

NOTAS PARA PENSAR UNA GENEALOGÍA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN LA ARGENTINA

LEA FERNANDA VEZUB

Resumen:

La docencia, su actualización y formación permanente han sido foco de intervención privilegiado por parte de las administraciones y políticas educativas, particularmente durante las últimas reformas curriculares ocurridas en la región, que colocaron en el centro de la escena la profesionalización docente y su mejora continua. Esta situación, sumada a las escasas investigaciones específicas sobre la temática, produjo una concepción instrumental del perfeccionamiento, generalmente arraigada en las políticas y en las prácticas, más que en su teorización, por lo cual se ha limitado la posibilidad de construir un campo de conocimiento autónomo. Este artículo se propone revisar algunos antecedentes históricos del desarrollo profesional docente y los obstáculos para la configuración de dicho campo. Por último, se detiene en los problemas actuales y en las nuevas tendencias que se debaten en los estudios, en las políticas y en las experiencias de desarrollo y formación permanente del profesorado.

Abstract:

Teaching, teacher education, and lifelong learning have been the favored focus of intervention for educational policies and administrations, particularly during the most recent curriculum reforms in the region. These reforms positioned teacher professionalization and ongoing improvement at center stage. Such a situation, along with the small number of specific research studies on the topic, produced an instrumental conception of training. Since such a conception is generally rooted in policies and practices more than in theory, the possibilities for constructing an autonomous field of knowledge have been limited. This article proposes reviewing the historical background of professional teacher development and the obstacles for configuring the field. Lastly, it looks at current problems and new tendencies that are debated in studies, policies, and teachers' experiences of development and lifelong learning.

Palabras clave: Formación de profesores, desarrollo del profesor, perfeccionamiento docente, Argentina.

Keywords: teacher education, teacher development, teacher training, Argentina.

Lea Fernanda Vezub es docente e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; consultora del IIPE-UNESCO, sede Buenos Aires. Agüero 2071, C1425EHS, Buenos Aires, Argentina. CE: leavezub@telered.com.ar / leitiv@gmail.com

Presentación

A través de este trabajo nos proponemos revisar parte de los dispositivos y de los discursos que dieron lugar al establecimiento de un área de reflexión específica denominada –según los diversos momentos y perspectivas teóricas– actualización, reciclaje, capacitación, perfeccionamiento o formación docente continua o permanente; hasta que más recientemente se extendiera e instalara el uso de la expresión “desarrollo profesional docente”.¹ A partir del caso argentino, el artículo recorre en primer lugar y de manera retrospectiva algunos puntos de emergencia que confluyeron en la configuración del campo de la formación permanente. En segundo término analiza los obstáculos y las tensiones que han limitado la producción e investigación sobre este tema. Por último se sitúan las tensiones y los desafíos que actualmente enfrenta la formación permanente de los docentes y las potencialidades que brindan las nuevas perspectivas y dispositivos para lograr su desarrollo profesional.

No es nuestra intención plantear una revisión de las teorías sobre la formación del profesorado que han fundamentado o impulsado ciertas prácticas de formación continua y que dieron lugar a diversos modelos y concepciones.² La finalidad, más circunscrita, consiste en destacar algunos puntos de emergencia de este campo que han marcado sus límites y señalado posibles vías para su desarrollo. Debido a la presencia de rasgos comunes en el ámbito educativo de la región, a la influencia del contexto y de la producción académica internacional, es probable que los lectores encuentren similitudes entre lo que se expone y los procesos ocurridos en otros países de Latinoamérica.

La construcción de una historia sobre la formación permanente del profesorado o de una genealogía que explore sus puntos de emergencia y recoja los diferentes significados que ha adquirido, sin duda es una tarea pendiente tanto en la Argentina como en otros países. El desarrollo exhaustivo de una genealogía al respecto excede las posibilidades de este breve artículo, por lo que no nos planteamos la constitución de una serie que abarque la historia completa del campo desde sus inicios hasta la actualidad. En su lugar, indicaremos algunos “puntos de emergencia” que en distintos períodos tuvieron repercusiones sobre su configuración y que todavía hoy tensionan su evolución. Este trabajo no da cuenta cronológica e históricamente del desarrollo de la formación permanente, sino que identifica algunas, políticas, estrategias y factores que a lo largo de la historia del sistema

educativo argentino pusieron en evidencia su progresiva institucionalización y la constitución de un campo específico de prácticas, políticas y teorías sobre el desarrollo profesional del docente.

Para Foucault (1992), el propósito de una genealogía no radica en “trazar la curva lenta de una evolución”, sino en reencontrar las diferentes escenas en las que el proceso o institución en cuestión ha desempeñado diferentes papeles o, incluso, estuvo ausente. De este modo, se opone a la búsqueda tanto del origen como de los significados esenciales y metahistóricos, porque en los comienzos no existe una identidad fija y preservada, lista para ser develada. No se trata de hallar la continuidad, por el contrario, el objetivo de la genealogía es establecer los accidentes, las desviaciones, los errores y los fallos. Con esta perspectiva, y sin pretender agotar la totalidad de su desarrollo, hemos buceado en algunas fuentes históricas con la intención de establecer ciertos sucesos y antecedentes que marcaron la configuración del campo de la formación continua del profesorado.

