

## **DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CENTRADO EN LA ESCUELA**

### ***Presentación***

A través de estas páginas nos proponemos contribuir a la consolidación de un modelo de desarrollo profesional docente que, teniendo en cuenta las singularidades de cada escuela, aborde los desafíos cotidianos de la enseñanza en cada nivel y modalidad del sistema educativo. Intentamos, además, aportar a una concepción de formación continua caracterizada como “desarrollo profesional docente” -en tanto dimensión sustantiva de la profesión- y centrada en la escuela real.

Se trata, de hacer visible una dimensión político-educativa que promueve a la formación continua como una estrategia de mejora de la enseñanza y, por ende, de los aprendizajes de todos los niños, niñas y adolescentes que se educan en nuestras aulas.

Este texto no pretende ser definitivo, muy por el contrario su finalidad es convertirse en un texto abierto a los aportes de cada provincia. Invitamos, entonces, a las Direcciones de Educación Superior de todas las jurisdicciones a incorporar sus reflexiones en torno al trabajo que realizan los ISFD con las escuelas para que, en las aulas, el aprendizaje y el conocimiento sean al fin un derecho de todos.

### ***El desarrollo profesional centrado en la escuela: marco normativo***

La Ley de Educación Nacional (LEN/2006) establece en su artículo 71° que *“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”*.

En cumplimiento de lo expresado en el artículo 76 de esta ley, en mayo de 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente, organismo responsable de coordinar las políticas públicas para la formación docente de la República Argentina.

La Resolución 30/07, aprobada a fines del 2007 por el Consejo Federal de Educación, explicita en el artículo primero la necesidad de *“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”<sup>1</sup>.*

Esta voluntad política encuentra un importante reto en el vínculo que tradicionalmente han tenido los ISFD con las escuelas. En muchas oportunidades esta relación se ha limitado a resolver cuestiones administrativas para que los estudiantes de profesorado realicen sus prácticas profesionales.

Es así como el propio sistema formador ha problematizado la relación distante que suele existir entre sus instituciones de nivel superior y las escuelas de los niveles para los cuales forma, intentando vías de superación a través de iniciativas individuales, grupales o institucionales. Sin embargo esto no ha sido suficiente y menos aún en la actualidad, cuando los cambios curriculares exigen una ampliación e intensificación de las prácticas y residencias pedagógicas en la formación inicial y, en la formación continua, el enfoque de trabajo centrado en la escuela requiere vínculos más estrechos y más sistemáticos<sup>2</sup>.

Hace tiempo ya las jurisdicciones vienen avanzando de manera sostenida en un trabajo planificado para institucionalizar las diferentes líneas de desarrollo profesional centrado en la escuela.

En atención a esta temática por la Resolución 30/07 del CFE se amplían las funciones del sistema formador, poniendo énfasis en la actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio, el asesoramiento pedagógico a las escuelas, el acompañamiento de

---

<sup>1</sup> Resolución 30/07, Artículo 1°.

<sup>2</sup> Anexo I: “Hacia un Acuerdo sobre la Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina”, ptos. 126 a 141.

los primeros desempeños docentes, la preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión y la producción de materiales didácticos para la enseñanza. (Art. 2°).

Existen experiencias previas que demuestran la efectividad del trabajo interinstitucional como estrategia de formación mutua entre maestros, profesores y formadores<sup>3</sup>.

El marco normativo que da fuerza instituyente a estas nuevas funciones del sistema formador, recupera estas experiencias para el conjunto del país. En efecto, al pronunciarse sobre las condiciones básicas imprescindibles para el trabajo con el modelo de desarrollo profesional que nos ocupa, en la Resolución N°30/ 07 de CFE se plantea 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”<sup>4</sup>. Además 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”<sup>5</sup>*

Es posible ver cómo, desde la normativa, se rescata una perspectiva de trabajo que sitúa a la escuela como escenario privilegiado, aunque no único, de las acciones de desarrollo profesional del docente.

### ***De la capacitación al desarrollo profesional: un recorrido por concepciones y prácticas***

Abordaremos en este apartado un breve recorrido por lo transitado en formación docente continua durante las últimas décadas a fin de analizar la génesis del modelo de desarrollo profesional que nos ocupa.

---

<sup>3</sup> Las actas acuerdo firmadas en el 2004 entre la Dirección General de Educación Superior y la Dirección de Educación Primaria y entre la primera y la Dirección de Educación Inicial de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, podrían ser un antecedente de institucionalización de dichas prácticas a tener en cuenta.

