



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

Ministerio de Educación

Instituto Nacional de Formación Docente

Dirección Nacional de Formación e Investigación

Área: Desarrollo Profesional Docente

Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela

Documento Preliminar

Jornadas para la articulación de líneas
de desarrollo profesional docente
26, 27 y 28 de abril de 2010



DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CENTRADO EN LA ESCUELA

Este documento se propone realizar un aporte para la construcción de un modelo de formación docente continua “centrado en el desarrollo” y de un desarrollo profesional docente (DPD) “centrado en la escuela”. A lo largo de estas páginas, se explicita el encuadre teórico del tema y se brinda información sobre experiencias de implementación que ha sido y será posible relevar.

El “será posible relevar” responde a que el texto quedará abierto al intercambio y a los aportes de las Direcciones de Educación Superior de cada una de las jurisdicciones en las que se hayan iniciado experiencias orientadas a la construcción de este modelo.

Para el desarrollo de este texto base, se han tomado las orientaciones de los anexos I y II de la Res. CFE N° 30/07. Se indagará en los principios teóricos que sustentan este modelo y se los vinculará con la implementación de las líneas de formación continua que actualmente está impulsando el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

La normativa y los lineamientos que orientan hacia el desarrollo profesional centrado en la escuela

En diciembre de 2006, se aprobó la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) citar primero número sin paréntesis, que en su artículo 71° establece: “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as”. De esta manera, la ley explicita los lineamientos para la construcción de un perfil docente cuyo trabajo con las distintas jurisdicciones del país es coordinado por el INFD, creado por el artículo 76° de la misma ley. En mayo de 2007, el INFD comenzó a funcionar como organismo responsable de las políticas públicas para la formación docente de todo el país.

La normativa que comenzó a diseñarse a partir de la LEN y los lineamientos que de ella se desprendieron tomaron antecedentes valiosos para la formación docente. La Resolución 30/07, aprobada a fines del 2007 por el Consejo Federal de Educación, retomando las funciones que establece el artículo 72° de la LEN, resolvió en su primer artículo: “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”. Este texto se centra en el desarrollo de un aspecto incluido en el primero

de los propósitos específicos: el de la formación continua de los agentes del sistema educativo, que será nombrada como “desarrollo profesional docente”.

Mediante la Resolución 30/07, el Consejo Federal dispuso ampliar las funciones del sistema formador. Entre otras, estableció que éstas serían: la actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio, el asesoramiento pedagógico a las escuelas, el acompañamiento de los primeros desempeños docentes, la preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión y la producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas (artículo 2°).

Las funciones ampliadas del sistema formador deberán estar orientadas hacia el fin de las políticas de formación docente: “la mejora general de la educación argentina, la ampliación de las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país gracias a la intervención de la escuela en sus distintos niveles y modalidades”, según se señala en el Anexo I de la Resolución. Además, se sostiene que la pregunta que debe responderse es “la pregunta por el aporte de la formación de maestros y profesores a la mejora general de la educación argentina”, ya que “es la respuesta a esta pregunta la que ayudará a determinar la direccionalidad que deberán asumir las políticas que nos hagan progresar hacia un *sistema* de formación docente” (pto.18).

En relación a las condiciones básicas imprescindibles para el trabajo con el modelo de desarrollo profesional que nos ocupa, la Resolución 30/07 dispuso en su 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”. Además, establece el objetivo de: “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”(artículo 9°, inc. f.).

El vínculo de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) con las escuelas de los niveles para los cuales forman tradicionalmente ha sido limitado, reducido a conseguir los espacios necesarios para las prácticas y las residencias, generando así distancia y extrañamiento entre ambos tipos de instituciones. Los problemas surgidos de esta situación han tratado de ser superados a través de distintas acciones. Sin embargo, esto no ha sido suficiente, menos aún en la actualidad, cuando desde la formación inicial, los cambios curriculares exigen una ampliación e intensificación de las prácticas y residencias pedagógicas y, desde la formación continua, el enfoque de trabajo centrado en la escuela exige generar con ellas vínculos más estrechos y más sistemáticos (ver “Hacia un Acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina”, ptos. 126 a 141).

Los vínculos entre los ISFD y las escuelas deben responder a un trabajo planificado por las jurisdicciones para institucionalizar la función formadora de estas últimas. La Resolución CFE 24/07, hace referencia a la importancia de estos vínculos en varios de los apartados de su Anexo “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, señalando como algo a resolver “la baja integración entre los institutos y las escuelas sedes de prácticas” (pto. 56) por lo que “se requiere afianzar la articulación de los institutos superiores con

determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda” (pto. 58). Propone este documento superar la concepción de la escuela como el lugar para “aplicar” la teoría aprendida en el instituto superior “por una concepción integrada del conocimiento, en el cual el ‘lugar de la práctica’ y el ‘lugar de la teoría’ no se presenten ni como dicotómicos ni de manera aislada. Se debe tender a sustituir esa visión, en la cual el “afuera” del instituto se convierte en el espacio de legitimación de lo que se aprende en el ‘adentro’ del instituto, por otra en la cual prime la retroalimentación y la permeabilidad a la experiencia” y “constituir sólidas redes de formación, no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados” (Ver ptos. 56 a 65). Un tipo de asociación de este tipo redundará en resultados positivos, tal como lo señala la experiencia acumulada en distintos países que lo han concretado apoyándose en supuestos que entienden que “maestros y formadores son igualmente valiosos para la asociación y para el desarrollo profesional.”¹

Es posible ver cómo desde la normativa y desde los lineamientos se rescata una perspectiva de trabajo que sitúa a la escuela como escenario privilegiado, si bien no el único, de las acciones de formación continua para el desarrollo profesional de los docentes.