Algunos puntos de emergencia en la historia de la formación permanente del profesorado

La actualización del cuerpo docente y la promoción del debate pedagógico han sido una inquietud temprana de las autoridades educativas y de diversos intelectuales influyentes preocupados por mejorar y renovar la enseñanza. Esta intención estuvo presente a través de diversos mecanismos que se instauraron a fines del siglo XIX y principios del XX, en los inicios del sistema educativo argentino, cuando la docencia dejó de ser una profesión libre para convertirse en un trabajo regulado por el Estado. La disputa entre maestros con y sin título por el ejercicio de la enseñanza también se produjo en el terreno de la formación inicial y continua; los informes de los inspectores son elocuentes al respecto. Por ejemplo, luego de visitar las escuelas, el inspector nacional de la provincia de Córdoba manifiesta su preocupación por elevar la preparación de los maestros: “la gran cuestión que hay que resolver acá es la de mejorar intelectualmente el personal docente”. Asimismo, alerta sobre la falta de maestros con título, “no pasan de cuatro los maestros que poseen su diploma correspondiente”, debido a la escasa paga que reciben por lo cual no es posible esperar que quienes poseen cierta cultura y conocimiento se dediquen al magisterio: “verdad es que la carrera ofrece aquí tan pocos alicientes que una persona de regular cultura y aspiraciones no podría conformarse con la remuneración que

se obtiene" (*El Monitor de la Educación Común*, núm. 24, febrero de 1883:149). En 1885, el informe de los inspectores nacionales en San Juan reitera la misma problemática, en un total de 60 escuelas sólo encuentran siete maestros con estudios en las normales:

[...] todos los demás deben sus conocimientos y mayor o menor aptitud para la enseñanza al aprendizaje privado y la práctica. Baste ese solo dato para deducir que el cuidado y cultivo de las dotes de la niñez está, en una gran parte de las escuelas, confiada a personas que desconocen por completo la naturaleza de las facultades con que tienen que operar y las leyes que rigen su desenvolvimiento (*El Monitor*, núm. 91, diciembre de 1885:1001).

Como solución "remedio eficacísimo para la escasa competencia de los maestros" (sic), el inspector de Córdoba propone publicar un *periódico quincenal* de 8 a 10 hojas, en el cual se expondrían "los principios, sistemas, métodos y mejores procedimientos en el arte de enseñar y cultivar las facultades de los niños. Haré ilustraciones con crítica pedagógica. Lecciones, modelos, daré algunas nociones de buen gobierno escolar, disciplina y minuciosidades internas" (*El Monitor*, núm. 24, febrero de 1883:150). El boletín se pensaba distribuir de manera gratuita a cada una de las 98 escuelas de la provincia. A tal fin, el inspector logró que el gobernador aprobara la iniciativa y su financiamiento. En 1915 la edición de *boletines educativos oficiales* de las provincias con artículos de interés para los docentes seguía como un dispositivo válido para la actualización pedagógica y didáctica. En ese año, la provincia de Mendoza reanuda la publicación del boletín de la Dirección General de Escuelas, el cual se proponía "ser permanentemente la publicación donde el maestro estudioso encuentre todas las doctrinas, los frutos de todas las escuelas ideológicas, de todas las tendencias intelectivas" (*El Monitor*, núm. 505, año 1915:175).

Como se aprecia en las fuentes transcritas, en los orígenes del sistema educativo argentino el perfeccionamiento del docente se amalgama con la formación inicial, de grado. Dada la escasez de diplomados, el mejoramiento del magisterio significaba, en primer lugar, garantizar que la enseñanza quedara en manos de quienes habían cursado estudios en la escuela normal. No obstante, también hubo estrategias oficiales específicas para la difusión de los nuevos métodos y nociones pedagógicas científicas entre los maestros.

Además de los boletines oficiales, entre los primeros dispositivos pensados para actualizar el accionar de los docentes, se destacó la organización de las *Conferencias Pedagógicas*, que se realizaban en cada sección o distrito escolar desde 1884 y hasta, aproximadamente, 1914. Los maestros debían asistir con carácter obligatorio: el Reglamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires de 1884 sanciona la inasistencia, sin causa justificada, a cualquiera de las conferencias con un descuento de 5% en el sueldo del maestro, y el Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales de 1889, incluye entre los deberes del maestro la asistencia a estas reuniones. Dicha norma dedica tres capítulos a ellas: el primero establece su organización general, el segundo refiere a las “conferencias prácticas” y el tercero se detiene en las denominadas “conferencias doctrinales”, de mayor nivel de generalidad y jerarquía que las anteriores, que debían tratar los sistemas, métodos, programas, textos y demás cuestiones de la organización escolar general.

