

HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. MODELOS DE FORMACIÓN CONTINUA Y NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS PROFESORES

TOWARDS A PEDAGOGY OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT. MODELS OF CONTINUING EDUCATION AND TEACHERS' NEEDS FOR TRAINING

Lea F. Vezub*

RESUMEN. El desarrollo profesional de los docentes es un tema clave sobre el cual se viene insistiendo desde las políticas educativas y desde la bibliografía especializada. No obstante, la investigación con base empírica y el análisis de los modelos pedagógicos que subyacen a las actividades de formación todavía es incipiente. Este artículo se propone avanzar en ese sentido. Primero, se precisa la noción de modelos de desarrollo profesional y la importancia de su revisión. Luego se discuten dos grandes modelos y diferentes clasificaciones realizadas por los expertos. Segundo, se presentan resultados provenientes de dos investigaciones con la intención de recuperar las voces y las perspectivas de los docentes sobre su desarrollo profesional. Finalmente se exponen algunas tesis para comprender los nudos críticos que enfrenta la formación permanente del profesorado.

Palabras clave: desarrollo profesional, formación docente, modelos pedagógicos, investigación educativa

ABSTRACT. Teachers' professional development is a recurrent topic discussed by educational politics and by specialized bibliography. Nevertheless, the empirical research and the pedagogical models which underlie the teaching training practices are just beginning. This article suggests making a progress in this sense. Firstly, it is presented the notion of professional development models and the importance of their revision. Then, two important models and different classifications made by experts are discussed. Secondly, results from two researches are presented with the intention of recovering teachers' voices and their views on their own professional development. Finally, some theses are exposed in order to understand the critical points which are to be faced during the professional development.

Keywords: professional development, teaching training, pedagogical models, educational research

* Doctora en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Formación Docente e Investigadora del Instituto en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular de Metodología de la Investigación Educativa, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional de Moreno.

INTRODUCCIÓN

A partir de los noventa, el campo de la formación docente ha cobrado cada vez mayor protagonismo. Esto puede observarse en el creciente número de publicaciones y tesis dedicadas al tema, en la producción e investigación académica y en la agenda de las políticas públicas dirigidas a mejorar los aprendizajes de los alumnos a través del fortalecimiento y cambio de la formación docente. Las políticas de las últimas décadas han intentado elevar la calidad del profesorado con diversas medidas: extender los años de formación; cambiar los planes de estudio, el lugar y tiempo destinado a la práctica profesional, o bien actualizar el conocimiento y las competencias de los profesores en servicio.

Algunos países optaron por aumentar el control externo del ejercicio profesional. En esta línea se ubican las políticas de evaluación docente; la definición de estándares de desempeño y/o formación; el incremento de los requisitos de ingreso a la carrera magisterial con la instauración de exámenes, o el otorgamiento de premios estímulo y/o de adicionales salariales —fijos u ocasionales— a los maestros o a las escuelas según los puntajes alcanzados en las pruebas o la capacitación realizada. Estos nuevos modos de regulación de la actividad docente generan conflictividad en países como Argentina donde no existe una tradición y cultura de la evaluación y rendición de cuentas: “ligar remuneración y capacitación trae aparejadas más dificultades y confusión en las metas que logros concretos en la formación y práctica docente” (Terigi, 19).

El problema se acrecienta cuando estos mecanismos que controlan el desempeño docente se implementan en el contexto de gobiernos neoliberales, crisis económicas y procesos de reducción del Estado, aunque las evaluaciones también pueden responder a una lógica democrática basada en la idea de servicio público, en la autonomía responsable de los educadores y en la participación de la comunidad como sucede, por ejemplo, en Ecuador. Pero en el marco de gobiernos neoliberales, la lógica del control ha contribuido a instalar principios basados en el mercado y la competitividad, ajenos al interés y valores de la educación pública (Feldfeber y Oliveira). La presión y responsabilización a las escuelas y a los docentes por los resultados ha provocado, como contrapartida, una recentralización (Bolívar). Tampoco se ha demostrado que estas políticas aseguren mayores niveles de efectividad del profesorado ni mejores logros en los alumnos (García Huidobro). La práctica docente en las escuelas es compleja y multidimensional, por lo que resulta muy difícil evaluarla y formular estándares de desempeño con independencia del contexto donde se desarrolla.

Más allá de las políticas seguidas en cada país, existe consenso acerca de la urgencia de revisar la formación de los docentes a partir de las nuevas demandas y desafíos que enfrenta la escolarización básica y, sobre todo, la secundaria. Tanto los expertos como los organismos internacionales coinciden en la necesidad fortalecer el oficio docente (Esteve; Nóvoa 2009a; Sarramona López; OCDE). Esto significa mejorar la formación inicial y continua de cara a las exigencias que surgen a partir de la inclusión de nuevos sectores de la población al sistema educativo, del crecimiento de la multiculturalidad en las aulas, del desarrollo exponencial de las nuevas tecnologías y de las formas de comunicación y producción de conocimiento, entre otros aspectos.

Tanto para las políticas internacionales (OCDE; COM) como para la bibliografía especializada (Fullan; Bolívar 2010; Sarramona López), los docentes son un factor, actor o componente clave para mejorar las escuelas. Ya sea que explícitamente se los considere como mediadores, como partícipes activos y críticos, o como ejecutores de las estrategias decididas “desde arriba”, los docentes están en el centro de la escena. A pesar de la importancia que se les atribuye y del crecimiento de las políticas de desarrollo profesional, los modelos pedagógicos que subyacen en estos programas no han recibido la atención o examen suficiente. Por ello, en este artículo nos proponemos, en primer lugar, realizar una revisión de los modelos pedagógicos vigentes en la bibliografía especializada, ya que estos han dado forma y han servido de fundamento al crecimiento y consolidación del campo de la formación permanente. En segundo lugar, presentaremos algunos datos provenientes de investigaciones realizadas en Argentina para detenernos sobre la perspectiva que los propios docentes tienen acerca de su desarrollo profesional. Tercero, intentaremos realizar un balance a partir de la enunciación de ciertos nudos críticos que presenta el campo de la formación continua, de cara a los nuevos desafíos de la escolarización.

LA PEDAGOGÍA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE¹

El desarrollo del profesorado es el resultado de un campo en el cual se entrecruzan teorías, prácticas e intencionalidades diversas con intereses propios, fuerzas, lógicas y

¹ Utilizo en este artículo la noción de “pedagogía de la formación docente” acuñada por María Cristina Davini, formadora de generaciones de maestros, profesores e investigadores universitarios, impulsora y alma mater de los estudios sobre formación docente en la Argentina. Varias generaciones de educadores — y esta autora, de manera personal— le debemos el haber despertado nuestro interés profesional y vocación por este fructífero y desafiante campo construyéndolo de una manera rigurosa y respetuosa del quehacer cotidiano de los maestros y profesores que hacen el día a día de las escuelas.

dinámicas singulares que no siempre actúan de un modo coordinado ni armonioso. La formación permanente es un espacio complejo que surge del entramado de tres ámbitos diferentes:

1. Las políticas de perfeccionamiento - capacitación llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gestión del sistema educativo, según la estructura de gobierno de cada país.
2. Las prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas —con diverso grado de sistematización— por los organismos estatales, instituciones o empresas privadas, organizaciones sindicales y otras agrupaciones docentes.
3. La producción académica, los aportes de los especialistas y la investigación en el campo de la formación docente continua que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente. (Vezub 2009)

En lo que sigue, revisaremos los modelos y concepciones teóricas que se han formulado para “capturar” conceptualmente y orientar las políticas, programas y actividades de formación continua. Nuestro primer supuesto es que gran parte de la “ineficacia” o del “bajo impacto” de la capacitación docente que los trabajos y documentos sobre el tema suelen denunciar (Vaillant) deviene del tipo de enfoque que subyace a estas actividades. De este modo, la “ineficacia” del perfeccionamiento no afecta a todas las acciones y programas por igual sino que se produce en la medida en que se basa en ciertas modalidades de formación alejadas del aula, de los intereses y de las urgencias que atraviesa el profesorado en determinados momentos de su trayectoria y en ciertos contextos socioinstitucionales donde ejercen.