De la capacitación a la formación docente continua para el desarrollo profesional

Un breve recorrido por las experiencias transitadas en formación docente continua durante las últimas décadas mostrará la génesis y el proceso conducente al modelo de desarrollo que nos ocupa.

El pasaje de la formación inicial de los docentes del nivel secundario al nivel superior, en la década del 70, llevó a que comenzaran a desarrollarse ofertas de capacitación mayoritariamente conformadas por cursos, en general aislados, sin más vinculación que las de estar, sobre todo, dirigidos a maestros de nivel primario.

Con el retorno a la democracia, a mediados de los 80, estos cursos fueron buscados por los docentes, ya que otorgaban un puntaje que funcionaba –y sigue funcionando aún hoy- como incentivo para la carrera docente. Durante este período comenzó a hablarse de la formación permanente para los docentes y, a fines de la década de los 80, “la capacitación docente comenzó a ser discutida políticamente en el marco de la formación docente en general bajo el concepto de la formación docente continua”².

Poco a poco se fue conformando un escenario en el que se fue desarrollando una oferta de cursos con una gran heterogeneidad, brindados por organismos oficiales, por entidades públicas y privadas y por sindicatos. Éstos, además de mostrar diversidad de contenidos y de calidad, provocaron diferencias también en el acceso: algunos eran gratuitos y otros no. La

¹ Ver “Hacia un Acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina” llamada 57 del pto. 131.

² Serra, Juan Carlos: El campo de capacitación docente, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, pág. 72

formación continua, además, estaba separada de la formación inicial, ya que los ISFD no estaban habilitados para ofrecerla.

Las reformas educativas llevadas a cabo en Latinoamérica durante la década de los 90, si bien hicieron foco en las transformaciones curriculares, colocaron a la capacitación docente como uno de los pilares de las políticas educativas. En la Argentina, en un contexto como el señalado y mientras el Ministerio Nacional de Educación acompañaba la transferencia a las provincias de los institutos formadores, se creó la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC).

Desde la RFFDC se inició la oferta de cursos gratuitos en todo el país, los que se seleccionaron a partir de proyectos presentados según los criterios y requerimientos explicitados en convocatorias públicas realizadas por cada una de las cabeceras provinciales de la Red y luego aprobados por comisiones evaluadoras conformadas por equipos técnicos mixtos, nacionales y provinciales. A estas convocatorias podían presentarse tanto organismos públicos como privados, ONG, sindicatos e ISFD, ahora sí facultados para ocuparse también de la formación continua. A través de la Red y sus cabeceras, “la política implementada representó un mecanismo de regulación de la formación de los docentes, de las agencias provinciales responsables de la capacitación y de las instituciones oferentes de capacitación”³.

La formación continua de la década de los 90 es ubicada por Finocchio y Legarralde (2006) como respondiendo mayoritariamente a un modelo que consideran “basado en la oferta”. Sostienen que ésta se implementó a partir de definiciones estratégicas provenientes del Estado. Aún con formatos diversos, los cursos trataban de masificar la actualización disciplinar y didáctica. Para este modelo de la oferta – que aún subsiste y no debe descartarse si va junto a otros formatos y dispositivos - los docentes ocupan un lugar de mayor pasividad. Ellos son los destinatarios y los receptores de los lineamientos de política educativa y de la actualización curricular. Al evaluar este modelo de formación docente, se vio que tenía baja incidencia en el aula ya que dejaba “poco espacio para la expresión de la voz de los maestros y la pertinencia respecto de las prácticas institucionales”⁴.

Sobre la capacitación en la misma década, Juan Carlos Serra (2004) realizó una investigación que partió de las siguientes hipótesis: “la política de capacitación centrada en el modelo de cursos no favoreció y posiblemente obturó la profesionalización docente” y “esto se debió más a causas de orden estructural del sistema educativo que a causas de orden subjetivo atribuibles a los docentes”⁵. Según el Censo Nacional Docente del 2004, un 70 por ciento de docentes en actividad asistieron a estos cursos, cuyas acciones se presentaban en general separados de la realidad de la escuela, superpuestas entre sí y con un alto grado de desarticulación por lo que “la bibliografía 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 ” (Ver “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”, pto. 4).

³ Serra, Juan Carlos: op citada, pág. 85

⁴ Finocchio Silvia, Legarralde, Martín: Modelos de Formación Continua en América Latina, Buenos Aires, Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2006, págs. 28 y 29

⁵ Serra, Juan Carlos, op. citada, pág. 23.