Las conferencias se desarrollaban entre los meses de marzo a octubre de cada año, las doctrinales eran mensuales y estaban presididas por el inspector técnico; mientras que las prácticas eran quincenales y encabezadas por el subinspector de cada distrito escolar. Su estructura asumía la forma de un cuerpo semicolegiado: en la primera conferencia del año los asistentes elegían mediante el voto a un maestro y a una maestra para que desempeñaran el cargo de vicepresidentes, y a otros dos de secretarios. El ejercicio de estas funciones no impedía formar parte en la discusión o ser disertante. Cada sesión se registraba mediante un acta –que luego era leída al comenzar la conferencia siguiente– en la que debían constar:

[...] los nombres de los asistentes y de los ausentes, el asunto tratado, las personas que hayan tomado parte en la discusión, las diversas opiniones sostenidas y las conclusiones aceptadas por la mayoría; sin que estas deban implantarse en las escuelas mientras no sean sancionadas por el Consejo Nacional (art. 96, Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales, 1889).

En la última conferencia del año, el presidente debía realizar un resumen de los temas tratados y de las conclusiones para ser remitido al Consejo Nacional que analizaría las medidas que considerara convenientes adoptar al respecto.

Por su parte, las conferencias prácticas, que se realizaban dos veces al mes: “consistirán en una lección modelo, verdadera clase dada por un maestro en presencia de sus colegas, seguida de la crítica pedagógica y de la discusión que origine” (art. 100, Reglamento General...). Estas clases debían extenderse durante treinta minutos como máximo, en presencia del grupo de alumnos y podían ser precedidas de una breve explicación en la cual el maestro aclaraba “el objeto que se propone al dar la lección, el método que va a emplear y las condiciones en que encuentran los alumnos que la reciben”. Al finalizar, los asistentes pedían la palabra y realizaban la crítica pedagógica, “pudiendo objetarse por quienes lo soliciten el fondo y forma de la lección, la verdad científica en sí y el método o procedimiento pedagógico empleado para trasmitirla” (art. 102, Reglamento General...).

Las conferencias pedagógicas pueden considerarse como uno de los primeros antecedentes de lo que más tarde sería conceptualizado en términos de la formación permanente del profesorado. De manera simultánea la revista *El Monitor de la Educación Común*, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación cuyo primer número data de septiembre de 1881, fue un medio privilegiado para la difusión de nuevas concepciones pedagógicas, métodos y experiencias educativas de otros países, particularmente de Europa y Estados Unidos. La publicación se creó para divulgar las medidas y resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo, los avances de la escolarización, la construcción de nuevas escuelas y la distribución de fondos. Pero rápidamente se convirtió en una herramienta privilegiada para la formación del personal docente a través de artículos pedagógicos, didácticos y científicos, reseñas bibliográficas nacionales y extranjeras, notas literarias e históricas, junto con la transcripción de las actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación, de las estadísticas escolares y de los informes de los inspectores sobre la situación de la educación en distintas ciudades del país. *El Monitor* se publicó mensualmente entre 1881 y 1976 con interrupciones entre los años 1950-1958 y 1961-1965. La Dirección General de escuelas de la provincia de Buenos Aires también tuvo su propio órgano de difusión a través de la revista *La Educación Común* –editada entre 1877 a 1879– y posteriormente de *La Educación*, aparecida entre 1881-1895 y 1904-1938.

En la sección denominada Información extranjera *El Monitor* se hizo eco de los avances educacionales de otros países a través de artículos di-

versos como: “La educación de los adultos en Francia”, “Experiencias en la educación norteamericana”, “Las reformas recientes en la educación británica”, “La reorganización de la escuela rural en EEUU”, “El crecimiento de los niños españoles” o la “Situación de los maestros norteamericanos”. La traducción de artículos extranjeros formó parte de la sección denominada Revista de revistas que reproducía textos extraídos de la publicación francesa *L'école et la vie* o de la italiana *L'igiene Della scuola*, entre otras. También la revista comentaba las iniciativas de otros países para mejorar a sus docentes: el viaje de estudios para las maestras de escuelas públicas de la ciudad de Cambridge, a quienes se les continuaba pagando parte de su sueldo y se les otorgaba un año para realizar un viaje de estudio a otro país; y el intercambio de maestros de idioma realizado entre Francia, Alemania y Gran Bretaña (*El Monitor*, núm. 403, julio de 1906).

Otros mecanismos de actualización fueron generados por la labor de los inspectores de escuelas. Por ejemplo, premiar en la primera Conferencia Pedagógica del año con la entrega de obras de educación a los maestros que el año anterior se destacaron en su desempeño, a quienes “demuestren más inteligencia al resolver las diversas cuestiones didácticas que se proponen en cada reunión, a los que manifiesten más interés por progresar, a los que resulten con los trabajos teóricos que se dan a domicilio, más completos” (*El Monitor*, núm. 91, diciembre de 1885:1001).