<sup>4</sup> , Resolución 30/07 artículo 5°

<sup>5</sup> Ídem, artículo 9°, inc. f.

Cuando la formación de maestros y maestras para la educación primaria deja de estar a cargo de las escuelas normales (de nivel secundario) y se transforma en una carrera de nivel superior en el año 1970, comienzan a desarrollarse procesos que algunos autores caracterizan como típicos de la racionalidad técnica. Dice al respecto Alejandra Birgin (1999) que el Estado “innovaba” tecnificando la tarea de enseñar y, que como parte de ese movimiento, desarrollaba sistemas de perfeccionamiento docente orientados a la implementación de los cambios planificados centralmente.

Pese a los interesantes antecedentes de los cursos de pedagogos de aulas (Marta Salotti, Luis Iglesias, por citar solo algunos ejemplos) esta línea denominada como tecnocrática produjo una capacitación mayoritariamente conformada por cursos, desarraigados de las aulas.

Diversas alternativas de capacitación docente fueron impulsadas durante el período democrático luego truncado por el golpe de Estado de 1976, se trató de experiencias enmarcadas en una pedagogía liberadora y latinoamericana.

Con el retorno a la democracia, a mediados de los 80, los cursos fueron pensados con una lógica que buscaba la recuperación de la reflexión y de la palabra por parte de los docentes. Además, con la reforma del Estatuto del Docente en algunas provincias, los cursos con puntaje resultaron una modalidad que ponía al alcance de todos los docentes el acceso a la titularización y el ascenso en la carrera profesional.

Durante este período comenzó a hablarse de la formación permanente para los docentes y, a fines de los años ochenta, *“la capacitación docente comenzó a ser considerada como un continuo con la formación inicial, adoptándose la concepción de formación docente continua”*<sup>6a</sup>

Poco a poco se conformó un escenario en el que se fue desarrollado un mercado de cursos con una gran heterogeneidad, ofrecidos por organismos oficiales, por entidades públicas y privadas y por sindicatos. Estos cursos, de gran diversidad en sus contenidos y en su calidad, produjeron diferencias también en el acceso ya que algunos eran gratuitos y otros arancelados. Además, esta formación, en algunas jurisdicciones, estaba institucionalmente separada o escindida de la formación inicial ya que no todos los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) estaban habilitados para ofrecerla.

---

<sup>6</sup> Serra, Juan Carlos: El campo de capacitación docente, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004, pág. 72

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, con 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 en todo el país la oferta de cursos gratuitos, 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, universidades, 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”*<sup>7</sup>

La formación continua de la década de los 90 es analizada 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”*.<sup>8</sup>

Juan Carlos Serra (2004) realizó una investigación sobre la capacitación en la década citada, 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*

---

<sup>7</sup> Serra, Juan Carlos: op citada, pág. 85

<sup>8</sup> Finocchio Silvia, Legarralde, Martín: Modelos de Formación Continua en América Latina, Buenos Aires, Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2006, págs. 28 y 29

*causas de orden estructural del sistema educativo que a causas de orden subjetivo atribuibles a los docentes”<sup>9</sup>*

Según el Censo Nacional Docente del 2004, un 70% 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”<sup>10</sup>.*

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”<sup>11</sup>*

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 y los Ciclos de Cine y Formación y otras que se verán más adelante .

Sin embargo y pese a estos esfuerzos, la preocupación por la incidencia de la formación continua en los procesos de enseñanza, sigue vigente. Ante este panorama se considera

---

<sup>9</sup> Serra, Juan Carlos, op. citada, pág. 23.

<sup>10</sup> Documento Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional, pto. 4.

<sup>11</sup> Terigi, Flavia: DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO Y CARRERA DOCENTE EN AMÉRICA LATINA, Informe PREAL 2006. versión en PDF, pág. 9

*“importante avanzar en el diseño de políticas más integrales que recuperen estrategias globales y articulen diversos focos de intervención”<sup>12</sup>.*

Como ya señalamos, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), creado por Ley de Educación Nacional (26.206) en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional, tiene entre sus funciones la formación docente continua. En la actualidad, el INFD, a través del área 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, 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.

Los lineamientos para la formación docente continua que orientan al INFD contienen propuestas que intentan re direccionar las huellas de la formación en las prácticas de los docentes.

En efecto, para recuperar aciertos, revertir errores, producir conocimiento específico, las actuales políticas de desarrollo profesional se proponen *“revisar modelos y dispositivos de la formación continua avanzando hacia concepciones más integrales”*<sup>13</sup>, sumando las alternativas que valiosas y probadas a lo largo de los últimos años.