Flavia Terigi (2006), al referirse a los cursos como dispositivos dominantes en la época, señala: “Por muchas críticas que hoy puedan hacerse a ese formato, es necesario recordar lo incipiente que era por entonces la tradición capacitadora: no se contaba con profesionales expertos en la formación de docentes en ejercicio en cantidad y calidad; los gobiernos no disponían de base institucional para encarar otra clase de acciones; no se contaba con estudios sistemáticos que hicieran de la formación post-inicial su objeto de análisis; ni se disponía de una concepción potente del DPD, que lo vinculara con otras instancias de la formación concebida en la perspectiva del sistema de enseñanza y en la duración de las historias ocupacionales de maestros y profesores”⁶.

Los diagnósticos realizados, así como las reflexiones surgidas durante el proceso de institucionalización de una formación docente continua en el país, condujeron a la búsqueda de alternativas y al intento de revertir la situación. Los cursos fueron organizados en torno a ejes o circuitos que les otorgaran significatividad y permitieran su continuidad: se impulsó la realización de distintas experiencias, como las Escuelas Itinerantes, los Seminarios sobre los Profesores y la Escuela Contemporánea, los Ciclos de Cine y Formación y otras que se verán más adelante. Sin embargo y pese a estos esfuerzos, la transferencia no se hace visible en el aula y ha tenido poco efecto en las prácticas docentes. Ante este panorama, se considera “importante avanzar en el diseño de políticas más integrales que recuperen estrategias globales y articulen diversos focos de intervención” (Ver “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”, pto 9).

El Instituto Nacional de Formación Docente, creado por la LEN en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional, tiene entre sus funciones la planificación de políticas sobre formación docente continua y desarrollo profesional. A través de la Dirección Nacional de Formación e Investigación, fomenta políticas integrales y propone el diseño de acciones innovadoras. Tal como se expresa en el Anexo II de la Resolución 30/07, las políticas impulsadas se encaminan hacia una perspectiva de formación docente continua “centrada en el desarrollo”. Este modelo “recupera la tradición crítica, fenomenológica y la narrativa. Concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización”⁷. A este tipo de “desarrollo” se lo denomina “desarrollo profesional”, ya que se busca transmitir la idea de un proceso articulado entre la formación inicial y la continua.

Las acciones que hacen viables a las políticas de formación continua acordadas en el marco del Consejo Federal de Educación, sin desconocer las tradiciones del campo, encaran como problema principal el bajo impacto en las prácticas de enseñanza. Arriba señalado. Atentos a este problema se proponen recuperar aciertos de las experiencias transitadas y “revisar modelos y dispositivos de la formación continua avanzando hacia concepciones más integrales” y “diseñar y proponer nuevas alternativas para el DPD, sin desechar experiencias que han dado buenos resultados” (pto 5).

⁶ Terigi, Flavia: Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina, Informe PREAL 2006. versión en PDF, pág. 9

⁷ Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”. Pto. 15.

Desde esta perspectiva no hay una manera única ni preferible de enfocar el desarrollo profesional docente “los sistemas de formación deberían ampliar las oportunidades y las modalidades del trabajo de formación. Ni siquiera los cursos centrados en una temática disciplinar serían *a priori* descartables; si bien se comparte que no deberían constituir el “corazón” de ninguna política, pueden requerirse para la actualización de grupos específicos de docentes en un segmento determinado de sus especialidades, o para profundizar una temática conceptual. Se trataría, para cada clase de propuesta, de analizar con cuidado el tipo de aporte que está en condiciones de realizar frente a requerimientos específicos de formación que pudieran plantearse los sistemas, las instituciones o los docentes en distintas circunstancias”⁸

Las investigaciones relativas a la formación continua en la última década (ya citadas en este documento) han dado fundamento a este cambio en la concepción de la formación continua y el desarrollo profesional docente. Resultados similares surgen de la evaluación de estas políticas que han instalado el curso como vía privilegiada de la capacitación. Se están haciendo esfuerzos por reordenar la oferta de formación docente. Las políticas específicas impulsan un cambio de paradigma orientado a un desarrollo profesional que aspire a lograr una mejor educación con inclusión. Un desarrollo profesional que se inicie en la formación inicial articulado a un proceso continuo durante la carrera docente, que vincule el desarrollo profesional con la resolución de los problemas de su práctica y reoriente a la enseñanza de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que surjan en el aula.

Hacia un DPD centrado en la escuela

El INFD diseña políticas orientadas al abordaje de los problemas de la formación que surgen en el aula y fomenta que desde las distintas jurisdicciones se desarrolle una formación continua para el desarrollo profesional de los docentes. En el marco de ese modelo, propone que los distintos ámbitos de ejecución planifiquen proyectos de DPD que tengan como propósito final contribuir con los aprendizajes de los alumnos de los niveles para los cuales los docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente forman. El INFD busca que el desarrollo profesional de los docentes se profundice con el abordaje teórico y práctico de las problemáticas relativas a la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje situados en la escuela. Los lineamientos del INFD posicionan al alumno en el centro de las políticas y consideran a la escuela como el escenario más apropiado. A este modelo de desarrollo se lo conoce como DPD “centrado en la escuela”.

Este modelo se nutre de distintos aportes teóricos. Entre ellos, los enfoques cognitivos-reflexivos, la investigación sobre el pensamiento del profesor, la etnografía educativa, la teoría crítica en educación, las teorías de aprendizaje adulto y las investigaciones sobre el aprendizaje situado, en contexto. Esta producción teórica pertenece a distintos autores como Schön, PH Perrenoud, Rockwel, Achilli, Jackson, Edelstein y Chaiklin y Lave, entre otros. Para la literatura especializada el modelo recibe distintos nombres como “asesoramiento de centros” en España,

⁸ (Terigi, 2006, obra citada, pág. 13)

“formación centrada en la escuela”, “formación ‘desde dentro’”, “apoyo profesional o “desarrollo profesional autónomo” (Vezub, 2009) ⁹.