El segundo supuesto es que la escasa atención y valor que se ha dado a la perspectiva de los profesores acerca de su propio desarrollo profesional ha limitado el examen crítico de los modelos de formación. En las publicaciones y documentos sobre el tema, la voz de los docentes ha sido soslayada o directamente ignorada. De este modo, la formación de profesores se ha alejado de la cultura profesional, de las rutinas y prácticas (Nóvoa 2009b) que configuran el “oficio real” del docente. Por eso, este artículo se propone revisar la pedagogía del perfeccionamiento docente y recuperar algunos datos que permiten analizar cómo se ubican los profesores frente a su desarrollo, cuáles son sus expectativas e intereses, qué tipo de actividades prefieren realizar.

Cada modelo o enfoque de la formación expresa una manera particular de entender el desarrollo profesional de los docentes y surge del compromiso con ciertos intereses,

fuerzas sociales y teorías del campo educativo. Un modelo de desarrollo profesional implica tomar posición respecto de los elementos que se incluyen y se excluyen en la configuración del oficio docente y el tipo de articulaciones que se plantea entre estos componentes. Las pedagogías de la formación intentan configurar la identidad docente, incidir en su tarea prefigurando los procedimientos que se consideran válidos para su desempeño.

Aunque pueden identificarse en contextos y espacios de formación reales, los modelos de desarrollo profesional son una constructo, una abstracción de situaciones y prácticas concretas. En general, no se encuentran en forma pura y es frecuente la combinación, mestizaje e hibridación de componentes tomados de diferentes enfoques. Cada modelo establece:

- una clasificación y jerarquización de los saberes considerados válidos o valiosos para el ejercicio profesional,
- una particular relación entre la teoría y la práctica, entre los docentes y la cultura que transmiten.
- determinada posición para los actores implicados en el acto formativo (expertos y docentes), que define quiénes están habilitados para producir y hacer circular los saberes.
- ciertas modalidades de interacción y relaciones entre los actores-sujetos que acuden a los espacios de formación.

Los modelos implican una definición acerca del estatuto, la función y los rasgos que se adscriben al trabajo y a la identidad docente. En tanto producto de determinadas epistemologías y teorías educativas, no son neutrales. Tanto los planteos tecnicistas, basados en la eficiencia, la división de tareas y la racionalización del currículum así como los del docente reflexivo, o el movimiento de los profesores como investigadores o las teorías del docente como intelectual crítico y transformador, todos poseen una determinada manera de concebir e intervenir sobre el desarrollo docente.

Al analizar los diferentes modelos se presentan tres dificultades. La primera se refiere al mayor desarrollo de la teorización sobre la formación inicial. La generación de un campo de producción de conocimiento específico sobre la formación permanente y el concepto de formación docente continua, constituyen una cuestión reciente (Ávalos 2007a; Day; Vezub 2008). Ciertos modelos derivan de los planteos teóricos realizados para la formación inicial y en consecuencia no consideran dimensiones específicas de las

actividades de perfeccionamiento como, por ejemplo, las condiciones de trabajo y de la organización escolar.

La segunda dificultad es que no se distinguen claramente los modelos de los dispositivos que organizan las actividades de perfeccionamiento. Varias de las clasificaciones realizadas describen determinados dispositivos o estrategias de trabajo, formas de organizar la formación eludiendo explicitar los fundamentos teóricos en los que descansan. Nosotros consideramos que un mismo modelo puede concretarse a través de distintos dispositivos, aunque algunos de estos hayan surgido en el seno de un enfoque determinado. Como veremos más adelante, cada modelo puede asociarse más frecuentemente a un tipo de dispositivo que a otro. Sin embargo, los dispositivos no son privativos de un solo modelo o manera de concebir la formación. Por ejemplo, un curso o seminario de actualización puede desarrollarse desde una perspectiva tecnicista, meramente aplicacionista e instrumental o, por el contrario, desde una teoría socio-crítica que fomente la reflexión y el pensamiento crítico de los docentes.

El tercer problema radica en la dificultad de separar la dimensión política y pedagógica de la formación continua. Algunas clasificaciones refieren a diferentes políticas implementadas y se centran en diferenciar los tipos de oferta y los niveles de gobierno que intervienen en las propuestas. Estas distinciones se entrecruzan con la dimensión pedagógica y resulta difícil distinguir lineamientos de política, de los supuestos u orientaciones pedagógicas, más aún si consideramos la naturaleza política de toda práctica educativa.

Los modelos de desarrollo profesional docente

La primera distinción surge entre el denominado modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento y el enfoque basado en la formación docente como un proceso de larga duración que debe propiciar el desarrollo autónomo, el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica de los profesores (Edwards; Escudero; Vezub 2004; Vaillant).

En el caso de los primeros, subyace la idea de un docente deficitario o ineficaz que carece de los conocimientos y herramientas adecuadas para la enseñanza y, por lo tanto, debe ser “reconvertido”. El desajuste puede obedecer a la desactualización de los conocimientos disciplinares, pedagógicos o habilidades didácticas, o al cambio de los contextos y de las características de los estudiantes. Los modelos carenciales se dirigen a suplir las lagunas de la formación inicial brindando conocimientos y estrategias que no fueron aprendidas previamente así como a transmitir innovaciones didácticas y nuevos

conocimientos de las disciplinas del currículum escolar. La asociación entre teoría y práctica se produce de una manera lineal y directa. Se supone que una vez presentadas y estudiadas las teorías, o las estrategias de enseñanza y nuevas secuencias didácticas, luego los docentes las aplican en sus aulas.

El saber descansa en los expertos y capacitadores que son la voz autorizada relegando a los docentes a una actitud de escucha fundamentalmente asimilativa, comprensiva y/o aplicativa. Predominan las relaciones verticales, el apego a los programas y a los contenidos definidos de manera externa. Este tipo de capacitación se dirige al docente individual sin considerar su pertenencia a determinado equipo o institución. La homogeneización es uno de los rasgos sobresalientes de este modelo. Los dispositivos de formación son comunes a todos los docentes de un mismo nivel educativo, por ejemplo, sin realizar otro tipo de distinciones basadas ya sea en los contextos socioculturales de desempeño o en la trayectoria previa de los profesores.

Aunque los temas se hayan renovado, este modelo ha estado frecuentemente asociado al dispositivo más clásico y extendido: el “curso”, dictado por especialistas en contenidos, didácticas especiales o temas pedagógicos generales. Entre esto se encuentran cursos sobre la evaluación de los aprendizajes, la planificación por proyectos, la enseñanza en aulas diversas, la disciplina escolar, la educación sexual, las culturas juveniles, etc. Actualmente, los cursos referidos a las nuevas tecnologías y su integración en la enseñanza ocupan un lugar destacado en la oferta de la formación permanente como consecuencia de las políticas dirigidas a extender y democratizar el acceso a la cultura digital.

La formación se realiza fuera del horario laboral, en forma presencial o semipresencial. Muchos programas implementan aulas virtuales y plataformas de *e-learning* que permiten realizar actividades, debates en foros, etc. Las tecnologías digitales permiten ampliar la cobertura, la cantidad de docentes capacitados y poner a circular materiales valiosos. Generan un mayor intercambio de recursos, experiencias y opiniones entre los participantes rompiendo la interacción vertical que caracterizaba a los cursos tradicionales.

En el polo opuesto, el modelo centrado en el desarrollo recupera la teoría crítica y tiene raíces en las epistemologías fenomenológicas e interpretativas al concebir al docente como un profesional activo y reflexivo capaz de formular y decidir su agenda de perfeccionamiento. Esta perspectiva, formada por distintas corrientes y dispositivos, se dirige a cambiar las bases de la profesionalidad del docente y a repositonarlo como sujeto político autorizado en la producción de saberes pedagógicos: “Al dar forma a un

pedazo de la acción para revisarlo ellos mismos, o para que lo hagan otros, los profesores parecen apropiarse en cierto modo del trabajo. Mediante este procedimiento, fortalecen, o en muchos casos, establecen su propia voz” (Richert Ershler, 2005).

Algunos dispositivos implementados bajo este modelo se proponen recuperar el conocimiento práctico, las experiencias, necesidades y problemas de los docentes jerarquizando sus formas de interpretar y actuar. Estas modalidades de formación intentan construir un saber que parta de los problemas detectados en la práctica, de las condiciones institucionales donde se desempeñan los docentes considerando cómo inciden, en el trabajo escolar, los contextos socioculturales específicos. El saber experto, teórico y de la investigación educativa se nutre y articula con el conocimiento práctico o de oficio² de los profesores.

