

Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación



Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional Anexo II

Documentos de Formación Docente

2007



PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina FERNÁNDEZ

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Lic. Juan Carlos TEDESCO

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao SILEONI

SECRETARIO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS
Dr. Alberto DIBBERN

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO
Lic. Osvaldo DEVRIES

SUBSECRETARIO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA
Arq. Daniel IGLESIAS

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. Susana MONTALDO

SECRETARIO DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
Prof. Domingo DE CARA

DIRECTORA EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL
DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
Prof. María Rosa ALMANDOZ

DIRECTORA EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL
DE FORMACIÓN DOCENTE
Prof. María Inés A. de VOLLMER

ISBN?

© 2008 by... ?

Queda hecho el depósito que prescribe la Ley 17.723 ?

Diseño...?

Impreso en?

Etcéteras?



Consejo Federal de Educación

“2007 - Año de la Seguridad Vial”

Resolución CFE N° 30/07

Buenos Aires, 29 de noviembre de 2007

VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 23/07 y,

CONSIDERANDO:

Que el artículo 76 de la LEN, ha creado el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE, asignándole entre sus funciones, la promoción de políticas nacionales para la formación inicial y continua de docentes.

Que conforme a lo establecido por la Ley de Educación Nacional en su artículo 76, el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE asume la función de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema formador docente inicial y continua.

Que el Artículo 71 de la LEN establece que la formación docente tiene la finalidad de preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.

Que el Artículo 74 de la misma Ley, establece que el MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA y el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, acordarán las políticas y los planes de la formación docente inicial, como así también los lineamientos para la organización y administración del sistema.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, organismo interjurisdiccional de carácter permanente es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional.

Que la Resolución CFE N° 23/07 aprobó el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010.

Que se hace necesario aprobar los documentos “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” y “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”, para la orientación de las políticas de formación docente de corto plazo y aquellas políticas de mediano plazo que serán tratadas en acuerdos sucesivos por este Consejo Federal.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de todos los miembros de esta Asamblea Federal, a excepción de las provincias de La Pampa, Río Negro, Neuquén, Salta, Jujuy, Chaco y Entre Ríos, por ausencia de sus representantes.



“2007 - Año de la Seguridad Vial”

Consejo Federal de Educación

Por ello,

LA VIII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

ARTÍCULO 1º.- Acordar que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos específicos son:

- a) Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional.
- b) Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

ARTÍCULO 2º.- Establecer que el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos, incluyendo entre otras, las siguientes:

- a) Formación inicial.
- b) Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio.
- c) Investigación de temáticas vinculadas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente.
- d) Asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- e) Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.
- f) Acompañamiento de los primeros desempeños docentes.
- g) Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia.
- h) Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo.
- i) Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etc.).
- j) Producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

Esta enumeración no agota las funciones posibles, ni supone que cada institución formadora deba asumirlas todas, en tanto constituyen funciones del sistema formador en su conjunto.

ARTÍCULO 3º.- Acordar que la planificación del Sistema de Formación Docente se realizará en ámbitos específicos de concertación y con la participación de todos los actores involucrados. Deberá contemplar:

- a) Los criterios y las prioridades establecidas por la política educativa.
- b) La extensión de la formación inicial a cuatro años académicos.
- c) El fortalecimiento de la calidad de las carreras de Formación Docente.



“2007 - Año de la Seguridad Vial”

Consejo Federal de Educación

- d) La cobertura de los puestos de trabajo para la atención de las prioridades de la política educativa.
- e) La ampliación y diversificación de las funciones del sistema formador en relación con el mapa de necesidades del sistema educativo y de las condiciones y posibilidades de las instituciones formadoras.

ARTÍCULO 4°.- Asegurar el rol del Estado como garante legal, político y financiero para el ejercicio del derecho social de la educación, el cumplimiento de las funciones asignadas al sistema formador y la planificación de la oferta para cubrir las necesidades del sistema educativo, resguardando que se den las mismas condiciones de calidad y de igualdad en el nivel nacional, regional y provincial.

ARTÍCULO 5°.- Acordar que las jurisdicciones implementarán acciones para establecer vínculos sistemáticos entre las instituciones formadoras y las escuelas sede de las prácticas y residencias pedagógicas; ampliar ese vínculo a tareas comunes a través de la creación de proyectos de innovación o de mejora de la escuela y de la formación; incorporar formalmente a las escuelas como instituciones que también contribuyen a la formación de los futuros docentes.

ARTÍCULO 6°.- Fortalecer la articulación e integración de las instituciones superiores de formación docente y universidades en un sistema formador, cuya unidad deberá estar dada por las orientaciones políticas concertadas en el nivel nacional y provincial.

ARTÍCULO 7°.- Establecer que las políticas y los procesos de articulación e integración tengan en cuenta los acuerdos federales relativos a:

Regulaciones curriculares de formación docente inicial y continua.

Planificación jurisdiccional y regional de las ofertas de formación docente inicial y continua.

ARTÍCULO 8°.- Promover políticas generales para el sistema formador, producidas en ámbitos integrados por las jurisdicciones y representantes de las universidades que forman docentes, que favorezcan el trabajo conjunto en cuestiones compartidas por ambas instituciones, relativas al ingreso, la retención, el egreso, las condiciones de desarrollo de las prácticas, la vinculación de las carreras de formación inicial y continua, la articulación con las escuelas de los niveles para los que forman, entre otras.

ARTÍCULO 9°.- Acordar los siguientes temas para la agenda de trabajo del año 2008:

- a) Iniciar la planificación local, jurisdiccional, regional y nacional que procure evitar superposiciones y vacancias en la cobertura de las necesidades del Sistema Educativo; que considere las posibilidades del Sistema de Formación Docente y fortalezca las funciones de las instituciones formadoras según sus condiciones, tradiciones, posibilidades e intereses.
- b) Iniciar procesos de debate y acuerdos federales sobre la organización del Sistema de Formación Docente, las estructuras de conducción y formas de gobierno de las instituciones superiores.
- c) Construir acuerdos sobre acceso a los cargos directivos y sobre los concursos docentes en el sistema formador, en el marco de las negociaciones colectivas de trabajo y de la legislación vigente.



“2007 - Año de la Seguridad Vial”

Consejo Federal de Educación

- d) Debatir y acordar federalmente los niveles de regulación estatal y la autonomía institucional los Institutos Superiores de Formación Docente.
- e) Iniciar procesos de debate y acuerdos federales que aporten a la planificación, organización y financiamiento de la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional Docente.
- f) Promover y diseñar propuestas de trabajo de corto y mediano plazo, para que las instituciones formadoras formalicen un vínculo con las escuelas que redunde en la mejora de las prácticas formativas y de la enseñanza en el sistema educativo.
- g) Desarrollar estrategias y líneas de acción que promuevan gradualmente diversas alternativas y formas sistemáticas de vinculación entre las universidades y los institutos superiores de formación docente en tanto integran el sistema formador
- h) Revisar y adecuar las normas jurídicas del Sistema de Formación Docente a nivel nacional, jurisdiccional e institucional.
- i) Implementar procesos de debates y acuerdos sobre los criterios de evaluación institucional de los ISFD.

ARTÍCULO 10°.- El Instituto Nacional de Formación Docente contribuirá con asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones que lo requieran para fortalecer los procesos de:

- a) Planificación del Sistema de Formación Docente y la ampliación de las funciones de los institutos superiores a través del aporte de estudios específicos sobre la oferta actual y la proyección de las nuevas demandas de los niveles del Sistema Educativo.
- b) Revisión y adecuación de la normativa de la Educación Superior y del desarrollo de la carrera docente.
- c) Convocatoria y sustanciación de los concursos.
- d) Planes de Desarrollo Profesional Docente y Formación Docente Continua.

ARTÍCULO 11°.- Aprobar los documentos “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” que figura como Anexo I, y “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” que figura en el Anexo II, para la orientación de las políticas de formación docente de corto plazo que son objeto del presente acuerdo y aquellas políticas de mediano plazo que serán tratadas en acuerdos sucesivos por el Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 12°.- Dejar sin efecto los ítems referidos a organización institucional y funciones de la Formación Docente de los acuerdos A 3, A 9, A 11 y A 14, aprobados oportunamente.

ARTÍCULO 13°.- Regístrese, comuníquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Resolución CFE N°30/07

Indice

Presentación	9
I. Antecedentes	13
II. El Desarrollo Profesional Docente	19
III. Desafíos para el diseño de políticas de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente	25
IV. Criterios para la Planificación de la FDC y el DPD	31
V. Modalidades para la implementación de acciones de DPD	39
Desarrollo Profesional centrado en la escuela	39
Redes de Formación e Intercambio para el DPD de maestros y profesores	41
Ciclos de Formación	43
Postgrados y postítulos	44
VI. Líneas de Acción para el Desarrollo Profesional Docente	49
Acompañamiento a los docentes durante sus primeros desempeños	50
Asesoramiento pedagógico a las escuelas	53
Actualización disciplinar y pedagógica de los docentes en ejercicio	54
Desarrollo profesional de los directivos y profesores de las instituciones responsables de la Formación Docente	54
Formación para desempeñar nuevos roles en el sistema educativo	56
Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión	57
Formación pedagógica de agentes sin título docente	58
Bibliografía	59

Presentación

1. Este Documento se propone desarrollar un marco conceptual acerca de la Formación Docente Continua (FDC) y el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en tanto función del Sistema Formador. Desarrolla una serie de criterios que orientan la formulación de diversas propuestas y estrategias de acción para una de las áreas prioritarias fijadas por el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución N° 23 del CFCyE, noviembre 2007). El documento tiene un doble propósito:
 - 1.1. establecer algunas precisiones conceptuales sobre el desarrollo profesional docente para mejorar su planificación a partir del diagnóstico y los antecedentes sobre el tema; y
 - 1.2. proponer criterios que orienten las líneas de acción y las actividades de desarrollo profesional docente en el país en sus distintos niveles (nacional, provincial e institucional).
2. Este Documento constituye una herramienta de trabajo para la discusión de los distintos sectores, actores, organismos involucrados, en vistas a generar nuevas propuestas, dispositivos y estrategias de intervención. Su finalidad es fortalecer la calidad y pertinencia de la Formación Docente Continua (FDC) para la renovación de la enseñanza y las prácticas pedagógicas, en los diferentes niveles del sistema educativo, que permita garantizar el derecho a la educación y el acceso al saber de todos los ciudadanos.