Desde esta concepción, “el aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que, por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos pertenecientes a una comunidad que posee características particulares. Por lo tanto, la escuela y sus profesores son la unidad básica a la cual se dirigen los programas de desarrollo profesional enmarcados en esta perspectiva”¹⁰. De esta manera, “la práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber, en la cual el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza”¹¹.

La formación centrada en la escuela considera a la institución escolar como el espacio de trabajo donde surgen y se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza situada. Posición que implica considerar los procesos de enseñanza escolar en interjuego con otros componentes. Es en las escuelas donde se detectan situaciones reales y significativas para los maestros, las que se convierten en objeto de reflexión y análisis. Resulta un desafío, entonces, “la construcción de las necesidades y demandas de formación y desarrollo profesional de los docentes”. 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” (“Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional, pto 43). Para recuperar los conocimientos provenientes de la práctica se promueve el trabajo cooperativo entre formadores, especialistas y docentes de otros niveles, tendiente a conceptualizar la experiencia surgida en la acción mediante una *praxis*¹² que la hace conciente. .

Desde este enfoque de trabajo “se trata de pasar de acciones en las que la formación continua aparece instrumentalizada y descontextualizada a situaciones de formación continua de los docentes en sus contextos específicos de experiencia profesional”¹³. Esto no quiere decir que el lugar físico sea en todos los casos la escuela. De lo que se trata, aún cuando las acciones se produzcan en un ámbito distinto, es de que sus contenidos se remiten a las problemáticas surgidas de la práctica docente.

La tendencia actual a hacer foco en las necesidades de las prácticas docentes en las escuelas “parece emerger en respuesta a dos constataciones: que esfuerzos de capacitación masiva han tenido poca recuperación efectiva en el trabajo de los docentes y que los maestros y profesores se muestran disconformes con la desconexión entre las propuestas en que participan y los problemas que detectan y enfrentan en las escuelas”¹⁴ .

⁹ Vezub, Lea: El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2009. En prensa. Versión PDF, págs. 16-17.

¹⁰ Vezub, Lea, obra citada. Versión PDF, pág. 16

¹¹ Vezub, Lea. Obra citada, pág. 17

¹² Tomado de Paulo Freire cuando se refiere a este tipo de relación. Él define a la praxis como la síntesis dialéctica entre acción y teoría concretada en una acción consciente y reflexiva. (Ver Freire, 2008, 9º carta)

¹³ Finochio Silvia, Legarralde, Martín: Modelos de Formación Continua en América Latina, Buenos Aires, Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2006, págs. pág.37

¹⁴ Terigi, obra citada, pág. Versión PDF. Pág. 14

Precisamente estos problemas son los que preocupan a los docentes y suelen hacerlos sentir faltos de preparación para abordarlos. Si bien los temas que en general privilegian al realizar sus cursos están relacionados con la actualización disciplinar y didáctica, cuando tienen que responder sobre las situaciones que enfrentan en el aula, se refieren mayoritariamente a las dificultades para trabajar con la heterogeneidad cultural, la dispersión, la marginalidad y la indisciplina, entre otros. Los conocimientos pedagógicos y didácticos recibidos en su formación inicial, o más tarde en la continua, no logra prepararlos para trabajar con estos temas. “Resulta claro que la superación de estos problemas implica el pasaje a modelos de formación centrados en el trabajo en la escuela, para promover el trabajo cooperativo entre los docentes y la reflexión en y sobre la práctica que puedan dar respuesta tanto a las necesidades de actualización como a las de recontextualización”¹⁵. Si se acepta el supuesto de que los adultos aprenden mejor en contexto y cuando se encuentran ante la necesidad de resolver un problema, desde esta perspectiva es posible prever que “estar en situación” les generará la necesidad de conocer más y de desarrollar nuevas estrategias de abordaje del mismo.

Tomar la decisión de ubicar la formación como un componente contextual que entrama con la escuela, implica tomar ciertos recaudos. Por un lado considerar que “el desarrollo de este tipo de formación en las instituciones escolares requiere un conjunto de condiciones vinculadas al liderazgo, el clima organizativo, recursos institucionales asociados a tiempos y espacios y competencias de los docentes para hacerla productiva”¹⁶. Por otro, tener en cuenta que como “todavía no se han generalizado estrategias que permitan superar las debilidades del modelo tradicional de capacitación, debe ponerse especial cuidado en el tratamiento que se da a la práctica en las propuestas en curso. ¿Cómo aparecen las ‘realidades de la clase’, ‘los problemas y dificultades detectados por el equipo escolar’, las ‘cuestiones de la escuela’, en las propuestas de DPD?”¹⁷. Se trata de detectar problemas genuinos avalados por relevamientos y datos pertinentes -como podrían ser los índices de fracaso escolar en una determinada provincia- y en base a los mismos hacer un recorte a partir de la realidad de una determinada escuela -como puede ser, por ejemplo, el registro de un alto grado de repitencia en el primer grado-. En base a este problema, podrían elaborarse líneas de abordaje que intenten aportar a la superación de la repitencia al mismo tiempo que al fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes participantes.