La formación “centrada en la escuela” alterna espacios de trabajo fuera del aula a través de seminarios, grupos de discusión o talleres, e instancias de puesta a prueba de innovaciones, proyectos curriculares o secuencias didácticas (Vezub 2010). Esta modalidad es una buena expresión del enfoque centrado en el desarrollo. La investigación-acción, junto con los métodos basados en la narrativa y en la sistematización de experiencias pedagógicas (Alliaud y Suárez) también se ubican dentro de esta concepción.

Otro dispositivo son los “ateneos docentes”, donde se discuten incidentes críticos y problemas de la enseñanza, basado en el análisis de un caso y en la discusión de alternativas pedagógico-didácticas que lo resuelvan. Otra alternativa frente a las estrategias clásicas, es la “documentación y narración de experiencias” (Suárez 2007; 2011). Al narrar su experiencia y asumir la autoría de los relatos, los docentes se incluyen en el texto, en la situación y la recrean, seleccionan sucesos, enfatizan ciertos aspectos y omiten otros. En síntesis, reconstruyen interpretativamente sus trayectorias profesionales y otorgan sentidos particulares a su práctica. De este modo, toman conciencia de aspectos no explorados de su práctica, de las dificultades que afrontaron y de las estrategias que inventaron para superarlos. Este tipo de dispositivo requiere alterar las condiciones de trabajo de los docentes, habilitar otros espacios, tiempos y condiciones institucionales para posibilitar estas nuevas relaciones de saber-poder y la relocalización de los actores en la escena educativa.

² Para una revisión de la categoría “conocimiento de oficio” y del tipo de saberes que se ponen en juego en la práctica docente puede consultarse el capítulo de Félix Angulo Rasco, “De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente”, en Angulo Rasco, Barquín Ruiz y Pérez Gómez.

El modelo centrado en el desarrollo considera el carácter situado, social y distribuido del aprendizaje y de la producción de conocimientos de la práctica. Los expertos, asesores o capacitadores trabajan de manera horizontal y colaborativa con los docentes revalorizando los saberes de la acción y los principios construidos en la experiencia. Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle denominan a este enfoque “conocimiento de la práctica”, basado en la indagación como actitud y en la no separación del saber teórico y práctico. Desde esta perspectiva, el conocimiento que los docentes necesitan para transformar y mejorar la enseñanza se genera cuando éstos son capaces de considerar su quehacer, sus aulas e instituciones como espacios de investigación y reflexión, al tiempo que se nutren de los aportes de otros (expertos, asesores, investigadores) para cuestionar sus presunciones, generar interrogantes y conectar su trabajo con los aspectos sociales, políticos y culturales de la sociedad contemporánea.

Estas autoras describen los rasgos de este modelo en contraposición con otros dos. Al primero lo denominan “conocimiento para la práctica”, basado en la separación entre teoría y práctica y en la sobrevaloración de la primera. Se plantea que los educadores deben apropiarse del conocimiento formal para mejorar su desempeño. El segundo enfoque, llamado “conocimiento en la práctica”, supone que el conocimiento esencial que precisan los docentes para su perfeccionamiento proviene exclusivamente de su accionar y de las reflexiones que realizan sobre su práctica. Se desvaloriza la investigación, el aporte externo y el desarrollo teórico.

Al analizar las experiencias de formación continua, Beatrice Ávalos (2007b) separa las estrategias “cercanas a la capacitación” que, en este artículo, hemos descrito como enfoques instrumentales y carenciales de aquellas “cercanas al desarrollo”. La distinción surge de la tensión entre dos polos. En un caso se enfatiza el polo externo, es decir, las necesidades del sistema educativo y sus reformas con el propósito de proporcionar nuevas pautas de trabajo a los docentes, predeterminadas de antemano. El segundo tipo de estrategias privilegia el polo interno, el elemento personal, los intereses y necesidades formativas de los docentes. A través de dispositivos de taller, de procesos de autoformación y de facilitación, los profesores construyen y participan activamente de las innovaciones a implementar y de su propio desarrollo.

Christopher Day (2005) proporciona una conceptualización amplia que abarca las diversas experiencias que pueden ser incluidas bajo la noción de desarrollo profesional del docente:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesional adecuadas [. . .] en cada fase de su vida docente. (17)

Este concepto implica pensar en el aprendizaje informal que ocurre en los equipos docentes al interior de las escuelas o a través de formas de asociación entre profesores universitarios, maestros o redes inter-escolares.

Al repasar los programas de formación permanente del profesorado en España, Rafael Yus Ramos distingue cuatro modelos vinculados a ciertos dispositivos:

TRANSMISIVO. Cursos tradicionales organizados en torno a temas de didáctica de cada asignatura, basados en la comunicación vertical. Pueden estar a cargo de universidades u otras instituciones, o de las administraciones educativas y centros de profesores. Permiten capacitar a una masa importante de docentes con relativamente pocos recursos.

IMPLICATIVO. Combina el formato anterior con instancias donde los profesores aplican en sus aulas las estrategias aprendidas en los cursos a través de la planificación e implementación de una unidad didáctica.

AUTÓNOMO. Puede realizarse de manera individual o colectiva a través de grupos de trabajo, seminarios, talleres o de proyectos de indagación y renovación pedagógica. Son autogestionados y generados por los colectivos docentes. Generalmente cuentan con financiamiento de las administraciones educativas, según los lineamientos y temas que priorice la gestión. Las relaciones son horizontales y colaborativas; se apela al saber experiencial y personal de los participantes.

EQUIPO DOCENTE. Se constituye a partir de un equipo o red de trabajo que reúne a varias escuelas para abordar una problemática común que los preocupa. Puede asumir la modalidad de la investigación-acción o la de formación centrada en la escuela. Participan asesores externos que orientan las actividades y la búsqueda de referentes teóricos ayudando a que el equipo se organice y consolide.

Este último modelo es similar a lo que se conoce “como comunidades de aprendizaje y práctica” (Wenger; Lieberman y Wood; Imbernón). Es decir, grupos profesionales de interacción socio-cognitiva que comparten su preocupación por un problema, el interés sobre un asunto y que se reúnen para profundizar e intercambiar su conocimiento sobre éste. Las redes de maestros generan otros diagramas de circulación de saberes y alteran las tradicionales relaciones de saber-poder. Las comunidades de práctica son una oportunidad para que los docentes hagan más efectiva su enseñanza, analicen los contextos socioculturales de la escolaridad contemporánea y busquen respuestas a los problemas que se les plantean en las aulas. Sus rasgos centrales son:

- el carácter colectivo y el funcionamiento cooperativo
- están centradas en la práctica, en el accionar de los docentes
- la mejora de los aprendizajes de los alumnos es el punto de llegada
- son horizontales, promueven la participación de todos los docentes
- valorizan el saber de la experiencia, construido en la práctica
- generan compromiso, responsabilidad profesional a través del establecimiento de metas compartidas
- enfatizan los procesos reflexivos y metacognitivos.

Por último, nos interesa resumir la clasificación de Lise Chantraine Demailly en una publicación que ha tenido escasa difusión en nuestro medio. El interés que presenta su trabajo radica en los elementos o variables que utiliza para establecer cada modelo o “forma”. La autora se refiere al vínculo pedagógico que se establece entre formador-formado; la representación del acto de formación; la autonomía y legitimidad del formador; la naturaleza de los dispositivos; el estatuto simbólico de los saberes puestos en juego, y la coherencia del modelo de formación con una estrategia de cambio.

1. LA FORMA UNIVERSITARIA. El vínculo formador-formado es similar al que se establece entre los profesionales liberales y sus clientes, al descansar en la valoración de las competencias y del prestigio personal del formador, así como en el carácter voluntario de la formación. Su finalidad es la transmisión de saber, de teoría que los formadores producen de manera directa a través de la investigación.
2. LA FORMA ESCOLAR. Está organizada por un poder o autoridad legítima exterior y oficial que define el programa y los contenidos. Los formadores representan a esa autoridad, pero no son responsables personales de lo que enseñan. El capacitador y los

docentes entablan una relación obligatoria en el marco de un plan de formación determinado de manera previa y externa.