Capítulo I

Antecedentes

I. Antecedentes

3. Múltiples aportes y antecedentes son tributarios de los debates que subyacen en este documento. Entre ellos, la Res. N° 223/2004 del CFCyE sobre “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”; las experiencias nacionales y provinciales en curso: los programas ya implementados satisfactoriamente y que han sido bien valorados por los docentes y las escuelas;¹ las iniciativas autogestionadas por colectivos docentes; las numerosas experiencias internacionales y la discusión proveniente del ámbito académico. Todas estas contribuciones abrieron un camino para la paulatina consolidación de un campo específico dedicado al desarrollo profesional y a la formación continua de los docentes. También se retoman las reflexiones y conclusiones de diagnósticos previos realizados por este Ministerio.²
4. En la última década se verifica un aumento sostenido y cuantitativamente importante de la oferta de FDC en el país. Según datos del Censo Nacional de Docentes 2004, alrededor del 70% de los docentes en actividad asistieron en los últimos cinco años a cursos de capacitación. El Estudio de los Planes Globales Provinciales 2003-2004, coordinado por FLACSO³ (2005), mostró que el componente de capacitación había sido el foco de intervención privilegiado en los Planes analizados. Este tipo de acciones también estuvo acompañado por otras que se propusieron incidir en el desarrollo curricular. Sin embargo, la biblio-

¹ Entre estas experiencias se pueden mencionar el programa FORDECAP, el sistema de capacitación de Nueva Escuela e iniciativas de las universidades como el PROYART de la UNGS. Más recientemente, las Escuelas Itinerantes, los Seminarios sobre los Profesores y la Escuela Contemporánea y los Ciclos de Cine y Formación organizados por la DGCyFD del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. También el programa de becas de estudio para que los docentes de diferentes niveles, en especial los profesores de ISFD, realicen maestrías; los Seminarios y materiales de Narrativa y Documentación de Experiencias Pedagógicas llevados a cabo en convenio entre el MECyT y la OEA, por ejemplo.

² Se consultaron entre otros, los siguientes Documentos: “Estudio de Planes Globales 2003-2004. Una mirada comparada”, Buenos Aires, abril de 2005. MECyT / DNGCyFD - FLACSO; y “El desarrollo profesional docente: experiencias, temas y problemas”. Informe Final MECyT / DINIECE, presentado a la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, octubre de 2005. Véanse al final otros Documentos trabajados.

³ El estudio incluyó el análisis de los Planes Globales de ocho provincias que fueron tomados como casos testigos: Santa Cruz, Chaco, La Rioja, Jujuy, Corrientes, Córdoba, Mendoza y Buenos Aires.

grafía proveniente del campo académico, diversos documentos nacionales e internacionales y los diagnósticos realizados por las cabeceras y equipos técnicos provinciales, dan cuenta de que estas acciones han tenido menor incidencia que la esperada respecto de la mejora del sistema educativo y de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

5. A pesar de los importantes esfuerzos realizados en los últimos años y de la renovación que se observa en los dispositivos de perfeccionamiento implementados en el país, los diversos actores y participantes coinciden en señalar la escasa transferencia y el bajo efecto que estas acciones han tenido en la renovación de las instituciones escolares y de las prácticas docentes. En consecuencia, parece necesario:
 - 5.1. Revisar modelos y dispositivos de la formación continua avanzando hacia concepciones más integrales.
 - 5.2. Diseñar y proponer nuevas alternativas para el DPD, sin desechar experiencias que han dado buenos resultados.
 - 5.3. Establecer con claridad la complejidad de los elementos que son puestos en juego en las políticas de DPD, revisando las expectativas depositadas en la formación continua, sus alcances y

limitaciones, sin renunciar a la intervención y al cambio.

6. Frente al diagnóstico que muestra la distancia existente entre los objetivos de mejora y transformación por un lado, y los logros de la Formación Continua, por el otro, resulta necesario precisar y acotar las expectativas y potencialidades que tiene la FDC y las políticas de desarrollo profesional. Cabe recordar que los programas de DPD no alteran las condiciones de trabajo de los maestros y profesores, ni tampoco la forma de estructurar y organizar la tarea escolar, de agrupar, promover y evaluar a los alumnos, por mencionar algunos de los elementos que forman parte de la “gramática escolar”.⁴ No es lo mismo renovar la institución que innovar en el nivel de las prácticas del aula. La renovación de las prácticas depende no sólo de los programas de Formación Docente, sino que es la resultante de múltiples elementos que trascienden el campo de la Formación Docente Inicial y Continua. La formación permanente puede acompañar las transformaciones de la carrera docente, pero no

⁴ Tyack, D. y Cuban, L. (2000) definen a *la gramática escolar* como la continuidad, regularidad, en las estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor de enseñanza en las escuelas. Por ejemplo la división de los alumnos por edades y grados, la separación de contenidos en materias escolares, etcétera.

Antecedentes

podría por sí misma alterar la estructura del puesto de trabajo ni la carrera. Tales transformaciones deberán ser tratadas en las instancias de negociación nacional y provinciales que correspondan, con la participación de las organizaciones gremiales docentes. Por lo dicho, es necesario que la planificación de la FDC diferencie las dimensiones institucionales y organizativas que estructuran la práctica docente –sobre las que el DPD no puede incidir–, de aquellas otras sobre las que sí puede trabajar.

7. Resulta necesario definir los alcances y limitaciones de los dispositivos de formación. Las políticas de DPD deberían advertir sobre posibles desarticulaciones entre las escalas de intervención y las expectativas que se manejan. De lo contrario, pueden suceder desajustes entre el dispositivo o línea de perfeccionamiento implementada y el objeto o meta del cambio que se persigue.
8. La hipótesis básica de que una formación permanente del profesorado crea un cuerpo docente mejor preparado, capaz de generar mejores procesos de aprendizajes y experiencias educativas en los alumnos, sigue siendo un supuesto válido y sostenido por las corrientes críticas, humanísticas y reconstruccionistas.⁵ Es por ello que apostar

a la formación de los docentes en servicio tiene un sentido político estratégico.

9. Es importante avanzar en el diseño de políticas más integrales que recuperen estrategias globales y articulen diversos focos de intervención. Este Documento aborda la complejidad de las diversas cuestiones que interactúan y configuran el campo de las políticas de DPD.
10. En las iniciativas de FDC emprendidas durante las últimas décadas se destaca un alto grado de desarticulación. Esto ha llevado a la proliferación de acciones inconexas y paralelas que encaran un sinnúmero de agencias y organismos, tanto públicos como privados, del gobierno nacional y de las provincias. Éste constituye uno de los problemas a la hora de pensar políticas de FDC y DPD vinculadas con el mejoramiento de las experiencias educativas de niños y jóvenes, el desarrollo curricular de las escuelas y la transformación de las prácticas. Resta mucho por hacer para garantizar el acceso de todos los docentes a la capacitación gratuita y que las acciones que se implementan se rijan por criterios de calidad, pertinencia y relevancia, sin que esto signifique centralizar y homogenizar la oferta.

⁵ Terhart, 2006 (véase referencia completa al final).

Capítulo II

El Desarrollo Profesional Docente

II. El Desarrollo Profesional Docente

11. La formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental, tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.
12. Una primera aproximación a los **modelos**, enfoques y concepciones sostenidas sobre la formación permanente de los docentes permite diferenciar dos perspectivas contrapuestas:
 - (i) *la instrumental y carencial*, frente al
 - (ii) *modelo centrado en el desarrollo*.
13. Cada modelo se fundamenta en distintos valores, tradiciones pedagógicas e intereses; a la vez que otorga cierto estatuto, función y rasgos a la profesión docente. Los modelos funcionan como un constructo o abstracción ideal de prácticas concretas, pero es posible identificar cómo subyacen características de uno u otro de estos modelos en contextos, situaciones y experiencias de formación reales. En las prácticas de formación se producen mestizajes y acciones híbridas que están lejos de responder a un modelo ideal o en estado puro.
14. En la concepción instrumental de la Formación Continua subyace la idea de un docente que carece, sujeto del déficit, ineficaz, que debe ser “reconvertido”. En este caso, la capacitación se dirige a suplir las lagunas de su formación, a compensar ineficiencias atribuidas a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos recientemente en la sociedad o en el currículo, ante los cuales urge la actualización de las competencias, habilidades y conocimientos de los docentes.⁶

⁶ Cabe señalar la situación particular de los profesionales, técnicos u otros en ejercicio de la docencia que no tienen formación pedagógica. Según el Censo Nacional de Docentes 2004, al menos el 7% no tiene título específico y se carece de datos para el 20% de los censados. En el nivel medio / polimodal, la proporción de profesores sin formación docente se eleva al 13% y presenta picos importantes en algunas provincias, que ya vienen afrontando estrategias para resolver esta carencia.