Antecedentes que avalan la implementación de este enfoque

Ya en la década de los 80 en distintos países comenzó a reflexionarse sobre una formación alternativa, inspirada en el modelo británico y noruego de los ‘Teacher’ Centres, que partiese de las necesidades de las escuelas y de sus docentes. En base a estos antecedentes, España, que estaba implementando la reforma educativa de los años 90, desarrolló un modelo de formación docente centrado en la escuela¹⁸. También hay registro de experiencias centradas en

¹⁵ Serra, Juan Carlos, op. citada, pág. 185.

¹⁶ Serra, Juan Carlos, op. citada, pág. 65

¹⁷ Terigi, obra citada. Versión PDF. Pág. 15

¹⁸ Bolívar A. y Escudero J.M: “Innovación y formación centrada en la escuela – Un panorama desde España”. Publicado en (1994): *Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola*, en A. Amiguihno y R. Canário (Organiz.): *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 97-155. ISBN 972-8036-09-4. <http://usuarios.multimedia.es>.

la escuela en México y en Estados Unidos, entre otros países. Más de una de las experiencias argentinas de desarrollo profesional centrado en la escuela han abrevado en la teoría y la implementación de estos países. Sin embargo, por ser éste un documento que queda abierto al aporte de las provincias, el relato se acota a la producción nacional, con la intención de poner a disposición antecedentes teóricos y prácticos desarrollados en nuestro país para aquellos que quieran realizar algún tipo de intercambio.

Susana Huberman (1992) afirmaba que una formación centrada en la escuela había comenzado a interesar a quienes propiciaban una real transformación educativa. “Se ha sostenido justificadamente que para conseguir una verdadera preparación para el cambio (...) debemos trabajar con los enseñantes en la situación y en los lugares en donde este cambio deberá producirse, y se ha indicado, también justificadamente, que el edificio escolar es el marco en el que se hallan agrupadas todas las necesidades en todos los niveles del sistema”¹⁹. La autora concibió este tipo de formación “según diseños tales como: a) reuniones breves, b) conferencias para todo el personal, c) actividades de una jornada para el personal en la escuela o en otros lugares, d) visitas de asesores, e) intercambios y visitas de otras escuelas, f) acciones recíprocas con los padres, g) conferencias de una a tres horas, h) estudios en profundidad sobre materias didácticas, sesiones de perfeccionamiento con suspensión de tareas (licencia de 2 a 5 semanas), licencias de un trimestre, i) actividades que abordan los problemas correspondientes a la organización o al programa escolar y para el personal de una determinada escuela, j) una investigación acción a largo plazo en clase y en relación con asesores, k) programas residenciales de formación en ejercicio y otras formas que se consideren oportunas según la necesidad de la institución”²⁰. Puede verse que la propuesta no descartaba los cursos como tales, sino que los integraba a un conjunto de dispositivos para una formación continua adecuada a las características del trabajo docente. Ya en ese momento definió a la formación docente centrada en la escuela como aquella que “comprende todas las estrategias que emplean conjuntamente los formadores y los profesores para dirigir los programas de formación de manera que respondan a las necesidades definidas de la escuela y para elevar la calidad de enseñanza y de aprendizaje en la clase”²¹.

Este fue el período en el que comenzaron a convivir una marcada tendencia hacia los cursos, basados en la oferta, con iniciativas tendientes a construir experiencias de formación continua basadas en la realidad escolar y sus necesidades. Quienes estaban preocupados por la comprobación de la baja incidencia de los cursos en los resultados del aula, comenzaron a desarrollar un relevamiento de experiencias pedagógicas consistente en su recopilación, sistematización y difusión. No todas las propuestas alternativas para la formación continua de nuestro país han sido relevadas. Las que se citan a continuación responden a políticas nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires, lo que no quiere decir que en cada una de las otras jurisdicciones no se hayan producido innovaciones, sino que hasta el momento no disponemos de su registro.

En relación a un proyecto de la denominada “capacitación en servicio” en la Ciudad de Buenos Aires que buscaba su concreción en el horario de trabajo de los docentes, Daniel López (1991)

¹⁹ Citado por Susana Huberman, *Cómo aprenden los que enseñan*, Buenos Aires, Aique, 1992, pág. 47 de Centro de Investigación e Innovación Educativa de la **OCDE (CERI**, por sus siglas en inglés), *Formación de Profesores en Ejercicio*, Madrid, Narcea, 1985

²⁰ Susana Huberman, obra citada, pág. 47

²¹ Huberman, Susana, obra citada pág. 47.

se preguntaba: “¿Es posible el perfeccionamiento en la escuela?”²². Lo que se rescata hoy de dicho proyecto es el papel que le otorgaba a la escuela como lugar de formación y el valorar los “saberes específicos del director, del maestro, del capacitador que requieren ponerse en juego en distintas situaciones comunicativas para que haya perfeccionamiento”²³.