3. LA FORMA CONTRACTUAL. Evidencia una relación simbólica basada en el contrato entre formador y formado, o entre los docentes y las instituciones asociadas a las escuelas. La formación es producto de una negociación libre entre los participantes, quienes establecen las modalidades y los contenidos.
4. LA FORMA INTERACTIVA-REFLEXIVA. Tiene como finalidad la resolución de problemas reales, en la situación en que ocurren, a través de la ayuda mutua entre formador y formado. Puede implementarse en torno de proyectos o grupos de investigación-acción. La producción de saberes es colectiva y responsabilidad de todos los participantes quienes ponen a prueba, en la práctica, las innovaciones que retroalimentan el proceso de desarrollo profesional.

Pasando ahora al plano exclusivo de las políticas de formación continua, en torno a estas también se han tejido clasificaciones específicas. Ávalos (2007a) distingue tres tipos de ofertas en la región según el nivel de gestión que organiza las actividades y toma las decisiones:

- Actividades organizadas centralmente por los gobiernos para el conjunto de docentes o para grupos determinados sobre los que se desea producir un cambio. Pueden ejecutarse de manera centralizada o descentralizada, a través de los gobiernos locales, provinciales, estadales.
- Actividades descentralizadas cuyos lineamientos, objetivos y estrategias se deciden en el nivel local de gobierno educativo.
- Actividades organizadas por las instituciones escolares: las escuelas y sus docentes definen las acciones de desarrollo profesional en las que desean involucrarse. Para concretarlas reciben fondos de las dependencias administrativas a través de concursos de proyectos para el fortalecimiento institucional y la mejora de los resultados educativos.

Cada una de estas políticas no se vincula de manera unívoca con un solo modelo de formación. Su concreción puede darse a través de los múltiples dispositivos ya mencionados y de la combinación de estrategias y modalidades diversas de trabajo con la finalidad de ofrecer alternativas que se adapten a contextos, condiciones, problemáticas y trayectorias docentes singulares.

Hay que pensar los dispositivos de desarrollo profesional en función de las características, necesidades y tradiciones que presenta un determinado colectivo docente. Estas necesidades y problemas pueden entrelazarse con los objetivos y principios de política educativa que se implementan ayudando a su definición, discusión y replanteo. Las trayectorias y experiencias personales previas de los docentes constituyen la matriz desde la cual estos se apropian y reinterpretan los temas, debates y objetos que se discuten en los espacios de formación.

Las decisiones respecto a qué dispositivo utilizar dependen de los propósitos y problemas que se quieren atender y de las condiciones laborales e institucionales que estructuran la carrera y los puestos de trabajo. Cualesquiera sean los objetivos, no es posible adoptar un modelo meramente transmisivo, en el cual se desdibuje la identidad y los saberes previos de los docentes, sus deseos de aprender, preocupaciones cotidianas e intereses. La apuesta a la autonomía profesional es un riesgo que habrá que tomar y para el cual será necesario construir nuevas condiciones y tradiciones de formación. En este punto conviene escuchar la voz de los docentes: ¿cómo conciben su formación permanente, como una obligación, una necesidad o un deseo? ¿Qué buscan, qué esperan encontrarse cuando acuden a un espacio de formación?

EL DESARROLLO PROFESIONAL DESDE LAS VOCES DE LOS DOCENTES

Los datos que presentamos a continuación, han sido recogidos en el contexto de un trabajo de campo cualitativo³ dirigido a indagar cuáles eran los sentidos asociados al perfeccionamiento de un grupo de docentes de nivel primario y secundario y, de qué manera esas instancias de formación configuraban su trayectoria profesional. El grupo de docentes con el que trabajamos había participado de un mismo curso en el área de las Ciencias Sociales en un distrito del conurbano de la Provincia de Buenos Aires.

El programa del que participaron⁴ fue parte de las políticas seguidas entre 1998 y 2000 en Argentina para implementar la reforma curricular, el cambio operado en la

³ Los datos corresponden al trabajo de tesis doctoral de la autora: *Las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales* (Vezub 2008).

⁴ El desarrollo del curso se realizó a lo largo de tres cuatrimestres y estuvo a cargo de Universidades Nacionales y del cuerpo de profesores que estas contrataron, que mediante mecanismos de licitación, fueron asignadas para efectuar la formación de los profesores de su zona de influencia. La formación se organizaba en torno a tres módulos de cursado simultáneo en cada cuatrimestre: la fundamentación teórico-pedagógica; el área de ciencias sociales basada en los contenidos disciplinares, y el módulo de práctica docente. Este último debía funcionar como una especie de articulación e integración de los dos anteriores pero fue implementado de manera disímil según los casos. Algunas universidades optaron por fusionar los módulos dos y tres en un mismo bloque.

estructura del sistema educativo con la extensión de la escolaridad obligatoria a los dos primeros años de la escuela media. El trabajo de campo se circunscribió a docentes del área de Ciencias Sociales del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, es decir, la escolaridad correspondiente a los 12, 13 y 14 años de edad, período actualmente transformado por la nueva Ley de Educación de 2006. Dicho ciclo fue el más afectado por la reforma, sus docentes vivieron las mayores tensiones, transformaciones y amenazas a su condición y trayectoria.

En este marco se entrevistaron 25 docentes⁵ y, una vez finalizada la capacitación, se siguió la trayectoria de cuatro de ellos en profundidad para analizar cómo valoraban y resignificaban lo aprendido en dicha instancia. A pesar del tiempo transcurrido y de los cambios recientes ocurridos en el contexto legal y sociocultural de la escolarización, los sentidos, motivaciones y expectativas de los docentes que analizaremos refieren a cuestiones más estables y menos coyunturales, por lo que consideramos revisten interés y actualidad para repensar la pedagogía de la formación permanente.

Uno de los corolarios de la perspectiva de la formación docente como una empresa de larga duración es que, cuando los profesores comienzan una actividad de perfeccionamiento, lo hacen desde sus experiencias anteriores. La trayectoria profesional es una construcción que surge de la interacción de múltiples elementos: los profesores y su contexto de acción, la formación inicial y continua, las motivaciones iniciales y las expectativas futuras de desarrollo, el pensamiento y la acción. Los recorridos anteriores, los cursos transitados, los autores leídos, los sitios educativos de internet visitados, las escuelas que a cada uno lo acogieron durante sus primeros pasos en la docencia, etc. Todas estas experiencias dejan huellas, sedimentos que contribuyen a la reconfiguración y cambio de las identidades profesionales previas o a su consolidación. Por eso es importante recuperar lo que los docentes dicen sobre su formación inicial en los relatos y entrevistas realizadas.

¿Cómo valoran los docentes su formación inicial?

Para las maestras de primaria la formación que les brindó el instituto es demasiado general, básica e insuficiente: “los conocimientos que adquirís en el profesorado son

⁵ Del total de docentes, nueve tenían título de maestros de nivel primario; trece tenían título de profesores de secundaria, y otros tres ejercían en dicho nivel sin formación pedagógica y poseían títulos profesionales universitarios. La mayoría (19 docentes) trabajaba en la docencia desde hacía seis años. La mitad (doce) se desempeñaban exclusivamente en escuelas del sector público, siete de ellos también ejercían en instituciones privadas y otros seis trabajaban solamente en escuelas del sector privado.

pocos”⁶ (A3M). De allí que sean conscientes de la necesidad de seguir formándose, “*tenés que seguir insistiendo*”, afirma (B18M). Desde su perspectiva, las insuficiencias radican en la escasa cantidad o extensión de los saberes disciplinares que aprendieron y que deben enseñar, en un momento de importantes cambios curriculares y de renovación de los contenidos. La necesidad de continuar su desarrollo profesional responde, además, a las nuevas exigencias del oficio vinculadas con los problemas de los alumnos en los barrios y territorios más carenciados donde trabajan.

