_. *Grupos de formación*. En Grupos y dispositivos de formación, de Marta Souto, Jean Marie Barbie, Mabel Cattaneo, Mirta Coronel, Laura Gaidulewics, Nora E. Goggi y Diana Mazza. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires, 1996

VEZUB, Lea. La Formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad en *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*. Año/ Vol. 11 N° 001. Universidad de Granada, España, 2007

\_\_\_\_\_. *El discurso de la capacitación docente*. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires. Espacios en Blanco, Revista de Educación, 15, 211-242, 2005

\_\_\_\_\_. *Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje*. Revista IICE, N° 22, 2004

VILANOVA, Silvia-Lucía; MATEOS-SANZ, María-del-Mar; GARCÍA, María-Basilisa. Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*,

vol. II, núm. 3, 2011, pp. 53-75 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad  
Disponibile en: <http://ries.universia.net>

YUNI, José Alberto (Comp.) *La formación Docente*. Complejidad y ausencias.  
Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2009

YUNI, José Alberto y DÍAZ, Ana Griselda Formas de pensar y sentir la tarea de enseñar en el nivel superior no universitario en: *La formación Docente*. Complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2009.