El Monitor suministraba indicaciones precisas para la enseñanza de determinados temas escolares, las lecciones eran transcritas de manera detallada y para cada grado. El número 573, de septiembre de 1920, explicaba el desarrollo del programa de estudio de la naturaleza, “las finalidades de su estudio, qué puntos de mira tendrá el maestro, ¿cómo llegará a los resultados?”. El artículo se detiene en cada una de las unidades del plan curricular (animales, minerales, cuerpo humano y plantas) y proporciona herramientas concretas para el trabajo en el aula como la “guía para la observación y estudio de los animales”. En total, el artículo propone el desarrollo de 26 clases donde figura desde el tema hasta las actividades y actitudes que se deben enseñar y transmitir a los alumnos. En 1927 la sección de didáctica práctica tiene un nombre específico: “La escuela en acción”, donde comienzan a aparecer, además de los planes de enseñanza y desarrollo de cada tema, láminas que ocupan una página con ilustraciones a color sobre la unidad tratada.

Las sociedades populares de educación, pertenecientes a colectividades extranjeras, a agrupaciones políticas o creadas por el empuje de los vecinos también desarrollaron una importante tarea cultural desde mediados del siglo XIX y hasta mediados de la década del cuarenta (Puiggrós, 1996). Su actividad se dirigía a la ciudadanía en general, pero no estaban exentos los temas educativos ni la captación del público docente. La Sociedad Popular de educación de Lomas de Zamora publica su memoria tras veinte años de intensa labor (*El Monitor*, núm. 39, septiembre de 1920) donde destaca la creación de una escuela normal, la realización de conferencias y debates públicos que eran seguidos de presentaciones musicales o de la recitación de poesías. La primera conferencia fue dictada en 1900 por el escritor y periodista Leopoldo Lugones, también inspector de enseñanza media, a ella siguieron muchas otras impartidas por destacados intelectuales, profesores y médicos de la época.

Entre los años 1920 y 1950³ destaca la influencia de otra revista educativa fundada en 1921 por un grupo de profesores y egresados de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta de la capital. *La Obra*, nombre que recibió, se constituyó en una publicación quincenal, referencia didáctica obligada para los docentes de la época que llegaba a los maestros del interior a través del sistema de suscripciones. Desde sus páginas, fue una ferviente difusora en el país de las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, crítica severa del régimen oficial, de la labor del Consejo Nacional de Educación y de la acción de los inspectores en las escuelas. Los números publicados durante 1936 se estructuraban en torno a las siguientes secciones: Notas de la redacción, Cimentemos nuestra cultura, Notas bibliográficas, La escuela en acción, Para nuestro archivo e Informaciones y comentarios. La revista se propuso fundamentalmente ser un medio para el debate pedagógico, sentar posición crítica sobre la marcha de la educación en el país y proporcionar herramientas para la enseñanza. La actualización y mejora cultural del maestro también eran parte de su misión, el copete de la sección Cimentemos nuestra cultura en la cual se transcribían obras filosóficas y literarias, alerta sobre esa finalidad:

Tiene por objeto esta sección acrecentar la cultura del maestro invitándole, por la publicación de páginas escogidas, a reanudar viejas lecturas o a establecer nuevas relaciones con espíritus de alta selección. Será lectura seria, profunda, dificultosa muchas veces [...] (*La Obra*, núm. 272, marzo de 1936:5).

El mismo ejemplar dedica varias páginas a la reseña sobre el primer Congreso de Instrucción Pública en la provincia de San Luis que “realizó una tarea meritaria y sancionó importantes acuerdos” (*La Obra*, núm. 272, marzo de 1936:45). El congreso contó con la presencia de instituciones, entidades gremiales y culturales del magisterio de todo el país, profesores, inspectores y representantes de las autoridades educativas nacionales y provinciales. Uno de los cinco temas tratados durante los cuatro días que sesionó, fue justamente “El docente: formación del maestro para la nueva enseñanza”. Lo que muestra que a pesar de no existir todavía canales institucionalizados y específicos para el perfeccionamiento de los docentes, la formación y actualización pedagógica del magisterio era objeto de debate y preocupación.

Las editoriales y artículos de *La Obra* discurrían a favor de la renovación escolar, de los métodos activos y de la importancia central del docente, para ello aboga por el autoexamen del profesor, de la propia labor, porque aunque haya edificios muy buenos, ¿qué sería de éstos, si tuvieran malos maestros?:

La preocupación por el perfeccionamiento de la escuela debe ser constante en nuestros espíritus toda vez que nos acercamos a nuestros alumnos. Afán de perfección cuando preparamos nuestro trabajo para el día siguiente, para que resulte mejor, más eficaz, más provechoso para los alumnos [...] Más que alcanzar la perfección interesa marchar por caminos de perfección [...] Hemos de buscar el progreso de la escuela por el camino que somos nosotros, por el camino del maestro (*La Obra*, núms. 432-433, marzo de 1946:9).