15. En oposición a este modelo “carenial”, el modelo centrado en “*el desarrollo*” recupera la tradición crítica, fenomenológica y la narrativa. Concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva⁷ con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización. El propósito de la FDC es fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad. Se trata de recuperar el conocimiento construido en la práctica, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados; construir un saber que parta de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y de los problemas detectados en la práctica, trascendiéndolos. En este proceso, los saberes de los docentes se articulan con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas y se nutre de la teoría y la investigación educativa.
16. La expresión “**desarrollo profesional**” pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.
17. Cuando la formación continua se ancla en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, promueve reestructuraciones, reflexiones y conceptualizaciones que abren nuevas perspectivas, permitiendo el planteo de estrategias didácticas preocupadas por mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando éstos construyen conocimiento relativo a la práctica –propia o de los demás–, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios, al tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.
18. Un principio fundamental presente en la idea del DPD es el trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes, lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y los principios construidos a través de la experiencia. Este enfoque también ha recibido el nombre de “conoci-

⁷ Esta línea se nutre de los trabajos de Schön; Fenstermacher; Elliot; Stenhouse; Brubacher, Case y Reagan, entre otros y reconoce antecedentes de pedagogos clásicos como John Dewey.

miento de la práctica”⁸ porque propone la indagación como actitud permanente y no divide el universo del saber en, la teoría por un lado, y la práctica por el otro. A través de su desarrollo profesional, el docente identifica, plantea y busca soluciones a problemas de su práctica.

19. Otro criterio para caracterizar a los diferentes modelos de FDC es analizar cómo definen y organizan los siguientes elementos: (a) *el vínculo pedagógico* que se establece entre formador-formado, que puede ser más o menos horizontal; (b) *la representación del acto de formación*, que adquiere distintos formatos, desde la forma escolar clásica con relaciones verticales y jerarquías de conocimiento, hasta la forma interactivo-reflexiva basada en relaciones horizontales entre los participantes con la finalidad de resolver problemas reales a través de la producción colectiva y cooperativa de nuevos saberes; (c) *la legitimidad/autoridad del formador*, que puede provenir de una autoridad exterior, de su saber experto o bien ser construida en la interacción con el docente, a partir de su capacidad para enriquecer la mirada sobre los problemas escolares y de la enseñanza; (d) *la naturaleza de los dispositivos de formación*, el estatuto de los saberes puestos en juego y la coherencia del modelo de formación con una determinada estrategia de cambio.⁹
20. Toda propuesta de Formación Continua lleva implícita una idea y concepción acerca del cambio educativo. Si el cambio es concebido de una manera lineal que opera desde arriba hacia abajo, la formación tendrá determinados rasgos, por ejemplo: seminarios masivos con iguales características y contenidos para todos los docentes o capacitación en “cascada”, dirigida primero a un pequeño grupo que hará, luego, las veces de multiplicador. Por el contrario, si se trata de estrategias de innovación a ser construidas con la participación de los docentes en sus contextos de trabajo, la formación se centrará en la escuela con el objetivo de elaborar proyectos de innovación o de realizar apoyo profesional mutuo entre colegas.
21. Un mismo modelo de Formación Continua puede concretarse a través de distintos dispositivos y estrategias de acción. El **dispositivo** constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta y organi-

⁸ Cochran-Smith y Lytle, S., 2003 (véase referencia al final).

⁹ Chantraine-Demilly, L. 1995 (véase referencia al final).

zación concreta que asume un programa o proyecto de capacitación. Por ejemplo, el dispositivo del curso puede ser llevado a cabo desde una concepción instrumental de la FDC o desde una perspectiva centrada en el DPD. Un dispositivo no se corresponde unívocamente con un modelo; aunque históricamente es posible vincular el origen de ciertos dispositivos con determinadas concepciones de la formación. En general, la capacitación docente se realizó a través de cursos fuera del horario laboral, presenciales o a distancia, frecuentemente vinculados con una concepción carencial o instrumental. Por el contrario, la documentación de experiencias pedagógicas de los docentes se ha vinculado con modelos centrados en la idea de desarrollo profesional.

22. Pensar en términos de DPD implica superar las políticas que han alternado o yuxtapuesto dispositivos –cambiando los módulos por las jornadas y las jornadas por los talleres–, para centrarse, por el contrario, en la reflexión sobre los modelos que fundamentan las propuestas de formación y construyen la identidad profesional y laboral del docente. Las estrategias aisladas de capacitación orientadas a la implementación de reformas educativas y curriculares son insuficientes para resolver los proble-

mas de desarrollo profesional y atender a sus múltiples dimensiones. Dada la complejidad de los problemas educativos, las políticas que focalizan en una única estrategia y línea de acción no logran las mejoras que se proponen. Se trata de contemplar la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen en los diversos contextos educativos.

23. En este proceso no hay caminos únicos ni dispositivos mágicos. La consideración de los docentes como adultos ya formados, con experiencia y en situación de trabajo, resulta un punto de partida ineludible, pero no exclusivo. Las propuestas deberán recuperar el conocimiento pedagógico que se construye en la interacción docente-alumnos junto con el dominio de los saberes disciplinares y de la didáctica que permiten poner a disposición del otro los conocimientos, lenguajes y conceptos del currículo escolar. Se trata de promover desempeños docentes que mejoren las experiencias y los resultados de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos que transitan por las instituciones educativas; capaces de identificar los obstáculos y de utilizar los factores del contexto que enriquecen el ambiente y los logros de aprendizaje.

Capítulo III

Desafíos para el diseño de políticas de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente

III. Desafíos para el diseño de políticas de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docente

24. Los nuevos escenarios sociales en los que se desenvuelven los procesos de escolarización requieren de una formación permanente del profesorado que actualice saberes y herramientas al mismo tiempo que renueve el compromiso y la responsabilidad social con el mejoramiento, la expansión y calidad de la educación. ¿Cuáles son entonces los desafíos a considerar para el diseño de las políticas de DPD? Para responder a este interrogante es necesario examinar cuatro relaciones:

- La relación entre Formación Docente Inicial y Continua.
- La relación entre las necesidades del sistema, de la institución y de los docentes.
- La relación entre el DPD y las condiciones laborales.
- La relación entre desarrollo profesional y carrera docente.

25. **La relación entre Formación Docente Inicial y Continua.** La formación docente constituye un proceso de larga duración que sucede en diversos períodos de la tra-

yectoria de los docentes más que en momentos puntuales y aislados. Por este motivo es que la FDC se concibe en estrecha articulación con la FDI y con las actividades de investigación y trabajo comunitario que realizan las escuelas y los institutos de formación docente. Las instancias, experiencias y conocimientos acumulados en las acciones de formación permanente pueden contribuir a enriquecer la preparación inicial, planteando nuevas áreas y estrategias que permitan un vínculo más estrecho entre la formación y el trabajo de enseñar. Esto supone, en primer lugar, revisar las funciones que cumplen los institutos de formación docente en el sentido y según los alcances establecidos en el Anexo I y la experiencia acumulada en torno de la capacitación. En segundo lugar, plantea la necesidad de establecer redes con las escuelas de los niveles educativos para los cuales forman docentes y con otros organismos e instituciones que contribuyen al desarrollo profesional de los docentes.

25.1. En la medida en que ambas etapas de preparación y consolidación de la tarea docente (formación inicial y continua) compartan una misma filosofía y perspectiva, se evitarán procesos de “recon-

versión o resocialización profesional”¹⁰ en los cuales la capacitación contradice o se yuxtapone a los rasgos del oficio consolidados en etapas anteriores de la formación. Si estas dos instancias o fases de la formación responden a una lógica compartida y se desafían mutuamente, mayor es la posibilidad de lograr innovaciones, mejorar las prácticas escolares y sentar la idea del cambio y la actualización permanente como algo inherente al trabajo docente.

26. La relación entre las necesidades del sistema, de la institución y de los docentes.

Las políticas que orientan los planes de Formación Continua deberían contemplar y conjugar tres demandas:

- (a) las exigencias, *necesidades y prioridades del sistema educativo*, por ejemplo, la transformación de contenidos, nuevas modalidades de trabajo, exigencias sociales u otras;
- (b) las que provienen *de las instituciones*, de proyectos o características de comunidades educativas particulares; y

- (c) las inquietudes *personales de los docentes* (interés en un área o problema educativo, requerimientos vinculados con determinadas etapas de su trayectoria o carrera docente, entre otros).

26.1. Las oportunidades que brinda el DPD se ligan con las condiciones y culturas institucionales en las que se inscribe la tarea docente. Las escuelas deben ser espacios capaces de multiplicar las ocasiones para que los profesores se forjen esquemas generales de reflexión y regulación de su práctica.¹¹ El DPD se inscribe de este modo en las características y situaciones de trabajo específicas de los docentes. Las propuestas concretas deberán contemplar el escenario de problemas específicos de enseñanza, aprendizaje, vínculos y autoridad que se presentan en la tarea con grupos escolares particulares, caracterizados por rasgos propios y por otros que son comunes en el marco de la globalización de la cultura y de los problemas sociales contemporáneos.

¹⁰ Al respecto puede consultarse el trabajo de Bolívar, Antonio (2006).