Yo estudié una carrera docente para entrar en un grupo diferente a los que estoy tratando ahora. Vos estás hablando y hay dos que están insultándose. ¡Yo no me preparé para esto! O le tenés que decir “abrí la carpeta”, ¡no!, se suponía que el alumno iba a la escuela para aprender. Y en este momento, no va a la escuela para aprender. Es un espacio social. (B13P)

Hoy día los docentes nos vemos superados por la situación de los chicos y los profesorados dejan mucho que desear. (A14M)

Las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias se hallaban muy deterioradas en un contexto de crisis económica y social, donde la constitución de las subjetividades de los alumnos fue profundamente alterada. Los adolescentes se encuentran desmotivados, desinteresados para estudiar. La escuela ha perdido su sentido, trasmite saberes que para ellos no tienen utilidad, los profesores les hablan en un lenguaje que les resulta ajeno. La escolaridad ha dejado de ser esa promesa futura (mejorar las condiciones de vida, insertarse en un trabajo, ascender socialmente).

Varios de los entrevistados, antes de realizar sus estudios docentes, habían comenzado y abandonado carreras universitarias. Desde esta experiencia, comparan su formación en el terciario. Los profesores formados en la universidad consideran que tienen una mirada demasiado estructurada o academicista, poco didáctica e innovadora y que carecen de las estrategias que facilitan la transmisión del conocimiento:

⁶ En el momento de realizar la entrevistas (años 2000 y 2001) la formación de los maestros de primaria tenía tres años de duración y la de los profesores secundarios cuatro. Varios de los maestros de primaria entrevistados eran graduados de planes anteriores, de dos años y un cuatrimestre de residencia docente. Actualmente, y de acuerdo a la nueva Ley del 2006, todos los planes de formación docente son de cuatro años, sin distinción del nivel educativo para el que forman.

Las materias pedagógicas nunca las tuve. Así que, en realidad, para mí eran una gran intriga. Por ejemplo ver un mapa conceptual, cómo se hace una red, son herramientas que a mí me faltan. (A12O)

Yo hice dos didácticas en la UBA, pero tenés que tener suerte de que en didáctica especial te toquen buenos profesores. ¡Hay que tener mucha suerte! Además capaz que el titular de la cátedra es un capo, pero el ayudante no lo es y depende en qué práctico te anotes. (B20P)

Desde hace nueve años que estoy dando clases, antes de recibirme de abogada ya empecé. Pero no soy muy creativa, eso parte de uno y también de la formación que uno tuvo. (B21O)

Los profesores de secundaria contrastan la formación del instituto terciario y de la universidad, señalan la menor exigencia y preparación que brindan los institutos por los cuales pasaron casi todos⁷. La percepción, el sentimiento de los docentes es de insuficiencia, de impotencia, parecería ser que su preparación, los años de estudio y los saberes didácticos adquiridos ya no alcanzan para afrontar estas nuevas realidades y escenarios escolares, cada vez más complejos.

¿Cuáles son las necesidades de formación continua de los profesores?

La necesidad de profundizar en las cuestiones didácticas, vinculadas con la transmisión de los contenidos, con las características, comportamientos y actitudes que manifiestan los alumnos en clase, no sólo preocupa a quienes se han formado en la universidad ya sea como docentes o profesionales. Por el contrario, varios de los profesores egresados de los institutos terciarios también esperan que los trayectos de actualización y capacitación les brinden herramientas didácticas:

Yo necesito más capacitación en el tema de la pedagogía. Cómo bajar determinados conceptos, determinado contenido a los chicos. En general hay un desinterés por parte

⁷ En Argentina la formación inicial de los profesores de secundaria se realiza tanto en Institutos Terciarios, de formación Superior, como en las Universidades. En este caso, el título de profesor se agrega al de la disciplina de formación que brinda la identidad fundamental; las materias pedagógicas son pocas y se cursan generalmente hacia el final de la carrera. De esta manera los estudiantes se aseguran una salida laboral más rápida, mientras intentan otras inserciones profesionales o, en algunos casos, tratan de evitar la elaboración de la tesis de grado como requisito para obtener el título profesional universitario, recibiendo de "profesor de..."

de los alumnos del tercer ciclo hacia todas las materias, pero en determinadas áreas es muy evidente. No les interesa directamente nada sobre la materia. (A6P)

La demanda o preocupación por las estrategias de enseñanza no refiere tanto a la didáctica específica de su disciplina en particular sino a las estrategias de enseñanza, válidas en ciertos contextos escolares altamente transfigurados donde los métodos tradicionales resultan impotentes:

En este momento la educación está pasando por un mal momento, por la conducta de los alumnos y por los problemas que hay en la sociedad. Yo pienso que a los docentes nos tendrían que dar una capacitación en ese sentido, para manejar situaciones difíciles donde vos al chico no lo podés contener con una amonestación, con un llamado de atención ni con que se lleve una materia. Hay una crisis muy grave en ese sentido. (A9P)

Como se observa en los testimonios transcritos, las necesidades de formación y desarrollo profesional se construyen no sólo a partir de inquietudes personales o, de las lagunas formativas de los estudios iniciales, sino que también surgen de los problemas, de las urgencias de la experiencia escolar y de los desafíos actuales de la tarea docente. El componente personal, las propias inquietudes e intereses impulsan la búsqueda del desarrollo profesional. Una de las entrevistadas se declara como “una lectora entusiasta” porque siempre compra libros nuevos, CDs y recursos multimediales. Otros han acudido a congresos o jornadas, algunos se consideran asiduos seguidores ¿o consumidores? de cursos.

¿De qué manera conciben los docentes su desarrollo profesional?

Los entrevistados reconocen que necesitan capacitarse: “los cursos siempre te dejan algo”, “nunca están de más, siempre tenemos cosas para rescatar”, “uno nunca termina de aprender todo”. Una de las entrevistadas considera que la capacitación jerarquiza al docente en la sociedad, en un momento de desprestigio de la profesión, de pérdida de confianza y autoridad.

En este marco, los profesores trataron de elegir las actividades que responden a sus inquietudes, pero también de asistir a los cursos que tenían reconocimiento y puntaje oficial o que precisaban para estar a tono y en sintonía con la reforma y los cambios curriculares:

Los motivos por los que hice el curso fueron por la nueva reforma, por la Ley Federal de Educación... había que empezar con este cambio de la Ley, un poco por obligación empecé el curso, por eso lo hice” (A4M).

“Había gente que decía que hacía la capacitación porque estaban obligados, porque iban a perder sus horas si no se capacitaban” (A1M).

“Había que capacitarse para esta nueva estructura que implementaron en el sistema educativo... se decía que si no hacías los cursos de la Red Federal ibas a quedar fuera de los listados... que uno podía quedar fuera del sistema” (A6P).

Los docentes buscan cursos ligados con aspectos prácticos del oficio. Los temas referidos a la motivación de los alumnos, el manejo de situaciones conflictivas, los problemas sociales que penetran y se manifiestan en el aula junto con las estrategias y métodos didácticos, están en el ranking de los más mencionados por los entrevistados. Estos hallazgos coinciden con los resultados del último Censo Nacional de Docentes 2004 realizado en Argentina. Al preguntar sobre las temáticas en las que desearía recibir capacitación, y a pesar de la dispersión de las respuestas (había trece opciones), las tres más elegidas⁸ que concentran porcentajes entre un 20% y 25%, son: a) características psicológicas, sociales y culturales de los sujetos que aprenden; b) relaciones sociales y humanas (manejo de conflicto, trabajo en equipo, liderazgo), y c) estrategias de enseñanza y didácticas especiales.

Las actitudes de los docentes sobre el desarrollo profesional y la formación continua pueden resumirse en dos: las que rechazan el perfeccionamiento y las que lo aceptan e intentan aprovecharlo para reflexionar sobre su tarea. En el primer extremo encontramos profesores que niegan cualquier aporte de la capacitación realizada. Sienten que en estos espacios se cuestiona su saber y hacer, por lo que asumen una actitud defensiva y se resisten a movilizar sus esquemas de pensamiento y de acción:

Había docentes que lo único que hacían era rechazarlo, pero sin leerlo, ni analizarlo; estaban los que dicen “¡ah!, pero esto ya lo sabíamos”, o que la bibliografía que dieron la conocían toda. Son unos soberbios, porque dieron material muy novedoso. Había gente que decía: no vale la pena cambiar nada, total los alumnos igual no aprenden. (A3M).

⁸ Datos correspondientes a docentes en actividad del Tercer Ciclo del nivel de Enseñanza General Básica, mismo ciclo que hemos considerado en nuestro estudio. Fuente: Censo Nacional de Docentes 2004.