La sección de herramientas didácticas con ejercicios, planes, materiales y actividades para cada grado y materia de la escuela primaria –Sugestiones para el trabajo diario– fue cobrando una importancia creciente en *La Obra*. Con la suscripción a los ejemplares del año 1946 los docentes recibían, además, una serie de láminas para la enseñanza, un libro de efemérides argentinas, el cuaderno de asuntos para organizar las clases y la enseñanza en torno a centros de interés y otro material, a elección, entre los que figuraban: un libro de cuentos infantiles, ejercicios de aritmética, de geometría, un equipo de mapas para el trabajo individual de los alumnos con treinta mapas de cada tipo, etcétera.

En cada número la revista también se ocupó de abordar los temas gremiales, las condiciones de trabajo de los docentes. Varios artículos refieren

al régimen de licencias, a los ascensos del personal directivo y docente, al pago de sueldos a los maestros nacionales, o a una circular que se califica como “descomedida”. *La Obra* polemiza en varias oportunidades con las medidas y el accionar del Consejo Nacional de Educación. En uno de los números de 1936 se trasciben tres cartas de docentes, uno de la capital, uno de la provincia y otra de los territorios “que demuestran deficiencias fundamentales en la dirección técnica de la enseñanza primaria”, y en 1924 desde sus páginas defiende a un grupo de directores –algunos colaboradores de *La Obra*– separados de sus cargos por hacer pública su discrepancia con el Consejo. En 1922 y luego en 1926 *La Obra* presenta proyectos para reglamentar la carrera del magisterio, estos anteproyectos se convierten en antecedentes del primer Estatuto del Docente Nacional, sancionado en Argentina en 1958.

Hacia la institucionalización de la formación permanente del docente

El Estatuto Nacional de 1958 incluyó, en sus artículos 5 y 6, el perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente. Constituye el primer paso hacia la institucionalización de la formación continua. A través del Estatuto quedó establecido un nexo particular entre trabajo-profesión y capacitación que todavía hoy rige gran parte de las estrategias y motivaciones del profesorado, a la hora de continuar su formación y asistir a los cursos. El perfeccionamiento fue indisolublemente ligado a la carrera docente porque es la vía para lograr el puntaje necesario, aspirar a los concursos y ascensos. En la Argentina éste fue y sigue siendo, la estrategia privilegiada y casi excluyente –además de la antigüedad– para acumular puntaje, el modo de acceso a un cargo superior fomenta el credencialismo y la acumulación de años como rasgos centrales –y generalmente indiscutidos– de la carrera docente (Murdochowicz, 2002).

El desarrollismo y los discursos internacionales, impulsados por ejemplo por la UNESCO, contribuyeron a instalar en la década de los setenta, junto con la teoría del capital humano y la importancia del planeamiento educativo, la noción de “educación permanente”; entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas. La necesidad de actualizar los conocimientos surge como consecuencia de los cambios sociales, de los avances tecnológicos y científicos. En este marco, y desde una perspectiva tecnicista del

trabajo docente, se originan nuevas ofertas y agentes de capacitación y se crea una serie de instituciones dedicadas a dictar cursos, promover el aprendizaje de técnicas, recursos y habilidades para la planificación y ejecución de una enseñanza eficaz. Pero también hubo movimientos alternativos que impulsaron, a través de la modalidad de talleres de educadores autogestionados, la discusión y generación de experiencias alternativas a las pedagogías tecnicistas dominantes. Estos grupos promovieron la investigación y reflexión de los docentes, el uso del tiempo libre para organizar actividades extracurriculares con los alumnos, la libre expresión, y el desarrollo estético, afectivo y comunitario de los jóvenes.⁴

Diversos teóricos, dispositivos y experiencias de perfeccionamiento ubicaron, a partir de la década de los setenta, la cuestión en el campo de la formación en general, al entender que el aprendizaje del docente requiere de un marco complejo, dinámico y multirreferencial que otorgue sustento a las prácticas de reflexión y autoformación en contextos institucionales específicos. En Argentina, esta perspectiva de formación e investigación ha sido desarrollada por los trabajos de Souto (1999). El movimiento toma aportes del psico-socioanálisis, se origina en la corriente francesa (Ferry, 1990; 1997; Filloux, 1994; Barbier, 1996; Beillerot, 1998) y se nutre del análisis institucional (Lapassade, 2000; Mendel, 1995) ya que “la demanda de formación con frecuencia es en realidad una demanda de intervención” (Lapassade, 1987). El concepto de formación pone el acento en la relación formador-formado y permite inscribir las actividades de perfeccionamiento en la historia del desarrollo personal y profesional de los maestros, al concebir que éstos son adultos con experiencia y saberes previos relevantes a la hora de emprender o de continuar con su proceso de formación.