¹¹ Según Perrenoud (2006), más que brindar todas las respuestas posibles, una formación orientada hacia la práctica multiplica las ocasiones para que los docentes se forjen esquemas generales de reflexión y regulación de su práctica. La formación y el trabajo colaborativo entre docentes en las escuelas favorece el fortalecimiento de los procesos reflexivos sobre la acción de enseñar.

26.2. Considerar a los docentes como partícipes y protagonistas activos de su desarrollo, en tanto que trabajadores y profesionales, significa tener en cuenta sus trayectorias, experiencias previas e identidades laborales y profesionales en las que se han forjado. Esto plantea el desafío de planificar el diseño de diversas modalidades y dispositivos de formación continua que respondan a diferentes demandas, necesidades de actualización y desarrollo de los docentes, evitando la implementación de estrategias únicas y homogeneizantes.

27 **La relación entre el DPD y las condiciones laborales.** Las políticas que orienten la planificación del DPD han de tener en cuenta *las condiciones laborales* de los docentes y la estructura de su puesto de trabajo, cuestiones que deberán ser consideradas en el marco de las instancias de negociación colectiva y de paritarias que correspondan. La Formación Continua, en particular las propuestas en servicio centradas en las escuelas, requiere para su implementación de la disponibilidad de tiempo, recursos y espacios de trabajo en las instituciones educativas. El panorama actual que presentan algunas de estas condiciones puede obstaculizar el desarrollo de ciertos programas y estrategias. El trabajo colabo-

rativo de los docentes y la realización de proyectos en común, por ejemplo, requieren de la posibilidad de encuentro, de espacios de trabajo conjunto, cuestiones que constituyen un reto dentro de la organización escolar actual.

28. **La relación entre FDC y carrera docente.** Las políticas de DPD pueden acompañar el cambio y la renovación de la carrera docente hacia estructuras más horizontales y diversificadas que generen nuevos estímulos y motivaciones para la realización personal de actividades de DPD. Se trata de generar un ambiente profesional más atractivo, con nuevas posibilidades de progreso individual en la carrera, sin alentar el denominado “credencialismo” y la mera acumulación de puntaje. Son las normas legales, los estatutos docentes vigentes y los acuerdos paritarios a establecer en futuras negociaciones colectivas, los que regulan las relaciones entre Formación Continua y carrera docente.

28.1. Sin embargo, se aspira a proponer y establecer motivos válidos para que los docentes sostengan proyectos de desarrollo profesional, sin acudir a mecanismos basados en el reconocimiento salarial a cambio de la formación continua. Las iniciativas de DPD pueden

jerarquizar y revalorizar la profesión y el trabajo docente mediante otras formas que garanticen la permanencia de los buenos docentes en el sistema educativo, a través de diversos estímulos que no estén basados en el salario. Por ejemplo: la participación en la elaboración e implementación de proyectos; la publicación de resultados y materia-

les realizados en actividades de perfeccionamiento y desarrollo; la realización de pasantías en otras instituciones; la asunción de nuevos roles, de orientación y tutoría a los maestros y profesores que recién se inician; la coordinación de proyectos o de áreas de trabajo, etcétera.

Capítulo IV

Criterios para la Planificación de la FDC y el DPD

IV. Criterios para la Planificación de la FDC y el DPD

29. El desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje de diversa naturaleza que habrá que considerar al momento de planificar dispositivos concretos de formación continua:

29.1. **Pedagógicos:** el DPD implica múltiples aprendizajes que pueden llevarse a cabo en las áreas del currículo, en la gestión de las clases escolares, en el trabajo en equipo, en la exploración y reflexión de la propia práctica, en el análisis de casos y de la experiencia de otros, en el estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos docentes para la enseñanza.

29.2. **Personales:** el DPD favorece la comprensión de sí mismo. Recuperar el “deseo” de educar y de enseñar, aquello que nos condujo a elegir la profesión, implica conocerse a uno mismo, analizar la trayectoria e historia profesional personal,¹² estar dispuesto a inventar y reinventar. La tarea educativa es por

definición una tarea “de relación” que posibilita el crecimiento propio y ajeno; es abrirse a la sorpresa del otro, de lo otro.¹³

29.3 **Institucionales:** el DPD se da en contextos colegiados y grupales, a través del intercambio de experiencias en el seno de determinados equipos de trabajo y culturas profesionales e institucionales. Estos colectivos son los que permiten experimentar y poner a prueba los aprendizajes a la vez que conectarse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales. Las escuelas constituyen un entorno de socialización y aprendizaje para los alumnos, pero también para los docentes.

30. Los escenarios contemporáneos, atravesados por graves problemas de pobreza y desigualdad socio-cultural, jaquean la identidad y autoridad de los docentes planteando nuevos desafíos a su trabajo y a su tarea de enseñanza. El propósito general de la FDC es que los docentes y los formadores construyan **nuevas claves de lectura e interpreta-**

¹² Al respecto puede consultarse la obra de Goodson, 2004 (ver referencia completa al final del Documento).

¹³ Contreras, J. 2006 (ver referencia completa al final del Documento).

ción de su tarea y de los procesos de escolarización para orientar sus acciones. Esto permitirá asumir el control sobre su práctica y ocupar un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, atendiendo los nuevos desafíos de la tarea de enseñar.

31. En este marco se proponen **cuatro principios básicos para orientar la planificación** de los programas, proyectos y estrategias de DPD en los distintos niveles y ámbitos de su ejecución:

31.1. Las acciones de formación permanente del profesorado tendrán como horizonte: *la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, su profundización y diversificación.*

31.2. La Formación Continua deberá ser capaz de *dialogar con las prácticas docentes e interpelarlas*; es decir, de movilizarlas en una espiral de reflexión, análisis, reformulación y puesta a prueba constante.

31.3. La FDC deberá vincular la práctica con *la comprensión de las transformaciones del mundo y la cultura contemporáneos.*

31.4. La Formación Docente Continua se desarrollará principalmente *en los espacios concretos de desempeño del docente*, en los escenarios donde surgen los pro-

blemas de la práctica. A tal fin será necesario acercar las tareas de los formadores al terreno y revisar el tipo de vínculo entre las instituciones a cargo de la formación y las escuelas.

32. En relación con la “interpelación de las prácticas”, ésta puede realizarse u operar sobre diferentes órdenes o ámbitos. Es posible que el DPD interpele las prácticas en el orden de (i) *lo conceptual*, (ii) de *lo instrumental*, o bien en (iii) *la identidad profesional y laboral de los docentes.*

32.1. En el primer caso, las acciones de DPD pueden generar nuevas comprensiones y *conceptualizaciones* de la tarea docente y del proyecto educativo de las escuelas al movilizar los conocimientos, esquemas y las categorías con las cuales se interpretan los procesos de escolarización, las situaciones didácticas, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Para ello se requiere –entre otras cuestiones– profundizar en la comprensión académica de las disciplinas y en su didáctica.

32.2. Además, el DPD deberá ser capaz de interpelar el orden de lo *instrumental* al generar nuevas rutinas y esquemas de acción, estrategias, recursos, materiales y destrezas “*en situación*”, acordes con los contextos específicos en que se des-

envuelven las experiencias de escolarización de los niños y jóvenes, con los problemas o situaciones que obstaculizan su aprendizaje.

32.3. Finalmente, en el tercer orden enumerado, el DPD puede movilizar la reflexión sobre la *identidad profesional y laboral* de los profesores en vistas a propender a desempeños profesionales flexibles, abiertos y comprometidos socialmente; capaces de enlazar y de dar nuevos sentidos a los aspectos vocacionales, profesionales, sociales y laborales que están presentes en el oficio del docente. La FDC promoverá la comprensión del mundo y la cultura contemporáneos y el rescate de la dimensión ético-política de la profesión.

33. El DPD pone en el centro de la escena el aprendizaje de los alumnos. **La tarea del formador** es la construcción conjunta –con los maestros, profesores y directivos– de los diagnósticos y problemas escolares relevantes de ser tratados mediante nuevas aproximaciones y proyectos de intervención didáctica. Para que esta construcción tenga lugar, el formador debe conocer y vivenciar “el terreno”, aprender del cotidiano escolar y de las prácticas que observa. En esta interacción, el proceso de FDC se realiza en una doble dirección: hacia el docente y hacia el formador.

34. El desarrollo personal y profesional de los docentes se produce en **situación de trabajo**, dentro del contexto de la organización escolar. Es una actividad que incluye mucho más que a un solo profesor actuando individualmente. Es, por lo general, un asunto de grupos de profesores trabajando con especialistas, supervisores, administradores, orientadores, padres y muchas otras personas e instituciones que están conectadas con la escuela.

35. La actividad de los formadores consiste en promover mediaciones que ayuden a mirar aspectos automatizados de la práctica, representaciones naturalizadas, formas de actuar no cuestionadas, pero incorporadas en las rutinas escolares. Llamar la atención sobre elementos o cuestiones que son escasamente consideradas en la práctica cotidiana, en la interacción cara a cara con los alumnos y con los demás actores institucionales. Se trata de favorecer la comprensión e intervención de las prácticas docentes en sus distintas dimensiones: disciplinar; didáctica; interactiva/comunicativa; comunitaria/social; cultural; institucional y política.