Son varias las razones por las cuales se impulsa este enfoque de trabajo. Una de ellas proviene de las investigaciones sobre la formación continua abordadas en los últimos años. Pero la razón fundamental responde a la necesidad de un cambio de paradigma, orientado a un desarrollo profesional docente comprometido con el logro de la inclusión educativa y la mejora de los aprendizajes.

### ***Hacia un Desarrollo Profesional Docente (DPD) centrado en la escuela***

El INFD diseña políticas públicas de formación orientadas al abordaje de los problemas del aula.

---

<sup>12</sup> Ibídem, pto. 9 y 10

<sup>13</sup> Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional, pto. 5

En el marco de ese modelo, impulsa que los distintos ámbitos de ejecución planifiquen programas y proyectos de DPD que hagan foco en el desempeño de los docentes, en los procesos de enseñanza general o disciplinar, que garanticen el aprendizaje de todos los alumnos. Estos lineamientos colocan al alumno en el centro de las políticas y considera a la escuela como el escenario más apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje.

A este modo de pensar los contenidos y dispositivos de las acciones de desarrollo profesional docente se lo conoce como “centrado en la escuela”.

Dicho modelo se nutre de variados 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. (Lea Vezub, 2009) <sup>14</sup> Según Vezub, el modelo recibe distintos nombres como “asesoramiento de centros” en España, “formación centrada en la escuela”, “formación ‘desde dentro’, “apoyo profesional o “desarrollo profesional autónomo” para la literatura especializada <sup>15</sup> Para 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...”*<sup>16</sup>. 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 el cual el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza”*<sup>17</sup>.

La formación centrada en la escuela considera a la institución escolar como el espacio de trabajo donde 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. Un desafío *“es la construcción de las necesidades y demandas de formación y desarrollo profesional de los docentes.*

---

<sup>14</sup> Vezub, Lea: El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2009. En prensa. Versión PDF, pág. 10

<sup>15</sup> Vezub, Lea: El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires, IPE-UNESCO, 2009. En prensa. Versión PDF, pág. 9.

<sup>16</sup> Vezub, Lea, obra citada. Versión PDF, pág. 9

<sup>17</sup> Vezub, Lea. Obra citada, pág. 10

*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”<sup>18</sup>*

Para recuperar los conocimientos provenientes de la práctica, se impulsa la realización de un trabajo cooperativo entre formadores, especialistas y docentes de otros niveles, tendiente a conceptualizar la experiencia surgida en la acción mediante una praxis<sup>19</sup> que la articula con la teoría.

Para 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.”* <sup>20</sup> 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 que sus contenidos se remitan a las situaciones surgidas de la práctica docente.

La tendencia actual a poner el foco principal en las necesidades prácticas de los docentes en la escuela *“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 de las propuestas en que participan con los problemas que detectan y enfrentan en las escuelas”<sup>21</sup>* .

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, con aulas numerosas, para lograr una convivencia productiva en el seno del aula, para garantizar los avances de todos los alumnos.

La didáctica, durante la formación inicial, raramente contempla estas cuestiones y en la formación continua no siempre se abordan. *“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*

---

<sup>18</sup> Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional, pto 43

<sup>19</sup> Tomado de Paulo Freire cuando se refiere a este tipo de relación con un propósito transformador.

<sup>20</sup> Finochio Silvia, Legarralde, Martín: Modelos de Formación Continua en América Latina, Buenos Aires, Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2006, págs. pág.37

<sup>21</sup> Terigi, obra citada, pág. Versión PDF. Pág. 14

*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”<sup>22</sup>.*

Para ubicar la formación en el contexto de la escuela se hace necesario tomar ciertos recaudos. Los autores citados anteriormente plantean dos sugerencias importantes. Serra (2004) señala que es necesario tener en cuenta 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.”*<sup>23</sup>. Terigi (2006) advierte que *“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?”*<sup>24</sup>

En síntesis, se trata de detectar problemas genuinos avalados por relevamientos y datos pertinentes como podría ser los índices de rendimiento en los aprendizajes escolares que surgen de las evaluaciones realizadas en las provincias, y en base a esa información disponible, elaborar líneas de trabajo con los docentes orientadas a superación, por ejemplo, de la repitencia.

Otra línea de desarrollo profesional centrado en la escuela es la que se ocupa del acompañamiento a los primeros pasos profesionales de los docentes principiantes.