El enfoque clínico de la formación (Cifali, 2005) combina lo social con lo institucional y lo personal; busca un cambio, se mantiene en la singularidad y se caracteriza por un encuentro intersubjetivo entre personas que no están en la misma posición. La formación siempre implica un trabajo sobre la persona, sobre el sí mismo del formador y del docente en formación, donde el primero desempeña un papel de acompañamiento del proceso que realiza el segundo. El modelo de la alternancia entre teorías y prácticas (Ferry, 1997), entre estudio, intervención y reflexión, permite entrar en una dinámica de desarrollo personal y profesional en la cual los distintos tipos de saberes se integran y enriquecen mutuamente.

Entre 1970 y 1990 las políticas de perfeccionamiento estuvieron vinculadas fundamentalmente con el desarrollo de programas, de proyectos específicos diseñados y llevados a cabo por las autoridades educativas en el ámbito nacional y provincial, muchos de ellos de carácter piloto se aplicaban en unas pocas escuelas y contaban con sus propios seminarios o talleres de capacitación a los que asistían los docentes implicados en las innovaciones. De manera simultánea fue creciendo el circuito privado y gremial que se dedicaba a dictar cursos de perfeccionamiento. Los gremios crearon sus propias secretarías dedicadas a la organización y el dictado de cursos, y numerosas instituciones particulares y editoriales de libros de texto ofrecían cursos y talleres sobre diversos aspectos que se alternaban de acuerdo con las innovaciones y debates pedagógicos en boga.

Un importante punto de emergencia en el proceso de institucionalización de la formación docente continua en el país, es la creación, en 1984, del Centro de Pedagogías de la Anticipación (CePA), organismo dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El CePA se convirtió en el primer centro gubernamental especializado exclusivamente en la implementación de políticas y actividades de desarrollo profesional para los docentes de su jurisdicción con un marcado tono innovador, crítico y disruptivo. Por la misma época otras provincias crearon dependencias específicas para organizar la capacitación en su territorio, las que se convirtieron fundamentalmente en oferentes de cursos, más que en reguladoras de la actividad (Serra, 2004). En el mismo año que se crea el CePA, la revista *La Obra* inaugura el Centro de Investigación, Perfeccionamiento y Orientación Docente (CIPOD) con el objetivo de brindar capacitación continua a través de cursos, conferencias, talleres, seminarios, jornadas y congresos. También en 1984 se constituye la Asociación de Profesores de Física de la Argentina que reúne a investigadores, docentes de todos los niveles, alumnos avanzados y particulares interesados en la enseñanza de la Física. Uno de los proyectos que desarrolla es el perfeccionamiento de los docentes del área con el fin de mantener actualizada su formación científica y metodológica.

En 1987 se crea el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), con subsedes en el interior, para ofrecer cursos presenciales y a distancia para los profesores de las distintas especialidades (Serra, 2004), pero en 1992, cuando se concreta la transferencia de las escuelas medias y superiores que todavía quedaban de gestión nacional a

las provincias, este organismo se cierra. En 1993, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) funda su propia escuela de capacitación e investigación, “Marina Vilte”, destinada a la formación pedagógica y sindical de los docentes agremiados. Entre sus actividades figuran los cursos, seminarios, especializaciones y posgrados, encuentros, congresos, la investigación y publicación de documentos y libros alrededor de distintas áreas de trabajo.⁵

La década de los noventa es el punto culminante para la institucionalización de la formación docente continua en la Argentina, hecho que se concreta en 1994 con la Resolución núm. 36 del Consejo Federal de Educación, que crea la *Red Federal de Formación Docente Continua*, y con el Documento A9 que establece sus objetivos, principios generales y las bases para su organización, conformada por una cabecera nacional y veintitrés provinciales. Entre sus funciones, la Red se ocupó de facilitar el desarrollo de un plan federal de formación continua, registrar, acreditar y evaluar a las instituciones de formación docente, formular criterios, orientaciones curriculares, definir líneas prioritarias para el perfeccionamiento, evaluar proyectos de capacitación, otorgar fondos para su desarrollo y certificar las acciones que los docentes realizaron en el marco de la Red.

La formación continua se ligó estrechamente con las políticas de reforma educativa y curricular implementadas en los noventa. El término preferido por la gestión educativa fue el de “capacitación” y los programas se orientaron a reconvertir a los docentes para que asuman el nuevo perfil asignado, enseñen los nuevos contenidos y sean capaces de elaborar proyectos educativos e institucionales de acuerdo con las nuevas modalidades de gestión educativa. Un nuevo horizonte de sentido se construyó a partir de la asociación entre reforma, capacitación y profesionalización (Vezub, 2005).

Los años noventa pueden ser descritos en términos de la *institucionalización y masificación de la formación docente continua*, proceso que se observa tanto en la creación de la Red Federal como en la aparición de nuevos centros dedicados al perfeccionamiento y en el aumento sostenido de la oferta y la demanda de formación continua. En el marco de las acciones de perfeccionamiento oficiales, la Red estructuró una serie de circuitos que diferenciaba a los destinatarios de las acciones según los niveles del sistema educativo en los que se desempeñaban, y la función que cumplían (frente a alumnos, dirección y supervisión). Entre 1995 y 1999

hubo un gran crecimiento de la cantidad de acciones realizadas que alcanzaron una importante cobertura.⁶ El dispositivo privilegiado fueron los cursos dictados por especialistas en las disciplinas, en la didáctica o en la pedagogía.