Se trata de trayectorias más herméticas en las cuales se privilegia lo aprendido y consolidado (producto de la experiencia o de la formación anterior) por encima de aquello nuevo por aprender. Los cambios son vividos como amenazantes y se emplean conductas y rutinas defensivas que inhiben el aprendizaje y el desarrollo profesional.

En la segunda postura, los docentes que aceptan la formación, señalan aspectos negativos del curso transitado (vinculados con cuestiones de la reforma y de la organización) pero consideran que fue una oportunidad para su desarrollo. Se trata de trayectorias más abiertas y flexibles que asumen el cambio como algo inherente a su profesión. Sobre todo, son las maestras de escuela primaria las que conciben la capacitación como un proceso de crecimiento personal y desarrollo profesional:

Si el curso es realmente serio y es un lugar donde vos aprendés, donde crecés, me parece que sí, que los docentes necesitamos capacitarnos. (A4M)

Todo lo que yo aprenda es para mis alumnos [. . .] Después de un curso de capacitación hay un montón de experiencias que uno recibió, del capacitador, de los compañeros, que se te van filtrando y que te modificaron, cambiaron tu actitud, tu disposición, renovaron tus ganas. A mí me pasa eso en los cursos. Es como que te dan nuevos ánimos. (A11M)

Otros entrevistados enfatizan la obligación y la carga de tiempo extra clase que hay que invertir para perfeccionarse. No obstante, estas imágenes sobre la capacitación como obligación, tampoco se contradicen con la formación entendida como una oportunidad de desarrollo personal y profesional, ya que ambas pueden coexistir:

En realidad capacitarse, en esta época es difícil. Cada vez que te dicen “¡tenés que hacer un curso de capacitación!”, hay mucha gente que no lo hace porque es una carga extra. Porque significa más dinero, más tiempo, menos descanso, menos tiempo para el trabajo, menos tiempo para tu casa, más exigencias. Encima después tener que pedir en la escuela quinientos permisos que no te quieren dar. (A25M).

El desarrollo profesional se vincula con la responsabilidad del docente, muestra su compromiso con la renovación y mejora de la enseñanza. Para que esta sea efectiva no es posible enseñar siempre lo mismo, de igual manera y con independencia de las características del grupo de alumnos, de los años transcurridos o de los cambios curriculares. Las imágenes que tienen los docentes sobre la formación permanente se

conectan por lo tanto con la idea del cambio, de la innovación educativa. La consecuencia es asumir el perfeccionamiento como algo inherente al trabajo docente, como una responsabilidad ética de la profesión:

Yo enseño Lengua. Antes se enseñaba la gramática estructural y ahora se enseña la gramática textual. Si vos no te actualizás vas a seguir enseñando lo que aprendiste alguna vez, que es la gramática estructural, que no se enseña más. Y hay muchísima gente que sigue enseñando eso. (A11M)

Todos los profesores necesitamos capacitarnos, en todas las áreas necesitás capacitarte dado que es una ciencia y las ciencias siempre van avanzando. Si vos no te capacitás, estás quedando un paso atrás. En cualquier disciplina tenés que capacitarte. (A7P)

Como se desprende de los relatos de los profesores, la rutina y las condiciones institucionales (sumadas a los contextos socioculturales difíciles donde muchos se desempeñan) conspiran contra el entusiasmo, la vocación y el compromiso docente con la enseñanza y la educación. El trabajo cotidiano en las escuelas se caracteriza por la soledad, la falta de tiempo y de instancias para trabajar con otros y reflexionar sobre la tarea. A esto se agregan los rasgos actuales del alumnado que terminan por desalentar al docente produciendo una progresiva pérdida de las inquietudes profesionales, de las motivaciones e ideales que llevaron a elegir la docencia. Por ello es fundamental el papel que se otorgue a las actividades de formación continua así como garantizar su calidad y pertinencia, junto a la realización desde supuestos reflexivos que permitan revisar las prácticas y construir otras mejores apostando al carácter colectivo de la profesión.

¿Qué esperan los docentes de la formación continua?

En cuanto a las expectativas que tienen los docentes sobre las actividades de formación, los entrevistados plantean principalmente dos cuestiones: que les sirva para su práctica y que fomente el intercambio de experiencias entre pares con los colegas de otras escuelas que trabajan en otros o en similares contextos.

No obstante, no hay que dejarse tentar por “la tiranía de la práctica” ya que, en muchas ocasiones, los problemas, urgencias y demandas que los profesores formulan constituyen emergentes debajo de los cuales subyacen problemas más profundos y menos visibles. Hay que poder desentrañar las necesidades reales de formación, los

elementos que constituyen el problema y sobre los cuales se requiere realizar un trabajo formativo. Para ello hay que identificar, desocultar y abordar los aspectos implícitos de las prácticas.

Los datos que analizaremos a continuación pertenecen a otra investigación también realizada en Argentina⁹ y fueron recogidos en 2011 a través de un cuestionario estructurado, aplicado a una muestra intencional de 263 docentes de nivel primario y secundario¹⁰. El instrumento se propuso indagar la manera en que los docentes perciben su oficio, qué sentidos le atribuyen, cuáles son los saberes necesarios para su tarea, en qué aspecto de la profesión se sienten más fuertes, en cuáles más débiles. En ese marco se incluyó una pregunta referida al tipo de actividades de desarrollo profesional que preferirían realizar. Las opciones de respuesta incluían un abanico amplio de posibilidades considerando las concepciones actuales sobre el desarrollo profesional.

Para continuar con su desarrollo, en primer lugar, casi la mitad de los docentes (48%) elige seguir estudiando sistemáticamente a través de distintas variantes formales y organizadas externamente: cursos, nuevas carreras de grado o estudios de posgrado. Estas respuestas ponen en evidencia la preferencia por formatos tradicionales, más cercanos a lo que hemos descrito en término de modelos carenciales y políticas centradas en la oferta. Posiblemente son además las opciones más disponibles y masivas.

En segundo lugar, casi un tercio (31,6%) se inclina por actividades de tipo académico: participar de una investigación, ir a congresos, leer bibliografía de su especialidad o escribir libros de texto. Todas estas opciones se ubican dentro de los dispositivos de carácter autónomo que implican un fuerte componente de motivación personal.

Las opciones vinculadas con dispositivos basados en la idea de equipo docente, redes, comunidades de aprendizaje y proyectos institucionales, alentadas por los expertos, se ubican para los entrevistados en tercer lugar (14%), bastante alejadas de los dos primeros tipos de actividades. En esta categoría se incluyeron dispositivos centrados en el desarrollo tal como el enriquecimiento de su trabajo en la escuela mediante su participación en proyectos de innovación o en comunidades profesionales. Sólo un 3% de los profesores consultados eligió la opción “no hacer nada”, lo que pone en evidencia un profesorado bastante motivado hacia el perfeccionamiento.

⁹ Nos referimos al Proyecto “Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación” (2011-2014) financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Otros resultados de esta investigación pueden consultarse en Alliaud y Vezub.

¹⁰ Se recogieron 120 cuestionarios de maestros primarios y 143 de profesores secundarios que trabajan en escuelas de la provincia de Buenos Aires (zona conurbano) y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

No se observan mayores diferencias entre las respuestas obtenidas de los maestros primarios y profesores de secundaria. En el caso de las actividades formativas que denominamos como “académicas”, éstas son elegidas por un 5% más de profesores secundarios, aspecto posiblemente vinculado con la identidad y cultura profesional construida durante la formación inicial. Si bien en Argentina los estudios de profesorado secundario pueden realizarse tanto en Institutos Superiores como en las Universidades, existe una fuerte tradición académica en sus orígenes, a diferencia del magisterio, donde ha predominado el normalismo y la identidad de un docente de carácter generalista, más pedagógico y con mayor peso de los componentes morales y vocacionales.

POSIBILIDADES Y LÍMITES DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

En este apartado final se analizan algunos nudos críticos que enfrenta el campo de la formación permanente a pesar de la reciente expansión que se observa en su producción académica y en las políticas de formación continua. En este sentido, si bien se reconocen los esfuerzos por conceptualizar y demarcar el horizonte del desarrollo profesional docente, la investigación con base empírica, basada en el relevamiento y construcción de datos primarios, sigue siendo acotada. A continuación se mencionan algunas de las razones que han limitado el avance de estas investigaciones.