Con el Programa “Perfeccionamiento Institucional en Servicio” (PIEs), de 1985, como antecedente, los equipos de la Escuela de Capacitación Docente, perteneciente a la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, iniciaron una experiencia para la formación continua que se denominó “CePa en la Escuela”. Esta experiencia, que se ocupó de las áreas de Lengua y Matemática, surgió de la necesidad de tener espacios de formación en las escuelas primarias. Los promotores del proyecto plantearon propuestas de trabajo que incorporaron problematizaciones planteadas por maestros y directivos sobre su propia práctica. El escenario privilegiado fue la escuela, pues a los impulsores del proyecto les pareció que ése era el mejor de los ámbitos para discutir el “éxito” o el “fracaso escolar”, ya que en él se podía captar la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje. También allí podrían construirse propuestas que tuvieran en cuenta la heterogeneidad y la desigualdad como desafío pedagógico y didáctico²⁴. Considerada como muy valiosa por docentes participantes, la experiencia fue recogida y publicada en el año 2005. La impronta que “CePa en la Escuela” otorgó al desarrollo profesional continúa hasta nuestros días.

Durante la primera parte de la primera década de este milenio y de este siglo se fueron recogiendo los frutos de las reflexiones y análisis sobre experiencias alternativas y, en algunos lugares, mostraron ser muy fructíferos en producciones, sistematizaciones y propuestas. El Ministerio de Educación de la Nación llevó adelante distintos programas. Entre los años 2000 y 2001, el programa Fordecap (formación de capacitadores), que impulsaba una capacitación centrada en la escuela y estaba destinado a los profesores que enseñan en los institutos formadores con el objeto de dejar capacidad instalada en las provincias. En 2004 se puso en marcha el dispositivo “Escuelas itinerantes”, consistente en una formación intensiva a cargo de formadores, destinada a docentes de distintos niveles que combinaba talleres, espacios de reflexión e intercambio de experiencias escolares (Finocchio y Legarralde, 2006). Esta experiencia, una vez creado el INFD, derivó en el **Programa “Documentación Pedagógica y Memoria Docente”** con la participación de docentes narradores de todo el país pertenecientes a los Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIEs).

En un intento por reducir los índices de repitencia escolar, sobre todo registrada en los primeros grados de la escuela primaria, varias provincias habían solicitado en los últimos años el asesoramiento y el apoyo técnico de la Asociación Civil Educación Para Todos (ACEPT), auspiciada por UNICEF. Esta asociación se había dado a conocer en 2004, con la presentación de un programa a nivel nacional denominado “Todos pueden aprender”, orientado a resolver el problema del fracaso escolar. Esta propuesta “a favor de una educación más justa para todos” fue declarada en 2006 “de interés educativo” por el Ministerio de Educación de la Nación²⁵. El programa, que continúa implementándose, sostiene reducir la repitencia en la escuela primaria

²² Presentación en la Feria del Libro: Daniel López “¿Es posible el perfeccionamiento en la escuela?”, 1991.

²³ Presentación en la Feria del Libro: Daniel López “¿Es posible el perfeccionamiento en la escuela?”, año 1991

²⁴ CePa en la Escuela – Propuesta de Formación para Docentes de Nivel Primario, Buenos Aires, Escuela de Capacitación (CEPA), 2005

²⁵ Todos pueden aprender – Propuestas para superar el fracaso escolar. Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos, 2009, 2º edición.

mediante un régimen de promoción asistida. De él participan docentes y directivos a los que sus equipos técnicos brindan apoyo consistente en formación continua y materiales de trabajo. Durante estos años, se ha implementado en varias provincias y ha alcanzado logros importantes en la reducción de la repitencia, no por promoción automática sino por una asistencia, presencial y a través de distribución de materiales, que ha logrado mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, mediante elaboración de proyectos jurisdiccionales que incluyen ateneos para la discusión de casos, acompañamiento a docentes noveles, asesoramiento pedagógico, apoyo mutuo entre docentes, formación a directivos y docentes a cargo de expertos nacionales e internacionales, así como otras acciones impulsadas por el INFD que se implementan en las distintas provincias, una buena cantidad de docentes está avanzando en la detección de problemas en el aula, su análisis y el diseño de estrategias para abordarlos.

Desarrollo profesional: una mirada desde el INFD

El sistema formador, que tiene entre sus propósitos la formación continua, debe garantizar que sus funciones – establecidas en el artículo 2 de la Resolución CFE 30/07 anteriormente citado - se cumplan en su conjunto en cada jurisdicción. Para ello, cada una de las jurisdicciones deberá planificar las acciones tendientes al desarrollo profesional de los docentes a su cargo ya que “la experiencia transitada muestra que prescribir homogéneamente la ampliación de las funciones de los institutos formadores y convertir esta ampliación en un asunto de escala institucional (además, sobre condiciones inadecuadas), no sólo no ha tenido resultados significativos, sino que, en muchos casos, ha resentido el desarrollo de las tareas de los institutos. Por tal razón, entendemos que la incorporación de nuevas funciones en los institutos debe ser resultado de un proceso de planificación –en el que necesariamente deben participar las instituciones formadoras-, que considere al mismo tiempo: a) una suerte de “mapa” de las necesidades de formación docente continua del sistema educativo (necesidades no sólo de resolver problemas o vacancias, sino también de promover nuevos procesos) y b) las condiciones, tradiciones, posibilidades e intereses de cada una de las instituciones formadoras” (“Hacia un acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina”, ptos. 78 y 79). Esta planificación, que no está desprovista de las dificultades que implican un cambio de paradigma, recibe la asistencia del INFD cuando ésta es requerida por las direcciones jurisdiccionales.