Sin embargo, esta política tuvo sus limitaciones. En primer lugar, las temáticas de la formación estuvieron fuertemente centralizadas y homogeneizadas por las prioridades que establecieron la reforma curricular y los nuevos modelos de funcionamiento institucional que se propugnaron. En segundo, dado el carácter masivo y homogéneo, los cursos no consideraron las realidades de las instituciones educativas, las urgencias y problemas cotidianos del docente, ni tampoco los puntos de partida, saberes y experiencias previas de los destinatarios. En tercer lugar, los docentes asistieron a los cursos persuadidos porque sus puestos de trabajo estaban amenazados si no cumplían con una determinada cantidad de horas de perfeccionamiento que la reforma solicitaba y por la necesidad de revalidar credenciales para adecuarse a la nueva ley de educación y a los cambios operados en la estructura del sistema. La articulación entre la formación recibida y la práctica de enseñanza quedó librada a las posibilidades de cada docente, a las condiciones de funcionamiento y organización de las instituciones en las que se desempeñaban.

No obstante las limitaciones señaladas, la década de los noventa dejó su saldo positivo para el campo de la formación permanente. Entre sus logros cabe destacar, por un lado, la instalación entre los docentes de la importancia y necesidad de actualizarse permanentemente en vistas de elevar su profesionalización y enfrentar los desafíos derivados de la complejidad de su tarea en contextos cada vez más cambiantes y exigentes. Por otro, los cursos fueron una oportunidad y experiencia significativa para muchos maestros y profesores, especialmente los del interior del país, más alejados de los circuitos de producción, debate y circulación de conocimiento pedagógico-didáctico o para aquellos con escaso tiempo para la lectura pedagógica o que carecen de este hábito profesional. El material dado en los cursos, junto con la dotación de bibliografía de primer nivel a las escuelas que hizo la Red Federal de Formación Docente Continua para todas las bibliotecas escolares permitieron que muchos docentes renovaran lecturas, fuentes bibliográficas y actualizaran saberes pedagógicos y disciplinares. Estos aspectos en general fueron bien valorados por los actores, más allá de las críticas que formularon a la reforma, a la organi-

zación de los dispositivos y a la forma de convocatoria que se vivió de manera casi compulsiva.

Tensiones en la configuración del campo de la formación permanente del profesorado

El análisis que hemos realizado sobre el pasado reciente de la formación del profesorado permite avizorar una serie de elementos que dificultaron el estudio de la formación continua y la configuración de un campo específico de investigación y producción teórica en torno a la cuestión.⁷ Al principio, con la expansión y masificación de los sistemas escolares modernos, el esfuerzo central de los gobiernos y de los especialistas dedicados al tema docente se orientó principalmente al tramo inicial, es decir, a reformar y fortalecer la formación de grado. Diversas políticas se enfrentaron con el desafío de cambiar los planes de estudio y de crear facultades pedagógicas o de educación que lleven a cabo la preparación de los profesores en instituciones de nivel superior, capaces de superar la estructura y cultura institucional de las antiguas escuelas normales.

El esfuerzo dedicado a elevar la preparación inicial de los docentes generó la dependencia y subordinación de la formación continua respecto de las urgencias, demandas y prioridades que planteaba la formación inicial. Las sociedades otorgan mayor importancia a las formaciones terminales y dejan un lugar subsidiario o remedial para la formación posterior, que tiene la función de completar, ampliar o actualizar los primeros primeros estudios, considerados como fundantes. Un proceso contrario se observa, según Bolívar (2006), en las últimas décadas, en las cuales los gobiernos comienzan a relegar la formación inicial para concentrar los esfuerzos, las políticas y los recursos en los programas de capacitación permanente o desarrollo profesional. Esto ha permitido la creación de una serie de espacios, actividades e instituciones dedicadas a la formación permanente.

Otros dos factores confluieron en limitar la reflexión y producción teórica sobre la formación permanente del profesorado: *la dependencia del campo respecto del currículum y de las políticas de reforma educativa*. Parte de la debilidad del campo del perfeccionamiento docente, visible en su escaso desarrollo conceptual específico y en el exiguo avance de investigación con base empírica, se vincula con su dependencia y subordinación respecto de las políticas de reforma, el currículum o incluso el de la formación docente inicial.