36. En síntesis, los **criterios que se proponen para orientar la planificación y diseño de acciones y dispositivos de formación continua o DPD, son los siguientes:**

- a. La implicación del profesorado en el planteo, la indagación y resolución de problemas que estén vinculados con los aprendizajes de los alumnos o con cuestiones consideradas prioritarias en el marco de las políticas nacionales, provinciales y de los futuros acuerdos que se alcancen.
 - b. La instauración de modalidades de aprendizaje y desarrollo profesional colectivas, colaborativas y horizontales que otorguen a los docentes crecientes niveles de autonomía y autoridad profesional.
 - c. El reconocimiento de la escuela como escenario y contexto natural para el desarrollo profesional de los docentes y la implementación de las acciones y proyectos de FDC.
 - d. El potencial de los proyectos y dispositivos de DPD para interpelar las prácticas docentes en los tres órdenes mencionados (conceptual, instrumental, profesional) y para contribuir al desarrollo/profundización de los conocimientos, actitudes y procedimientos necesarios para su tarea.
 - e. La recuperación de la práctica y experiencia de los docentes como fuente de conocimiento, análisis, reflexión, aprendizaje; punto de partida y anclaje ineludible de la Formación Continua.
 - f. La potencialidad de los proyectos de DPD para establecer redes entre instituciones educativas y no educativas, con la comunidad y con otros entornos más amplios y lejanos (redes virtuales, comunidades de aprendizaje, discusión e intercambio de prácticas).
 - g. La diversidad de dispositivos, propuestas y acciones que estén diseñadas a partir de la detección de necesidades, problemas o intereses de ciertos colectivos docentes e instituciones que constituyan asuntos educativos relevantes, dando lugar a que los docentes recorran diversas opciones en términos de su trayectoria formativa y profesional.
 - h. La inclusión de estrategias de seguimiento y evaluación de las acciones implementadas y de mecanismos de articulación entre programas, acciones e instituciones oferentes.
37. El Instituto Nacional de Formación Docente tiene la función de proponer periódicamente al Consejo Federal de Educación prioridades temáticas y líneas de acción para el DPD a partir del diagnóstico previo de problemas y necesidades del sistema educativo; al mismo tiempo que com-

promete su esfuerzo para brindar apoyo y asistencia técnica a las prioridades y lineamientos específicos que surjan de las características y necesidades provinciales.

38. Garantizar el acceso de los docentes a la FDC requiere una construcción colectiva que incluya a todos los actores e instituciones que integran el Sistema Formador y que asuman esta función. La planificación, seguimiento y evaluación del DPD –en el marco de la planificación integral del Sistema Formador– es una responsabilidad compartida por la Nación y las jurisdiccio-

nes, que deberá atender a la potencialidad y singularidad de cada situación. El Instituto Nacional de Formación Docente, junto con las jurisdicciones, tienen la responsabilidad de llevar adelante líneas de acción de Desarrollo Profesional a través de dispositivos sistemáticos de FDC. Será decisión de los organismos y autoridades correspondientes en cada provincia considerar la oportunidad, relevancia y factibilidad de efectivizar determinadas líneas y acciones para el logro del DPD, en el marco de los principios y criterios definidos previamente.

Capítulo V

**Modalidades para la
Implementación de Acciones de DPD**

V. Modalidades para la implementación de acciones de DPD

39. A partir del modelo de formación permanente centrado en el desarrollo profesional del docente –explicitado en el apartado II de este Documento– y según los criterios establecidos para su planificación, las acciones de FDC podrán concretarse a través de diversos dispositivos y modalidades de formación. Más allá del dispositivo concreto que adquiera la organización de las acciones de FDC, *las modalidades* representan distintas variantes y formas que puede asumir el vínculo pedagógico entre formador y formado y las relaciones que se establecen en el acto formativo; pueden definirse relaciones más bien asimétricas, tradicionalmente escolares, o bien caracterizarse por vínculos más horizontales y colaborativos o simétricos entre los participantes. Este Documento propone, en particular, el despliegue de las siguientes **modalidades de trabajo para el DPD**:
- Desarrollo Profesional centrado en la escuela.
 - Redes de Formación e Intercambio para el DPD.
 - Ciclos de Formación.
 - Postgrados y postítulos.
40. Las limitaciones para mejorar la práctica escolar y provocar el desarrollo profesional que evidenció la capacitación docente de corte técnico-instrumental, basada en acciones destinadas a los docentes convocados individualmente, dieron lugar al planteo de modalidades de formación alternativas centradas en la escuela, en la reflexión compartida de la práctica y en la construcción colectiva de saberes.
41. *La formación centrada en la escuela* propone una relación de “interioridad” entre los docentes y el conocimiento pedagógico.¹⁴ Esta modalidad puede adquirir diversas características, pero conduce a una revisión de las reglas de juego tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica.

¹⁴ La práctica docente integra diferentes tipos de saberes: curriculares, pedagógicos, de las disciplinas y de la experiencia. Con los tres primeros, los docentes mantienen una relación que ha sido definida en términos de “exterioridad”; mientras que con los siguientes, los maestros tienen una relación de “interioridad” (Tardif, M; Lessard, C. y Lahaye, L. 1991; citado en Salgueiro, 1998).

Dentro de esta modalidad, se pueden organizar y articular distintas actividades dando lugar a variados dispositivos de DPD; entre éstos pueden mencionarse:

- a. asesoramiento pedagógico a las escuelas;
- b. elaboración y desarrollo de proyectos curriculares e institucionales;
- c. grupos de innovación en las escuelas y entre escuelas;
- d. ateneos pedagógicos para la discusión de casos;
- e. proyectos de documentación de experiencias pedagógicas;
- f. seminarios de profundización teórica;
- g. pasantías en otras instituciones escolares y no escolares;
- h. apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos;
- i. tutorías de parte de un docente experimentado, con amplia trayectoria.

42. *El DP centrado en la escuela* permite focalizar en la detección, análisis y solución de los problemas prácticos que tienen determina-

dos colectivos docentes, planteando nuevos caminos y alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de estrategias apunta a superar el carácter individualista de otro tipo de acciones, al promover un trabajo colaborativo entre pares y situacional en las instituciones. Uno de los desafíos es generar compromisos colectivos en el interior de la escuela entre grupos de docentes. El otro es atender la heterogeneidad de los escenarios institucionales en donde trabajan los docentes.

43. La formación centrada en la escuela se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza. En las escuelas se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, las que se convierten en objeto de reflexión y análisis. Otro desafío es la construcción de las necesidades y demandas de formación y desarrollo profesional de los docentes en determinadas instituciones. En este punto, la intervención de los formadores y especialistas externos a la escuela es fundamental para colaborar en la lectura y construcción de los problemas de cada escuela.

44. En este proceso, el *Desarrollo Profesional centrado en la escuela* permite a los formadores acrecentar, reestructurar y asimilar nuevos saberes. El contacto con el cotidiano escolar

genera aprendizajes provenientes de los escenarios y contextos particulares donde transcurren las acciones educativas. De este modo es posible revisar las teorías, el saber experto y construir categorías de interpretación de los procesos educativos en toda su complejidad, al abordar nuevos elementos y problemas surgidos de la práctica, del contacto e intercambio con los alumnos, maestros, padres y directores.

escolares diversificados (...) Así la experiencia de vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los Institutos Superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación”.

- **Redes de Formación e Intercambio para el DPD de maestros y profesores**

45. Esta modalidad de trabajo puede ser llevada a cabo por los institutos de formación docente y/o las universidades, o por redes articuladas de instituciones formadoras, constituyéndose a la vez en un modo de estrechar y enriquecer lazos con las escuelas destino que reciben a los estudiantes durante la realización de los períodos de observación, trabajo de campo, práctica y residencia. En el mismo sentido señalado por el Documento de Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial:¹⁵ “Se plantea, entonces, la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos
46. Los profesores construyen su identidad y trayectoria en el transcurso de su formación inicial y a lo largo de toda su socialización profesional en las escuelas. Estos procesos ocurren en el contexto de pequeñas culturas profesionales de pertenencia: los departamentos, las asignaturas que dictan en el caso de los profesores de secundaria; los ciclos o áreas curriculares de especialización en el caso de los maestros de primaria. Pero también en el seno de culturas, relaciones y estructuras propias de sus condiciones y puestos de trabajo que generalmente los lleva a trabajar en más de una institución y en varios niveles educativos al mismo tiempo. En este contexto, las *Redes de maestros y profesores* pueden constituirse en una modalidad de trabajo y formación muy valiosa.
47. Esta modalidad de DPD puede enfocar la formación permanente sobre un área, materia específica o ciclo de la escolaridad, para brin-

¹⁵ Res. CFCyE N° 24, noviembre, 2007.

dar a los docentes la oportunidad de profundizar en el conocimiento de sus alumnos y/o del contenido de su disciplina, en las estrategias de enseñanza relativas a determinadas etapas de la escolaridad. A través de las Redes, los docentes forman parte de un colectivo profesional, su experiencia es respetada y pueden ser participantes activos de una comunidad discursiva para el mejoramiento de su práctica. *Las Redes* rompen con el aislamiento y trabajo solitario –que caracteriza en muchos casos a la tarea del docente– y responden a la necesidad que éstos tienen de compartir con otros colegas, en una relación horizontal y poco institucionalizada, sus experiencias y opiniones. Esta forma de trabajo permite aumentar la motivación de los docentes y sus conocimientos pedagógicos, generando compromiso con la mejora de la educación. Las Redes de docentes presentan los siguientes rasgos:¹⁶

- Programas más motivadores que prescriptivos.
- Aprendizaje más indirecto que directo.
- Formatos más cooperativos que individualistas.

¹⁶ Características descritas por Lieberman y Wood (2003) a partir de una investigación sobre el funcionamiento de 16 redes de docentes en el año 1993.

- Trabajo integrado más que fragmentado.
- Liderazgo más facilitador que directivo.
- Animación de las perspectivas y pensamientos múltiples en lugar de unitarios.
- Valores a la vez específicos del contexto y genéricos.
- Estructuras dinámicas más que estáticas.