### ***Antecedentes del enfoque de desarrollo profesional docente centrado en la escuela.***

En la década de los 80, a partir de las experiencias desarrolladas en Noruega y Gran Bretaña (Teacher’ Centres), en distintos países comenzó a reflexionarse sobre una formación alternativa 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,

---

<sup>22</sup> Serra, Juan Carlos, op. citada, pág. 185.

<sup>23</sup> Serra, Juan Carlos, op. citada, pág. 65

<sup>24</sup> Terigi, obra citada. Versión PDF. Pág. 15

desarrolló los centros de docentes que asesoran y apoyan a los centros educativos.<sup>25</sup> También pueden encontrarse este tipo de experiencias en México y en EEUU.

Susana Huberman (1992), afirma 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”*<sup>26</sup>, y

En esa misma obra, la autora 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”*<sup>27</sup>

A partir de la segunda mitad de la década del 80 los cursos comienzan a convivir con formatos que, además de atender los problemas de las aulas, se desarrollan durante la jornada laboral de los docentes, razón por la cual se las denomina “capacitación en servicio”.

Podemos citar como ejemplo, las experiencias desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires. Con el Programa “Perfeccionamiento institucional en Servicio” (PIEs), del año 1985, los equipos de la Escuela de Capacitación Docente, perteneciente la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, iniciaron un ciclo de perfeccionamiento en servicio altamente valorizado por las escuelas que participaron de él. Se trató casi de una experiencia piloto que se amplió a partir de 1989 con otra línea de trabajo denominada “Proyectos

---

<sup>25</sup> 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](http://usuarios.multimedia.es).

<sup>26</sup> Citado en pag. 47, por Susana Huberman en *Cómo aprenden los que enseñan*, Buenos Aires, Aique, 1992, de Centro de Investigación e Innovación Educativa de la OCDE (CERI, por sus siglas en inglés), *Formación de Profesores en Ejercicio*, Madrid, Narcea, 1985

<sup>27</sup> Huberman, Susana, obra citada pág. 47.

institucionales” y, durante estos últimos años con el Programa “CePa en la Escuela” (desde 1996 la Escuela de Capacitación se llama Centro de Pedagogías de la Anticipación).

### ***Desarrollo profesional: una mirada desde el INFD***

Actualmente, las instituciones formadoras, en el marco de las políticas acordadas por la Mesa Federal del INFD, llevan adelante diversas acciones de desarrollo profesional docente centrado en la escuela. El acompañamiento a los docentes noveles responde a esta lógica de formación continua como así también los postítulos dedicados a la especialización de los docentes para el desempeño en escuelas rurales o en contextos de encierro.

De especial relevancia es la producción de las Direcciones de Educación Superior de las provincias que, mediante la elaboración de proyectos jurisdiccionales colaboran con las escuelas en el diseño de alternativas de enseñanza orientadas a la mejora de los aprendizajes.

Para esta planificación, donde no están ausentes las dificultades que devienen de un cambio de paradigma, las provincias pueden contar con el apoyo del Área de Desarrollo Profesional del INFD.

Esta dinámica de trabajo colaborativo permitió profundizar un enfoque que plantea grandes desafíos. Cuando se dirige la mirada hacia lo que pasa en la escuela, se hacen visibles aspectos que no siempre son considerados en la formación continua: las complejidades de los procesos de gestión institucional, los problemas de rendimiento escolar de todos los alumnos, el aprovechamiento de los recursos, las demandas de la comunidad hacia la institución y hacia sus docentes, empiezan a constituir una parte sustantiva de los contenidos de la formación continua. También adquiere especial valor el aprender entre docentes (formadores, profesores, maestros) codiseñando propuestas de trabajo escolar en un vínculo de simetría profesional. Talleres, ateneos, trabajo en equipos pedagógicos, pueden ser dispositivos adecuados para avanzar en la dirección que proponemos.

Otra cuestión fundamental es incluir en la planificación de las acciones algunas previsiones en torno a la entrada de los formadores a las escuelas. Por eso se propicia que desde la

Dirección de Superior se establezcan acuerdos con las direcciones de los demás niveles educativos, y que éstas convoquen a supervisores y directivos de los ISFD y de las escuelas para hacerlos participar de los diseños, dándoles a conocer en profundidad propósitos, objetivos y resultados esperados del proyecto a implementar. Este trabajo de consultas y construcción de acuerdos, facilita que todos los actores implicados estén en conocimiento de lo que se va a hacer, y se comprometan con el proceso.