La Dirección Nacional de Formación e Investigación del INFD tiene a su cargo diversas líneas. Una de sus áreas - Desarrollo Profesional Docente - impulsa, entre otras, las líneas de Acompañamiento a Docentes Noveles, Postgrados y Stages, Visitas de Estudios al Exterior y Proyectos Jurisdiccionales (Ver el apartado anexo en el que se desarrolla cada una). Si bien no todas ellas trabajan con el modelo de DPD centrado en la escuela -cada una lo hace con el enfoque que le es propio- lo que las une es su mirada hacia lo que pasa en la escuela como insumo para replantear su propia planificación.

Las distintas jurisdicciones que están implementando estas líneas tienen a su cargo la planificación del Acompañamiento de Docentes Noveles y de los Proyectos Jurisdiccionales. Como se sabe, la primera trabaja con los docentes recién recibidos que ya están en las escuelas y la segunda promueve el trabajo colaborativo entre los profesores de los ISFD y los docentes de las escuelas de los niveles para los cuales forman.

Para la concreción de las líneas Postgrados y Visitas de Estudio al Exterior, es el INFD el que realiza los contactos y evalúa a través de un Comité evaluador los antecedentes de los profesionales que son seleccionados por las provincias. El sistema formador cuenta en este momento con profesores de los ISFD que han obtenido una beca de estudios y han participado de distintos seminarios, cursos y pasantías en prestigiosas universidades y otras instituciones nacionales y extranjeras. Una vez culminados sus estudios, estos docentes pueden realizar valiosos aportes para el desarrollo profesional de los colegas que participan en otras líneas, cuyas acciones son planificadas por la jurisdicción. Estos profesores pueden ser incluidos en los proyectos para asesoramientos pedagógicos, producción de materiales didácticos, elaboración de secuencias de enseñanza, observación y registro de clases y otras que surjan de la creatividad y la necesidad de innovación.

Desde la creación del INFD se ha acompañado a las jurisdicciones en la implementación de las distintas líneas y el área de Desarrollo Profesional Docente brinda asistencia técnica a aquéllas que lo soliciten. Esto permitió comprobar los esfuerzos que han hecho varias provincias para incorporar una nueva mirada hacia la formación continua, es decir, cambiar el paradigma que sostenía la circulación del conocimiento de manera asimétrica, unidireccional - desde el que sabe hacia el que no sabe - por un nuevo paradigma que, al valorar los conocimientos que han ido adquiriendo los docentes a lo largo de su trayectoria, considera que éstos pueden circular de manera horizontal y multidireccional.

En el área de DPD se conocen y asumen las dificultades para la incorporación de este enfoque que dirige la mirada hacia lo que pasa en las escuelas: sus dificultades en la gestión de conducción, sus problemas con el rendimiento escolar y las necesidades de formación docente continua, entre muchas otras. A su vez, valora lo que se puede aprender de los docentes que están en contacto con todas estas cuestiones. Talleres, ateneos, trabajo en equipos pedagógicos, pueden ser dispositivos valiosos al respecto, sin descartar la tradición de los cursos ofrecidos por especialistas y expertos. Diseñar una secuencia, por ejemplo, organizarse en parejas de docentes que cumplen distintas funciones: uno de ellos da la clase, el otro observa y registra lo que está pasando, luego se analiza utilizando este material, se sacan conclusiones y se elaboran escritos pensados para compartir la experiencia. Son acciones que ya se están realizando en más de una escuela y en más de una provincia, aunque todavía haya que intensificar y extender el desarrollo de este tipo de actividad tan valiosa.

Uno de los aspectos más cuidados en estos proyectos que articulan el trabajo con otras instituciones es la misma entrada a ellas. Hablamos de entrada a la escuela para referirnos al momento inicial del proyecto donde se establecen los primeros contactos entre los distintos actores institucionales. Cuando la jurisdicción planifica esta entrada como parte del proyecto, allana su instalación no sólo en el ISFD y en la escuela sino en toda la jurisdicción. Si desde la Dirección de Educación Superior se consulta a los directores de los niveles con los que se va a trabajar, si las direcciones involucradas convocan a supervisores y directivos de ISFD y escuelas para darles a conocer en profundidad propósitos, objetivos y resultados esperados del proyecto a implementar, si antes de iniciar esta acción todos los actores implicados están en conocimiento de lo que se va a hacer, se facilita mucho su ejecución.

No obstante, resulta necesario reconocer que en el camino de construcción de este modelo de desarrollo profesional existen obstáculos difíciles de remover, quizás por estar demasiado

instalados en la cultura de nuestras instituciones. Uno de ellos es la dificultad para el planeamiento conjunto entre niveles y el consecuente seguimiento y monitoreo de las acciones ejercido también en forma colaborativa. Propiciar el trabajo político y técnico inter-niveles en torno al desarrollo profesional docente continúa siendo un objetivo estratégico de esta propuesta.