48. Esta modalidad de DPD se propone impulsar dispositivos de formación que trabajen a partir del armado de *Redes de maestros, profesores e instituciones*. Este mecanismo podrá reunir a profesores que trabajan en más de un establecimiento, pero que se encuentran y comparten su tarea en alguna de esas escuelas; o a maestros y profesores de distintos niveles educativos, a formadores y docentes universitarios. Puede tratarse de escuelas próximas, pertenecientes al mismo distrito o zona de influencia, o no. En el caso de las zonas rurales y ciudades más pequeñas del interior, habrá que pensar cómo cubrir las distancias y condiciones geográficas. La utilización de las Nuevas Tecnologías, a través del e-mail, de la creación de e-groups y de plataformas virtuales, se convierte en una

herramienta que facilita la comunicación y el trabajo conjunto a pesar de las distancias físicas. De esta manera es posible combinar jornadas presenciales con instancias virtuales de trabajo a partir del planteo de un tema o problema común de indagación y práctica.

49. La familiaridad y aptitud en el manejo y utilización de las NTICs constituye una herramienta fundamental y con gran potencial al servicio del DPD individual y colectivo. En primer lugar, como herramienta de comunicación, intercambio y circulación de experiencias. En segundo lugar, como fuente de recursos, bibliografía y materiales para la actualización y formación permanente del docente y para su utilización en clase, con los alumnos.

50. Algunas de las *actividades* en torno a las cuales pueden constituirse las Redes de maestros y profesores son las siguientes:

- a. mesas redondas, jornadas de presentación y discusión de experiencias docentes;
- b. talleres o seminarios organizados por la red con especialistas para disertar sobre un tema de interés para los maestros y profesores de la Red;

- c. publicación de materiales didácticos, secuencias de enseñanza y recursos elaborados por los docentes de la Red sobre un área o eje de trabajo definido previamente;
- d. boletín electrónico con noticias de interés para la comunidad docente, donde se informe la realización de eventos, jornadas, sistemas de alertas bibliográficos, reseñas, comentarios de publicaciones y eventos culturales y artísticos de las localidades de pertenencia de los docentes miembros de la Red;
- e. foros electrónicos para el debate sobre temas que preocupan a los docentes.

• Ciclos de Formación

51. Los ciclos forman parte de un trayecto de desarrollo profesional destinado a un determinado grupo de docentes que son convocados con la finalidad de analizar las tareas propias de su puesto de trabajo, en su área de especialización, en la función y tarea que desempeñan o desempeñarán. Los ciclos de formación pueden dirigirse a profesores, maestros, directores, supervisores, tutores de curso, coordinadores de ciclos, jefes de carreras o de departamentos.

52. Mediante el aporte de especialistas, los ciclos de formación permiten desarrollar una mayor comprensión del desempeño en un puesto de trabajo a partir de los marcos conceptuales de referencia que ya poseen y de las aportaciones que el ciclo ofrece. Esta modalidad promueve la interrogación y reflexión acerca del desempeño en las instituciones educativas y las maneras de asumir la tarea.
53. Los ciclos constituyen una modalidad de formación que incluye diversas actividades que focalizan en aspectos temáticos relacionados con la experiencia de los docentes que participan y con su desempeño actual o futuro. Apuntan a problematizar y analizar críticamente la tarea docente en diferentes dimensiones y desde diversas perspectivas teóricas. Entre las *actividades* a desarrollar dentro de esta modalidad es posible recurrir, entre otras, al:
- a. análisis de casos;
 - b. estudio de incidentes críticos y propuesta de cursos alternativos de acción;
 - c. lectura y discusión de bibliografía;
 - d. conferencias y paneles a cargo de expertos;
 - e. presentaciones, explicaciones y desarrollos a cargo de los formadores;
 - f. elaboración de planes de trabajo y proyectos a cargo de los participantes.
- **Postgrados y postítulos**
54. La formación de postgrado para los profesores de ISFD constituye una modalidad de desarrollo profesional de gran valor para los formadores, quienes participan y acceden a ofertas universitarias que aportan a la actualización o profundización de conocimientos en las distintas áreas o disciplinas de su especialidad. Esta modalidad constituye un modelo formativo clásico en el que se establecen vínculos asimétricos entre formador–formado, y en el cual el diseño de la oferta formativa está exclusivamente a cargo de la institución responsable. Se dará continuidad –a través de becas u otros mecanismos de estímulo que se acuerden– para realizar especializaciones de postgrado en aquellas áreas y/o disciplinas que se consideren prioritarias en el planeamiento de las políticas de formación docente continua.

55. Los postítulos son ofertas de formación a cargo de los ISFD para los docentes de los diferentes niveles y modalidades. Se trata de propuestas a término que focalizan en un tema, eje o recorte específico de los procesos educativos que contribuyen a fortalecer y actualizar saberes para el ejercicio de la tarea docente o de otras funciones en las instituciones educativas. Los postítulos se rigen por la normativa que establece la Res. 151/2000 del CFCyE y las normas provinciales concordantes. Sus temáticas deberán ser periódicamente renovadas y acordadas en función de las prioridades, áreas de vacancia y cuestiones educativas más relevantes y significativas, que serán oportunamente fijadas por los diagnósticos de cada jurisdicción.

Capítulo VI

Líneas de Acción para el Desarrollo Profesional Docente

VI. Líneas de Acción para el Desarrollo Profesional Docente

56. Según los alcances fijados en el Anexo I, resulta necesario ampliar las funciones del sistema de formación docente sin que ello signifique convertir toda necesidad del sistema en una función de cada institución formadora, sino prever que estas necesidades sean cubiertas por el sistema formador en su conjunto; en tal sentido, se deberá atender a las necesidades de formación permanente y desarrollo profesional que presentan el *sistema educativo, las instituciones y los docentes* a través de la implementación de distintas líneas de acción, que responden de manera prioritaria, aunque no excluyente, a demandas de alguno de los tres tipos.
57. Las siguientes líneas de acción atienden prioritariamente *necesidades propias del sistema educativo*:
- 56.1 Formación para el desempeño de nuevos roles en el sistema educativo.
 - 56.2 Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.
 - 56.3 Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; esto incluye a los idóneos en idiomas que sean requeridos para dar cumplimiento a la universalización de una segunda lengua.
58. Las *necesidades de las instituciones* serán atendidas principalmente a través del:
- 57.1 Acompañamiento a los docentes durante sus primeros desempeños.
 - 57.2 Asesoramiento pedagógico a las escuelas.
 - 57.3 Desarrollo profesional para directivos y docentes de instituciones formadoras.
59. Las *necesidades de actualización y formación permanente de los docentes en ejercicio* serán cubiertas, entre otras líneas, a través de:
- 58.1 La actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio.
 - 58.2 El acompañamiento a los primeros desempeños como docentes.
 - 58.3 El DPD para directivos y docentes de instituciones formadoras.

Modalidades	Líneas de acción que responden predominantemente a necesidades...		
	Del sistema educativo	De las instituciones	De los docentes
DPD centrado en la escuela		Acompañamiento a los docentes durante sus primeros desempeños	
		Asesoramiento pedagógico a las escuelas	Actualización disciplinar y pedagógica
Redes de formación e intercambio	Grupos de innovación y desarrollo de proyectos		Actualización disciplinar y pedagógica
		Desarrollo profesional para profesores y directores de ISFD	
Ciclos de Formación	Formación pedagógica para agentes sin título docente	Desarrollo profesional para profesores y directores de ISFD	
	Formación para nuevos roles del sistema		
	Preparación para cargos directivos y de supervisión		Actualización disciplinar y pedagógica
Postgrados y postítulos			Actualización disciplinar y pedagógica

- **Acompañamiento a los docentes durante sus primeros desempeños**

60. Numerosas investigaciones, experiencias nacionales e internacionales, han llamado la atención sobre la especificidad de la etapa que afrontan los maestros y profesores noveles durante sus primeros desempeños en las escuelas.¹⁷ Las características particulares de esta fase de desarrollo profesio-

sional la llevaron a ser definida, por distintos autores en la literatura académica, en términos del “*choque con la práctica*”. Desde esta perspectiva, se reconocen fenómenos

¹⁷ Al respecto y en nuestro medio puede consultarse la obra de Davini, coord. (2002); en el contexto internacional los trabajos de Bullough (2000) y de Marcelo García (1999), entre otros.

en los cuales se produce un olvido y retroceso de los aprendizajes realizados durante la formación inicial. Frente a la inseguridad que suele caracterizar a estas primeras experiencias y a la complejidad de las situaciones de trabajo, los jóvenes graduados regresarían a ese fondo de saber, a las matrices fundantes que conformaron su paso por la cultura escolar. Otras contribuciones consideran que el proceso de construcción de la identidad docente se inicia en los primeros desempeños laborales y diferencian estas experiencias de aquellas transitadas en la formación inicial.¹⁸

61. Sobre la base de estos hallazgos y de la idea ya explicitada por este documento acerca de la formación docente como un proceso de larga duración que responde a diferentes necesidades en cada etapa de la trayectoria profesional, se propone la implementación de estrategias de acompañamiento para los docentes durante sus primeras inserciones profesionales.

62. *El acompañamiento* responde a la necesidad de los docentes noveles de conformar su propio estilo dentro de un género profesional y les proporciona un encuadre de análisis de los problemas de la práctica que no son sólo resultado de su inexperiencia, sino, también, parte de las características de una profesión que presenta altos grados de incertidumbre para quienes la ejercen. Por tratarse de una construcción progresiva de la identidad profesional docente,¹⁹ el acompañamiento es una forma de trabajo colaborativa entre pares para el análisis de la práctica.