En primer lugar, se trata de un espacio de reciente institucionalización (Vezub 2009) y, en ciertos países, de ninguna o muy baja institucionalización. La creación de organismos, direcciones gubernamentales e instituciones dedicadas específicamente a la formación continua, ha sido tardía si se la compara con la conformación del sistema de formación inicial. En Latinoamérica, este proceso generalmente ha ocurrido entre los ochenta y los noventa. Esto no significa que anteriormente no haya habido antecedentes y actividades dentro de este ámbito. Pero en la agenda de las políticas y en la historia de los sistemas educativos es un tema bastante nuevo¹¹. La situación más corriente todavía

¹¹ El relevamiento de algunos países de la región arroja las siguientes fechas de creación de organismos de formación continua. Chile es el caso más antiguo. En 1967 crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) dependiente del Ministerio de Educación. En la Argentina se funda el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (CPEIP) en 1987, organismo con delegaciones provinciales que ofrecían cursos para profesores de secundaria. En 1994 se crea la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) que comienza a funcionar hacia 1996 financiando y acreditando instituciones oferentes de capacitación en base a los lineamientos y prioridades establecidas por la reforma educativa. México funda el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio (PRONAP) en 1994, y en 1999 crea la Dirección de Formación Continua de Maestros en servicio. En 1996 Uruguay funda el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores Juan Pivel Devoto como institución responsable de organizar y

es que la formación continua carezca de fondos permanentes, legislación-normativa, instituciones específicas y equipos de formadores que se dediquen a esta tarea con cierta estabilidad y regularidad.

En segundo lugar, la rápida, cambiante y volátil naturaleza de las actividades de formación continua dificulta su seguimiento y estudio, a lo que se suma la ausencia de mecanismos de monitoreo sistemáticos planificados por las políticas que evalúen “el impacto de las experiencias existentes, de modo de hacer ajustes en su operación” (Ávalos 2007a, 27). Los programas suelen carecer de criterios explícitos y objetivables — más allá de la cobertura, cantidad de docentes capacitados— en base a los cuales considerar sus logros.

Esta dificultad radica, por un lado, en la naturaleza y complejidad del desarrollo profesional docente y, por el otro, en los métodos de investigación que se han utilizado para analizar la problemática y generar conocimiento a partir de las experiencias y programas de formación en servicio.

En cuanto a lo primero, cabe recordar que la noción misma de desarrollo profesional se ha ampliado incluyendo a todas las experiencias de aprendizaje que de alguna manera mejoran el desempeño docente, los aprendizajes de los alumnos y el funcionamiento de las escuelas. Dada la amplitud del concepto, resulta difícil poder capturar, analizar y precisar el alcance e impacto que tienen actividades de tan diversa índole. La factibilidad de examinar acciones que se realizan en el marco de programas y dispositivos formales (cursos, seminarios, talleres, especializaciones, etc.) difiere de la posibilidad de indagar el significado y los cambios que se producen a partir del desarrollo profesional autónomo (asistencia a congresos educativos o de su especialidad, lectura de bibliografía y revistas especializadas, participación en redes docentes y foros de intercambio).

La dinámica compleja del perfeccionamiento dificulta su estudio, porque las políticas y programas van mutando rápidamente, de la mano de las gestiones y gobiernos educativos. Ya sea porque no se documentan y/o difunden sus resultados, o porque las prioridades, contenidos y formatos son diversos y varían de acuerdo a los destinatarios, niveles educativos, coyunturas y necesidades del sistema y de cada contexto escolar.

Sobre lo segundo, los métodos de investigación aplicados, la dificultad descansa en el desarrollo de una lógica de análisis basada en la causalidad o linealidad y en la consideración de la capacitación como un factor aislado, como una variable

dictar cursos de perfeccionamiento docente y diversas actividades de desarrollo profesional docente. Para una revisión de los antecedentes y procesos de institucionalización de la formación permanente en la Argentina, consultar Vezub 2009.

independiente. La formación continua ha sido fundamentalmente estudiada en asociación con las políticas educativas y desde una mirada centrada en el establecimiento de relaciones causa-efecto (Vezub 2008). Desde este enfoque, se establece, primero, el sentido de la transformación curricular, didáctica u otra a implementar; segundo, se diseñan los cursos, seminarios o talleres de formación que los docentes deberán realizar para adquirir las nuevas habilidades y marcos conceptuales que requiere la transformación, y, tercero, se analiza su impacto. Bajo esta perspectiva subyace una creencia según la cual la renovación de las prácticas es consecuencia y efecto directo del programa de formación implementado sin atender a otras variables estructurales, históricas, subjetivas o institucionales.

Esta mirada se ha correspondido con los métodos positivistas o neopositivistas centrados en la objetivación, medición y control de los procesos humanos y formativos. Estas metodologías no dan cuenta de la riqueza y complejidad que entrañan las actividades de desarrollo profesional docente. Por el contrario, se requiere de métodos interpretativos y del análisis sociocrítico en tanto epistemologías capaces de reconstruir la experiencia formativa de los docentes y los saberes que se construyen en la práctica y en el intercambio con otros. Estas maneras de indagar los espacios de formación y la trayectoria de los sujetos deben ubicarse en la trama más amplia del contexto sociopolítico y cultural en el que ocurren revisando las continuidades y rupturas que se establecen con las tradiciones pasadas, con las identidades docentes construidas y con la historia colectiva de la profesión.

Más recientemente se ha comenzado a forjar otra mirada del problema. Algunas se basan en el análisis de las “buenas prácticas”, en recoger y analizar experiencias de formación continua que se consideran potentes para iluminar la cuestión desentrañando los factores, las características y componentes que tienen en común (De Andraça; Ornellas; Vezub 2010). Otros trabajos se han centrado en la reconstrucción de las experiencias en los espacios destinados al desarrollo profesional a través de métodos narrativos (Castañeda; Alliaud y Suárez; Vezub 2011) y de investigaciones cualitativas.

Estas estrategias metodológicas y esta epistemología ponen en evidencia que la renovación de la práctica docente no depende de un curso, no es una consecuencia directa de ningún programa o dispositivo de formación por más renovado y pertinente que sea. Se requiere de un cambio simultáneo en múltiples planos, variables y dimensiones de los sistemas escolares incluyendo las condiciones de trabajo y los recursos que apoyan la tarea docente.

La investigación sobre el tema ha mostrado que algunos modelos, dispositivos y programas de desarrollo profesional, suelen generar cambios o transformaciones más profundas y duraderas que otros. Estos trabajos (Navarro y Verdisco; Ingvarson et al.) han llegado a la conclusión de que los dispositivos de formación fundados en el aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo resultan más efectivos para el cambio de las prácticas. Cuando existe trabajo en equipo y apoyo *in situ*, en sus propias aulas, los docentes pueden probar nuevas estrategias didácticas, contextualizarlas y analizar las dificultades que se presentan en los escenarios reales, a medida que ocurren.

Los programas de formación permanente que logran producir mejoras y transformar la enseñanza reúnen varios de los siguientes rasgos:

- Se dirigen a los colectivos docentes, facilitando la formación de equipos que luego continúan con las innovaciones en su práctica diaria.
- Generan y dejan capacidad instalada en las instituciones.
- Están basados en la escuela, centrados en sus problemas y necesidades.
- Son flexibles, diversos, contruidos a medida o adaptables a las circunstancias y características del entorno escolar.
- Proveen apoyo, retroalimentación *in situ* a través de asesores que se involucran con la escuela y trabajan en el aula.
- Tienen continuidad. Se sostienen en el mediano o largo plazo, no se interrumpen frente a un cambio de gestión.
- Los colegios, asociaciones profesionales y gremiales se comprometen y brindan su apoyo.
- Se conectan con el análisis y las necesidades de la práctica.
- Permiten el aprendizaje colaborativo, la reflexión colectiva, haciendo énfasis en el aprendizaje activo y en los procesos de indagación de los docentes.
- Consideran las creencias y representaciones previas de los profesores.
- Alternan momentos de trabajo teórico, conceptual, discusión de nuevas referencias con instancias prácticas de puesta a prueba, ensayo y experimentación de las innovaciones.
- Permiten la sistematización y reconstrucción crítica de la experiencia docente y del saber pedagógico colectivo y público.
- Posibilitan o se apoyan en el funcionamiento de redes docentes y comunidades de aprendizaje.
- Son legalmente reconocidos, se acreditan y se articulan con la carrera docente.