No obstante, resulta necesario reconocer los obstáculos que existen para afianzar este modelo de desarrollo profesional. Algunos se vinculan con aspectos de las dinámicas institucionales que ya señalamos como las escasas prácticas de planeamiento conjunto entre niveles y el consecuente seguimiento y monitoreo colaborativo de las acciones. Propiciar el trabajo político y técnico entre niveles en torno al desarrollo profesional docente continúa siendo un objetivo estratégico de esta propuesta.

Otra representación que sería beneficioso colaborar para revertir es la que supone una situación de asimetría entre los profesores de los ISFD y los docentes de las escuelas. Se trata ahora de lograr que todos los docentes (formadores, maestros y profesores) trabajen conjuntamente en el co-diseño de secuencias propuestas o estrategias didácticas, en el análisis de registros de clases, en la producción de materiales para la enseñanza.

Por esta razón, uno de los objetivos de esta propuesta de desarrollo profesional es hacer crecer una relación de simetría entre los formadores y docentes de escuelas, propiciando ámbitos donde la función formadora circule entre todos.

El tercer obstáculo que debemos atender es el de los espacios y tiempos institucionales para este trabajo de formación continua. Por ello, consideramos que para avanzar en este sentido resulta de fundamental importancia otorgar un papel destacado a los supervisores y los directores de los establecimientos de manera tal que, desde la implicación en los proyectos, faciliten y participen de su implementación.

Cabe aclarar que el desarrollo profesional docente centrado en la escuela no requiere que todo el devenir del proceso de formación continua tenga lugar en el espacio 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, en las cuales el foco de atención esté siempre en los alumnos y sus problemáticas.

## *A modo de cierre y apertura*

Los lineamientos procedentes de la LEN, de la Resolución 30/07 y del conjunto de normas emanadas del Ministerio de Educación Nacional, están orientados a lograr una educación que incluya a todos los estudiantes en los aprendizajes escolares previstos, sin exclusiones de ninguna clase.

Esta es una propuesta desafiante para la formación docente ya que comparte, con el conjunto del sistema educativo, las responsabilidades de universalización y mejora de la educación de los niños, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país.

Con este texto preliminar quisimos aportar a la construcción en la práctica de un modelo de Desarrollo Profesional Docente centrado en la escuela.

Hasta el momento actual, se han realizado muchos y variados proyectos experiencias y sistematizaciones al conjunto del sistema formador del país. Por eso, tal como lo venimos diciendo desde las primeras líneas, este texto, a modos de documento preliminar, queda abierto a los intercambios y a los aportes de los protagonistas directos que en lugares muy distantes entre sí, buscan ese camino que nos señalaba Freire en su novena carta a quien pretende enseñar: *"El ideal de nuestra formación permanente está en que nos convenzamos de, y nos preparemos para, el uso más sistemático de nuestra curiosidad epistemológica. La cuestión central que se nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del contexto teórico y tomando distancia de nuestra propia práctica, desentrañar en ella su propio saber."*

## *Bibliografía*

ACEPT/INFD: Documento 1 "Programa del seminario bianual de apoyo a los proyectos provinciales de desarrollo profesional docente centrado en la escuela", Buenos Aires, INFD/ACEPT, 2010.

Asociación Civil Educación Para Todos: Programa Todos pueden aprender. Propuestas para superar el fracaso escolar. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2009.

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, S, Legarralde, M: Modelos de Formación Continua en América Latina, Buenos Aires, Centro de Estudios en Políticas Públicas, 2006

Huberman, S: Cómo aprenden los que enseñan, Buenos Aires, Aique, 1992

López, D: Presentación en la Feria del Libro "*¿Es posible el perfeccionamiento en la escuela?*", año 1991

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 Capacitación (CEPA), 2005

Serra, J.C: El campo de capacitación docente, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2004

Terigi, F: Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Informe PREAL. 2006

Vezub, L: El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, 2009.

### **Bibliografía de referencia**

Ávalos, B: "La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones". En AAVV. Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Santiago de Chile, UNESCO/ OREALC, 2002

Ávalos, B: 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, 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.

Imbernón Muñoz, F: "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, C: "Desarrollo profesional y personal del docente" en Herrán Gascón, A. y Joaquín Paredes Labra (coord.). Didáctica General. Madrid, Mc. Graw Hill, 2008

Vaillant; D: "Profesión docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes". Informe final del Seminario realizado en Lima, GTD-PREAL, 2007

Vaillant; D: Formación de docentes en América Latina. Re- inventando el modelo tradicional. Barcelona, Octaedro, 2005.