63. El acompañamiento facilita que los docentes principiantes: reconozcan las singularidades del aula; superen la versión genérica de alumno que pudo haberse construido en la formación inicial; identifiquen la implicación que se pone en juego cuando el docente constata que la vida de sus alumnos incide en la propia; asuman su compromiso con el mejoramiento de la situación educativa de la comunidad y con la tarea sustantiva de la institución en la que se desempeñan.

¹⁸ Desde esta perspectiva, y con el asesoramiento académico de Dominique Gelin, Patrick Rayou, Martine Kherroubi y Claude Leclerc del IUFM de Créteil (Francia), se ha desarrollado el Proyecto Piloto de Acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral 2005-06 en nueve ISFD de dos provincias. Durante 2007 se concretó la ampliación a ISFD de otras 12 provincias.

¹⁹ Gelin, Rayou, Luc: *Devenir enseignant*. Parcours et formation. Paris. Arman Colin. 2007.

64. Esta propuesta de formación redefine el vínculo con la teoría, dado que la centralidad de los problemas de la práctica moviliza a ampliar la búsqueda de referentes conceptuales. La reflexión es el procedimiento básico capaz de generar, producir y transformar el conocimiento de oficio a partir de la adopción de criterios de valoración. Los modelos teóricos y esquemas de pensamiento aprendidos durante la formación inicial deben poder utilizarse en el análisis de la práctica, en la resolución de situaciones escolares reales. En este proceso, son enriquecidos y mejorados con los nuevos datos y elementos que surgen de la práctica.
65. Esta línea de acción se desarrolla a partir de la figura de un grupo de formadores que presenta los siguientes rasgos: posee experiencia reconocida en el nivel educativo donde va a desarrollar su tarea de acompañamiento, conoce el contexto socioeducativo donde trabaja y tiene trayectoria en la formación docente. La tarea de acompañamiento requiere un trabajo en diferentes dimensiones (personal-emocional, pedagógico-didáctica, institucional y comunitaria) que deberá ser planificado en cada caso y según las necesidades que surjan entre los maestros y profesores principiantes.
66. Las estrategias y *actividades* posibles de implementar son múltiples y los formadores que acompañen deberán seleccionar aquellas que consideren más adecuadas a los contextos de trabajo y a los perfiles de los docentes noveles. Entre éstas se encuentran, por ejemplo:
- a. redacción de diarios profesionales donde los principiantes anotan sus reflexiones, preocupaciones, problemas para luego analizar su contenido en forma individual con el docente orientador, o en reuniones grupales;
 - b. realización de portafolios;
 - c. observación y análisis de clases entre compañeros;
 - d. trabajo en parejas pedagógicas para la planificación y el desarrollo de una secuencia o experiencia didáctica;
 - e. videofilmación de clases para su posterior análisis y discusión;
 - f. estudio y discusión de casos;
 - g. lectura y análisis de material bibliográfico;

- h. conformación de grupos de trabajo e intercambio entre profesores principiantes de la misma escuela o de instituciones próximas.
67. Además de los formadores, maestros y profesores de las escuelas, pueden participar otros especialistas y asesores que aporten sobre aspectos puntuales: las disciplinas, el manejo de conflictos grupales, las problemáticas socioambientales y culturales, la autoridad pedagógica, la alfabetización y comprensión lectora, la educación sexual, etcétera. En este sentido, es fundamental poder capitalizar recursos humanos valiosos en diferentes instituciones y organismos para colaborar –de manera ocasional o permanente– con los docentes orientadores y principiantes.
- **Asesoramiento pedagógico a las escuelas**
68. El asesoramiento pedagógico a las escuelas es una línea de acción en la cual se imbrican tres procesos: el desarrollo profesional de los docentes, los procesos de cambio e innovación institucional y la asistencia técnica a las instituciones. La FDC se propone mejorar la calidad y experiencias de aprendizaje de los alumnos; en este sentido, se espera que ocurra algún tipo de transmisión de las cuestiones abordadas durante la formación permanente a la práctica cotidiana de las aulas. El acompañamiento de un formador/asesor que pueda colaborar y orientar la tarea dentro de la escuela genera la oportunidad de compartir ideas con otros y potencia la inclusión de cambios y mejoras en el aula y en la escuela. Ciertos problemas o cuestiones que preocupan a los docentes exceden el marco de un aula en particular y deben ser tratados en la escala de la institución. Resulta difícil que un docente individualmente se proponga, por ejemplo, cambiar las formas, los criterios de evaluación o las pautas de interacción grupales en el aula, si en los restantes espacios curriculares o materias sus colegas continúan trabajando igual que siempre.
69. El asesoramiento pedagógico a las escuelas deberá partir en primer lugar del diagnóstico compartido de problemas y cuestiones a resolver dentro de las instituciones. En segundo lugar, requerirá de la construcción de un plan de trabajo conjunto y acordado entre el asesor/formador, los directivos y el cuerpo docente. En tercer lugar, se realizarán las diversas actividades planificadas, entre las cuales pueden mencionarse, a modo de ejemplo:
- proyectos de desarrollo curricular;
 - planificaciones conjuntas entre docentes del mismo año, ciclo o asignatura escolar;

- c. trabajo en el aula de parejas pedagógicas para el desarrollo de una unidad didáctica;
- d. proyectos institucionales y de trabajo con la comunidad;
- e. jornadas de actualización y discusión en torno a un tema de interés para los docentes de la escuela.

- **Actualización disciplinar y pedagógica de los docentes en ejercicio**

70. La actualización disciplinar y pedagógica de los docentes es una de las iniciativas que viene realizándose en la gran mayoría de los dispositivos y experiencias de formación continua. Sin embargo, sería necesario planificar acciones diversificadas que puedan satisfacer distintas necesidades de actualización de los docentes sobre la base de recortes específicos de las disciplinas y las didácticas.
71. Esta línea de trabajo puede desarrollarse en las modalidades ya conocidas, tales como seminarios, cursos, trayectos y en cualquiera de las presentadas en este documento. Tanto el desarrollo centrado en la escuela como la formación a través de redes de intercambio favorecen una mayor implicación del profesorado en su desarrollo y facilitan el establecimiento de culturas de trabajo colaborati-

vas, comunidades de práctica e innovación entre los docentes. Asimismo, permiten estrategias de acompañamiento, supervisión y evaluación “in situ”, que otras modalidades no están en condiciones de ofrecer.

72. Las *actividades* a realizar son muy diversas y dependerán también del contenido y de los propósitos específicos de trabajo que se fijen en cada caso, pero pueden incluir:

- a. pequeños trabajos de campo para recoger información sobre ciertas dimensiones, aspectos o problemas vinculados con el contenido disciplinar y su enseñanza;
- b. exposiciones a cargo de especialistas;
- c. análisis de secuencias didácticas, libros de texto, materiales curriculares;
- d. elaboración de unidades didácticas;
- e. elaboración de materiales y recursos para la enseñanza.

- **Desarrollo profesional de los directivos y profesores de las instituciones responsables de la Formación Docente**

73. Esta línea de trabajo se propone fortalecer la capacidad de gestión de los directores y

los saberes profesionales de los docentes formadores en el marco de las diferentes funciones a desplegar por el sistema formador. Resulta necesario generar condiciones para que las instituciones y los profesores puedan asumir el desarrollo de sus funciones, colaborando con su planificación.

74. El trabajo sistemático en torno a las competencias y saberes específicos de la Formación Docente Inicial y Continua, a realizar dentro de esta línea, permite reflexionar sobre la tarea, la agenda de problemas y dimensiones que constituyen este campo. El diseño de dispositivos, actividades y estrategias de DPD, así como la discusión de las políticas e implicancias que encierra el trabajo de enseñar, deben ser objeto de reflexión sistemática en las instituciones que forman docentes y entre el cuerpo de profesores responsable de la formación docente inicial y continua y el asesoramiento pedagógico a las escuelas de su zona de influencia.
 75. El desarrollo profesional de los profesores y directores de instituciones formadoras permitirá que visualicen cuál es su contribución y el tipo de aporte específico que están en condiciones de realizar para el DPD y el asesoramiento de los establecimientos educativos con los que articulen. A tal fin deberán analizar la experiencia acumulada, el perfil de sus recursos huma-
- nos y considerar las necesidades existentes en cada caso, en el marco de la planificación jurisdiccional o regional.
76. La planificación de las acciones a encarar para el DPD de los formadores contará con la participación de los actores responsables en el marco del planeamiento en sus distintas escalas nacional, provincial e institucional. Se trata de abrir una línea de trabajo, asistencia y desarrollo profesional para los formadores que focalice en las tareas y funciones que desarrolle cada institución, las que pueden constituirse como nodo o red de trabajo en un área o cuestión particular. Entre las *actividades* posibles pueden mencionarse, por ejemplo:
 - a. talleres de formulación y seguimiento de proyectos;
 - b. análisis y desarrollo de estrategias para el asesoramiento pedagógico a las escuelas;
 - c. seminarios de actualización sobre la FDI y la FDC;
 - d. grupos de trabajo sobre la elaboración de materiales didácticos y recursos para la enseñanza y el aprendizaje;
 - e. jornadas o seminarios de profundización teórica;

- f. herramientas de indagación para el diagnóstico y la evaluación de necesidades y de problemas educativos.