(Vezub, 2012)

Como se puede apreciar esta enumeración coincide con varios de los principios y concepciones vinculadas a los modelos centrados en la idea de desarrollo. Cada modelo tiene sus potencialidades y sus límites y es capaz de responder a determinadas necesidades o problemas. Depende de qué es lo que se pretenda transformar y de cómo se conciba a los docentes, a los actores y destinatarios de la formación, y del vínculo que se quiera fomentar entre el oficio de enseñar, la cultura y la sociedad.

La reconceptualización de la pedagogía del desarrollo profesional docente y el diseño de dispositivos de formación deberán articular diversas necesidades y demandas, en primer lugar, las identidades profesionales previas, producto de la formación inicial con las identidades que se propone forjar la formación permanente. En segundo lugar, deberá conjugar las necesidades del sistema, de las instituciones y de los docentes. En tercer lugar, tendrá que considerar el desarrollo profesional en el contexto del cambio de las condiciones laborales y de las organizaciones escolares que regulan el trabajo docente. Por último, deberá reevaluar las relaciones entre desarrollo profesional y carrera docente, para ofrecer nuevos horizontes y perspectivas de ascenso, además de las clásicas jerarquías existentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea y Suárez Daniel (coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA-CLACSO, 2011.
- Alliaud, Andrea y Lea Vezub. "El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos" en *Revista Diálogo Educativo*, vol.12, n.37, 2012, pp. 927-52.
- Angulo Rasco, José Félix, Javier Barquín Ruiz y Ángel I. Pérez Gómez (eds.). *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999
- Ávalos, Beatrice. *Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo, 2007a.

- Ávalos, Beatrice. "El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana" en *Revista Pensamiento Educativo*. vol.41, n2, 2007b, pp.77-99.
- Bolívar Botía, Antonio. "La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación" en Escudero, Juan Manuel Escudero y Alberto Luis Gómez (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 2006.
- . "La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual" en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.8, n.2, 2010, pp.10-33. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf> [Accedido en setiembre de 2012]
- Castañeda, M. Adelina. "Trayectorias e identidades en la formación permanente de profesores de educación básica". Ponencia presentada en I Congrés Internacional Noves tendencies en la formació permanent del professorat, Universidad de Barcelona, 2007.
- DINIECE, Ministerio de Educación. *Censo Nacional de Docentes 2004. Resultados Definitivos*. Disponible en http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/estadisticas/censos/CENSO_completoimprensa.pdf [Accedido en octubre de 2007].
- Chantraine Demailly, Lise. "Modelos de formação continua e estratégias de mudança" en: Nóvoa, António (coord.) *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle. "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica" en Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro, 2003.
- COM 392 final. *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Comunicación de la Comisión de Comunidades Europeas al Consejo y al Parlamento Europeo, Bruselas, 2007.
- Day, Christopher. *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, 2005.
- De Andraça, Ana (org.) *Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina*. Santiago: PREAL, 2003.

- Edwards, Verónica. “Hacia la construcción del perfeccionamiento docente” en *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Informe del Seminario Internacional de Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile: PIIE-ICI, 1992.
- Escudero, Juan. “Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado” en *Revista de Educación* n.317. Madrid: MEC, 1998, pp.11-29.
- Esteve, José. “Identidad y desafíos de la condición docente” en Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores, 2006.
- Feldfeber, Miriam y Andrade Oliveira (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc, 2006.
- Fullan, Michael. “Change the terms for teacher learning” en *JSD, National Staff Development Council* vol.28, n.3, 2007, pp. 35-36. Disponible en <http://www.michaelfullan.ca/media/13396074650.pdf> [Accedido en julio de 2010]
- Finocchio, Silvia y Martín Legarralde. *Modelos de Formación Continua en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2006. Disponible en: www.fundacioncepp.org.ar [Última fecha de acceso].
- García Huidobro, Juan. “La política docente hoy y la formación de profesores” en *Docencia* n.43, 2011, pp.12-22. Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/visor.php?numeroRevista=43> [Accedido en setiembre de 2012].
- Imbernón, Fransec. “A formación permanente a través de redes de profesorado” en *Educa, Revista Gallega do Ensino* n.60, 2010. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=15195&clave_busqueda=276177 [Accedido en julio de 2011].
- Ingvarson, Lawrence, Marion Meiers y Adrián Bebáis. “Factors affecting the impact of professional development programs on teachers’ knowledge, practice, student outcomes & efficacy” en *Education Policy Analysis Archives*, vol.13, n.10, 2005, pp.1-20.
- Lieberman, Ann y Wood, Diane. “Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizajes” en Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- Navarro, Juan y Verdisco, Aimee. *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Paper Series, n.114, Washington, 2000.

- Nóvoa, António. “Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?” en Vélaz de Medrano, Consuelo y Denise Vaillant (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana, 2009a.
- Nóvoa, António. “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión” en *Revista de Educación* n.359, 2009b, pp. 203-218, Madrid: Ministerio de Educación, OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE, 2005.
- Ornellas, Carlos (coord.) *Buenas Prácticas de Educación Básica en América Latina*, Tomo I. México DF: CEAL-Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 2005.
- Richert Ershler, Anna. “La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto” en Lieberman, Ann y Lynne Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2003.
- Sarramona López, Jaume. “Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria” en Tenti Fanfani, Emilio (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2012.
- Suárez, Daniel. “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares” en Sverdlick, Ingrid (comp.) *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2007.
- Suárez, Daniel. “Relatos pedagógicos, saber de la experiencia y reconstrucción de la memoria escolar” en *El saber de la experiencia, narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA- CLACSO, 2011.
- Terigi, Flavia. *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento n.50, PREAL-GTD, 2006.
- Vaillant, Denise. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- Vezub, Lea “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje” en *Revista IICE* n.22. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - Miño y Dávila Editores, 2004.
- . *Trayectorias de Desarrollo Profesional Docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2008.
- . “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.XIV, n.42, 2009, pp.

911-37. Disponible en:

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42015&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42015.pdf> [Accedido en marzo de 2010].

---. *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2010. Disponible en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/documentos> [Accedido en diciembre de 2010]

---. "Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes" en *Revista del IIPE*, n.30. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2012, en prensa.

Wenger, Etienne. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

Yus Ramos, Rafael. "Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad" en Angulo Rasco, José Félix, Javier Barquín Ruiz y Ángel I. Pérez Gómez (eds.) *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999, pp.208-54.

Lista de entrevistados

Entrevistado*	Formación Inicial - Título	Sexo	Antigüedad docente
A1M	Maestra Primaria	F	12 años
A2M	Maestra Primaria	F	15 años
A3M	Maestra Primaria	F	9 años
A4M	Maestra Primaria	F	25 años
A5P	Profesor de Historia	M	12 años
A6P	Profesor de Historia	M	4 años
A7P	Profesor de Historia	F	12 años
A8P	Profesor de Historia	F	7 años
A9P	Profesor de Geografía	M	8 años
A10O	Abogada	F	4 años
A11M	Maestra Primaria	F	9 años
A12O	Enfermera y Lic. en Educ	F	8 años
B13P	Profesor de Geografía	F	15 años

A14M	Maestra Primaria	F	14 años
B15P	Profesor de Geografía	F	11 años
B16M	Maestra Primaria	F	6 años
B17P	Profesor de Geografía	F	21 años
B18M	Maestra Primaria	F	35 años
B19P	Profesor de Historia	M	10 años
B20P	Profesor de Historia	F	11 años
B21O	Abogada	F	9 años
B22P	Profesor de Historia	M	10 años
B23P	Profesor de Geografía	M	10 años
B24P	Profesor de Historia	F	10 años
A25M	Maestra Primaria	F	3 años

* Las letras A y B designan a las dos instituciones oferentes de la capacitación docente que fueron utilizadas como referentes para constituir la muestra de profesores a entrevistar.

Recibido el 27 de diciembre de 2012
Aceptado el 20 de febrero de 2013