También es importante resaltar que la costumbre instala a los profesores de los ISFD en un lugar de saber destacado, lo que hace que tanto los maestros como los profesores de las escuelas intervinientes en los proyectos se auto-adjudiquen un lugar subordinado a la hora de presentar nuevos saberes y conocimientos así como de poner en valor la experiencia acumulada durante su desempeño. Lograr que docentes formadores y de los otros niveles formulen estrategias en conjunto, que co-diseñen secuencias didácticas, que se observen, que analicen una clase, entre otras posibles acciones, aún no está instalado en el sistema. Por esta razón, favorecer ámbitos de formación continua con roles crecientemente simétricos sigue siendo uno de los propósitos de esta propuesta de desarrollo profesional.

Asimismo y desde el punto de vista operativo, en las escuelas continúa siendo un problema contar con espacios y tiempos disponibles para la tarea de formación continua. Por ello, consideramos de fundamental importancia otorgar un papel destacado a los directores de los establecimientos, de manera que, desde su implicación en los proyectos, faciliten la implementación de esta modalidad de desarrollo profesional docente. Esta estrategia resulta necesaria también para el caso de los supervisores de los diferentes niveles del sistema.

De todos modos, y como ya se ha mencionado, pensar el desarrollo profesional docente desde un enfoque centrado en la escuela no significa que todo el devenir del proceso de formación continua deba desarrollarse en el escenario escolar. Por el contrario, se trata de diseñar dispositivos complejos con variedad de modalidades de trabajo: ciclos, seminarios, talleres de producción, conferencias, foros, ateneos, análisis de cuadernos de los alumnos, observaciones participantes, relevamiento y análisis de información sustantiva, entre otras. La intención es que el foco de atención no deje nunca de ser el estudiante y sus problemáticas y, junto con ello, las reflexiones de los docentes y las acciones consecuentes para modificar estas realidades en nuevas posibilidades de más y mejor educación para todos.

A modo de cierre y apertura

Con la intención de contribuir a la construcción de un modelo de Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela, este documento hace referencia al encuadre teórico de este modelo y a la información sobre el tema disponible en nuestro país.

En este momento, varios proyectos provinciales elaborados en el nivel superior han identificado como prioritarias las problemáticas referidas a la enseñanza y el aprendizaje de los distintos niveles del sistema. Unos antes, otros después, han iniciado la implementación de proyectos que apuntan a un desarrollo profesional que aborda dichas problemáticas mediante el fortalecimiento de estrategias centradas en los procesos de alfabetización y otras destinadas a superar el fracaso escolar.

Tal como se afirmó en la introducción, este documento preliminar queda abierto a discusiones e intercambios por parte de las jurisdicciones, con la finalidad de lograr una elaboración final colectiva de esta propuesta que recoja los aportes de la práctica y se proyecte en nuevas propuestas.

Fuentes citadas

- | | |
|---|--|
| Asociación Civil Educación Para Todos (ACEPT) /Instituto Nacional de Formación Docente(INFD). | Documento “Programa del seminario bianual de apoyo a los proyectos provinciales de desarrollo profesional docente centrado en la escuela”, Buenos Aires, INFD/ACEPT, 2010 |
| Bolívar A. y Escudero J.M. | “Innovación y formación centrada en la escuela – Un panorama desde España”. Publicado en 1994. Lisboa: Educa, 97-155.
ISBN 972-8036-09-4. http:// usuarios.multimedia.es . |
| Finochio Silvia, Legarralde, Martín. | Modelos de Formación Continua en América Latina, Buenos Aires, Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2006 |
| Freire, Paulo. | Cartas a quien pretende enseñar, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2008 |
| Huberman, Susana. | Cómo aprenden los que enseñan, Buenos Aires, Aique, 1992 |
| López, Daniel. | Presentación en la Feria del Libro “¿Es posible el perfeccionamiento en la escuela?”, año 1991 |
| Ministerio de Educación de la Nación | Resolución del Consejo Federal de Educación 24/07
- Anexo “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” |
| Ministerio de Educación de la Nación. | Resolución 30/07 del Consejo Federal y sus anexos:
Anexo I: “Hacia un acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”
Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” |
| Ministerio de Educación del G.C.A.B.A. | CePa en la Escuela – Propuesta de Formación para Docentes de Nivel Primario, Buenos Aires, Escuela de |

Programa Todos Pueden Aprender.	Capacitación (CEPA), 2005 Propuestas para superar el fracaso escolar. Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación Civil Educación Para Todos, 2009, 2° edición.
Serra, Juan Carlos.	El campo de capacitación docente, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004
Terigi, Flavia.	Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina, Informe PREAL 2006. versión en PDF
Vezub, Lea.	El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2009. En prensa. Versión PDF

Bibliografía de Consulta

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, BID, 2007
Bolívar, Antonio.	"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.
<u>Imbernón Muñoz</u> , Francisco	"Actualidad y nuevos retos de la formación permanente". Conferencia presentada en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, Baja California, México, septiembre 2006. Revista electrónica de investigación educativa. Año 2007
Marcelo, Carlos.	"Desarrollo profesional y personal del docente" en Herrán Gascón, A. y Joaquín Paredes Labra (coord.). Didáctica General. Madrid, Mc. Graw Hill, 2008
VAILLANT, Denise.	"Profesión docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos

	emergentes". Informe final del Seminario realizado en Lima, GTD- PREAL, 2007
--	--