- **Formación para desempeñar nuevos roles en el sistema educativo**

77. La complejidad de la tarea educativa, en los escenarios actuales y diversos en los cuales se desarrollan los procesos escolares, obliga a repensar y ampliar las tradicionales funciones, roles y cargos del personal docente. Varias de estas cuestiones serán discutidas y acordadas en las instancias de negociación colectiva que correspondan. En este sentido el artículo 32 (inciso b) de la ley 26.206 establece que el CFE fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen alternativas de acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as jóvenes, tales como tutores y coordinadores de cursos, que permitan fortalecer el proceso educativo individual y grupal de los/as alumnos/as. Asimismo, ya existe consenso respecto de la necesidad de institucionalizar la figura de los maestros orientadores.

78. La Formación Docente Continua, en consecuencia, debe colaborar con estos cambios formando los recursos humanos para el desempeño de éstos y de otros nuevos roles que requiera el sistema educativo. *La forma-*

ción para nuevos roles del sistema educativo permitirá incorporar y revisar en cada caso las herramientas de trabajo y saberes necesarios para estos nuevos desempeños.

79. Dado que el propósito de esta estrategia de acción es abrir una línea de formación sistemática para roles cuya posición aún se está por definir y sobre los cuales la experiencia acumulada aún es dispersa y fragmentaria,²⁰ resulta difícil en este caso precisar actividades para su desarrollo profesional. No obstante, es posible delinear estrategias de trabajo que serán especificadas en función de los roles y tareas específicas a formar, por ejemplo:

- a. pasantías y prácticas de observación en instituciones y programas que ya incluyen el desempeño de estos nuevos roles;
- b. cursos y seminarios de actualización teórica en la temática;

²⁰ No hay que olvidar que existen experiencias que en esta línea de trabajo ya han sido desarrolladas por algunas provincias en distintos momentos. Por ejemplo, en el caso de los preceptores, se han realizado numerosos cursos para que éstos asuman el rol de “tutores”. Posiblemente, en el mismo sentido, los coordinadores de ciclos o áreas curriculares vienen acumulando experiencia en diversos espacios de formación, construyendo su trayectoria profesional a partir de la oferta de formación continua y de las instancias de autoformación y trabajo colectivo con colegas.

- c. construcción de herramientas y materiales de trabajo para el desempeño;
- d. talleres donde se aborde principalmente la dimensión interpersonal y comunicacional de la docencia, necesaria para el desempeño de estos nuevos roles;
- e. intercambio y construcción de herramientas de planificación y organización escolar.

- **Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión**

- 80. Las tareas de preparación para cargos de conducción y supervisión de las instituciones educativas ya se realiza en el marco de las respectivas normativas provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de los denominados genéricamente “cursos de ascenso”, que surgen de la aplicación de los Estatutos Docentes. Cada jurisdicción, en función de sus necesidades de formación y renovación de sus plantas docentes, concretará la planificación de estas acciones requeridas para el ingreso y ascenso en la carrera docente, en el marco de las políticas de FDC y atendiendo las temáticas federalmente priorizadas y acordadas.
- 81. La preparación para el desempeño de cargos de conducción y de supervisión deberá orga-

nizarse para dar cumplimiento a las necesidades del sistema existentes en cada región y considerando las variables en juego, es decir, las características y necesidades particulares de cada nivel y modalidad educativa.

- 82. La formación para las tareas de dirección y supervisión deberá partir, en todos los casos, de reconocer la complejidad, el desafío y responsabilidad que significa asumir cargos de conducción y supervisión del sistema, en vistas a mejorar la igualdad educativa y la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, parece necesario trabajar sobre diferentes dimensiones y perspectivas que construyan una mirada compleja de lo educativo y posibiliten el planteo de herramientas de conducción acordes con la responsabilidad ética y política de quienes dirigen las instituciones escolares.
- 83. La realización de esta línea de formación puede concretarse a través de cursos o ciclos de formación; resulta altamente aconsejable incorporar en ellos tareas que requieran el acercamiento y análisis de la realidad educativa propia de la zona de trabajo. Entre las *actividades*, y sólo a título ilustrativo, se mencionan:
 - a. presentación y discusión de modelos teóricos sobre la organización y gestión de las instituciones educativas y el impacto de las condiciones sociales y culturales contemporáneas;

- b. discusión de incidentes críticos;
- c. desarrollo de actividades centradas en la comunicación, liderazgo y resolución de conflictos;
- d. talleres de planeamiento institucional;
- e. construcción de herramientas de seguimiento y evaluación.

- **Formación pedagógica de agentes sin título docente**

84. Esta línea de acción atiende una necesidad del sistema educativo que ya está en desarrollo a través de distintos dispositivos y en el marco de las iniciativas desplegadas por cada provincia. Esta necesidad se distribuye de manera disímil en cada jurisdicción y varía según los niveles, modalidades educativas, áreas o disciplinas que se consideren en cada caso. Por lo tanto, es necesario partir de los diagnósticos y datos estadísticos existentes en la materia que muestran la cantidad de docentes en servicio sin formación pedagógica en cada nivel, modalidad y área de especialización curricular.
85. Varios institutos de formación docente ya ofrecen formación pedagógica para profesionales sin formación docente. En conse-

cuencia, es necesario revisar críticamente la experiencia acumulada y abrir espacios de discusión para la planificación y diseño de esta propuesta formativa, que deberá capitalizar los conocimientos y habilidades ya construidos por estos docentes cuando se trate de agentes que ya se desempeñan en el sistema. La formación deberá apuntar a la transmisión y elaboración de marcos conceptuales, dimensiones y categorías de análisis de los procesos educativos en su complejidad, considerando el entramado de los diversos aspectos puestos en juego (pedagógicos, filosóficos, didácticos, socio-culturales, histórico-políticos, etc.) y la formación del juicio profesional como base para la toma de decisiones pedagógicas.

86. Las *actividades y estrategias* podrán incluir por ejemplo:
- a. exploración de imágenes y representaciones previas sobre la enseñanza, el rol docente y la escuela;
 - b. estudio y análisis bibliográfico, discusión de teorías;
 - c. análisis de casos e información del medio;
 - d. análisis de secuencias y proyectos didácticos en el nivel del aula;
 - e. estrategias de trabajo en equipo.

Bibliografía

- Ancess, J., “El aprendizaje de los docentes y la intersección entre el aprendizaje escolar y los resultados de los estudiantes”. En: Liebermann y Miller (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, 2003.
- Bolívar, A., “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación”. En: Escudero y Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, Barcelona, Octaedro, 2006.
- Bullough, R., “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”. En: Biddle, Good y Goodson, *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Chantraine Demailly, L., “Modelos de formação continua e estratégias de mudança”. En: Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*, Portugal, Dom Quixote, 1995.
- Cochran-Smith y Lytle, S., “Más allá de la certidumbre. Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”. En: Lieberman, A. y Miller, L. (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, ob. citada.
- Contreras, J. “La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado”. En: Escudero y Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación...*, ob. citada.
- Escudero, J. M., “Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado”. *Revista de Educación* N° 317, Madrid, MEC, 1998.
- Gelin; Rayou; Luc, *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris, Arman Colin, 2007.
- Goodson, I. (ed.), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro - EUB, 2004.
- Lieberman, A. y Wood, D., “Cuando los profesores escriben: sobre redes y aprendizaje”. En: Lieberman, A. y Miller, L. (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, ob. citada.
- Marcelo García, C., *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.
- Marcelo García, C., “Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa”. *Revista Iberoamericana de Educación* - N° 19, OEI, Madrid, 1999.
- Perrenoud, PH., *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó, 2006.
- Salgueiro, A. M., *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Barcelona, Octaedro, 1998.
- Terhart, E., “Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania”. En: Escudero y Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, ob. citada.

- Tyack, D. y Cuban, L., *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Vezub, L., “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje”. *Revista IICE*, N° 22, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Miño y Dávila, 2004.
- Vezub, L., “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, *Revista de Currículum y formación del Profesorado*, N° 11, (1), Universidad de Granada, 2007. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Villegas-Reimers, E., “Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas”. En: *Formación Docente: un aporte para la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 2002.

Documentos consultados

- MECyT. Resolución 223 del CFCyE, “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”, agosto de 2004.
- MECyT, DNGCyFD, “Líneas de acción para el desarrollo profesional docente”, marzo de 2005.
- MECyT, DNGCyFD, Área de Desarrollo Profesional Docente y de Planes y programas - FLACSO. “Estudio de Planes Globales. Una mirada comparada de los Planes Anuales 2003-2004”. Informe Final, abril de 2005.
- MECyT, DINIECE, “La formación docente en el marco de la educación superior no universitaria. Una aproximación cuantitativa a su oferta de carreras, capacitación, investigación y extensión”, mayo de 2005.
- Vezub, L., “Tendencias internacionales de Desarrollo profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España”. MECyT, DINIECE, septiembre 2005.
- MECyT, DINIECE, “El desarrollo profesional docente: experiencias, temas, problemas”. Documento Final presentado a la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, octubre de 2005.
- MECyT, Resolución 251 del CFE. Comisión Federal para la Formación Inicial y Continua. Informe Final, diciembre de 2005.
- MECyT, INFD, Plan Nacional de Formación Docente, Documento para la discusión, marzo de 2007.
- MECyT, INFD, Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Res. N° 24, CFE, noviembre de 2007.
- MECyT, INFD, “Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”, octubre de 2007.
- Terigi, E., “Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina”. Documento de trabajo, GTD-PREAL, versión preliminar, septiembre de 2006.