El currículum, además de ser un concepto “elusivo, multifacético y resbaladizo” (Goodson, 1995), se ha mostrado como un campo invasor que amenaza con abarcar todo lo educativo y diluir su potencial analítico y productor de sentidos. La capacitación docente no ha sido la excepción, el discurso curricular la ha permeado fuertemente, estableciendo temas y prioridades en la agenda del perfeccionamiento. Esto ha ocasionado, por un lado, la restricción del contenido de la formación continua que en las últimas décadas ha quedado circunscrita principalmente a las cuestiones técnico-didácticas, a la actualización del conocimiento de las disciplinas y al manejo de la transposición didáctica (cuando se trató de los docentes) o a la gestión de las instituciones y las competencias de comunicación, liderazgo, resolución de conflictos y trabajo en equipo (cuando se trató de formar al personal directivo de las escuelas).

Entre 1995 y 1999 los cursos dictados por la Red Federal de Formación Docente Continua de la Argentina se agruparon en torno a tres ejes: cuestiones curriculares, sujetos de aprendizaje e instituciones educativas. La distinción responde a la lógica clasificatoria de los Contenidos Básicos Comunes establecidos por la reforma para el currículum de la formación docente. El énfasis de los cursos destinados a profesores de niveles inicial, primario y medio estuvo claramente puesto en la actualización de las disciplinas del currículum y su didáctica (68.6%), seguida en importancia por la cantidad de cursos sobre sujeto del aprendizaje (12.1%) y, en tercer lugar, por los cursos de organización y gestión educativa (10.7%).

No obstante, en la década siguiente esta tendencia no había sido revertida en las temáticas priorizadas por los proyectos de capacitación acreditados por la Red. El análisis de la base de datos del REFEPEC,⁸ de 2001-2003, muestra que el peso mayor seguía en la actualización curricular. De un total de 2 mil 586 proyectos de capacitación cargados y aprobados durante ese periodo, 77% correspondía a cursos de las áreas curriculares y 23% a temas “no curriculares”, entre los que se incluían los referidos a cuestiones técnico-pedagógicas, de gestión, sujeto de aprendizaje y de educación especial.

El otro factor que ha actuado como límite para pensar el desarrollo profesional de los docentes es que históricamente ha sido un *espacio de intervención e instrumentación de las políticas educativas y de reforma* del sistema educativo. Por tal razón, ha predominado una concepción instrumental y carencial de la formación continua del docente tanto desde las

vertientes academicistas que enfatizaron la actualización en las disciplinas y/o en la teoría pedagógico-didáctica, como desde las versiones tecnicistas que ubicaron al maestro como ejecutor eficiente de métodos y estrategias previamente diseñadas por otros.

La formación permanente ha sido principalmente concebida en asociación con el cambio educativo y desde una lógica lineal según la cual, primero se define el sentido de la transformación que se desea lograr y, posteriormente, se diseñan los cursos o talleres para concretar la reforma. La renovación de la práctica docente se concibe como consecuencia y efecto directo del programa de formación implementado. Sin embargo sabemos, gracias a la investigación acumulada, que la práctica es mucho más compleja y difícil de cambiar que el dictado de un curso, seminario, taller o jornada de reflexión.

Esta manera de pensar la formación permanente de los docentes, solidaria también de ciertos dispositivos de intervención –el curso destinado al profesor individual, fuera de su lugar de trabajo, de su contexto y cultura institucional– generó una concepción instrumental de la formación continua donde subyace la idea de un maestro que carece, un sujeto deficitario, ineficaz que debe ser reconvertido. La capacitación se dirigió a suplir las lagunas de la formación y compensar ineficiencias, ya sea que éstas se atribuyeran a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos en la sociedad y en el currículum, frente a los cuales urge actualizar las competencias, habilidades y conocimientos de los profesores (Vezub, 2004). Estas políticas produjeron la desautorización de los docentes como agentes legítimos para efectuar la transmisión cultural a las nuevas generaciones (Birgin, 2006) al ubicarlos en el lugar del no-saber, o poseedores de un saber que se rotuló como obsoleto, anquilosado, viejo. La reforma educativa quedó asociada con la capacitación, instauró un lugar de privilegio, de autoridad para los expertos e interpeló a los docentes a configurar nuevos polos de identidad para su trabajo. A través de la capacitación, los profesores se convertían en agentes del cambio educativo, asumían críticamente su rol y profesionalizaban su tarea.

La formación permanente del magisterio puede ser pensada desde los aportes teóricos de Bernstein (1998) como parte del *campo recontextualizador*, aquel encargado de construir el qué y el cómo del discurso pedagógico a partir del discurso primario especializado. El campo recontextualizador –en nuestro caso los dispositivos de perfeccionamiento docente– regula la

circulación de textos entre el contexto primario producido por los especialistas, las universidades, y el contexto secundario, que a través del sistema educativo trasmite los saberes, las disciplinas, y reproduce los principios de orden y poder vigentes en la sociedad como parte de los procesos generales de control simbólico. Esta perspectiva teórica permite entender por qué el perfeccionamiento docente surge como un espacio subordinado y con escasa autonomía, tanto en relación con el discurso pedagógico oficial, como con el discurso regulador que crea los órdenes especializados y genera las identidades.

Principales problemas y tensiones de la formación docente continua

Los problemas

A pesar de los esfuerzos y de las inversiones realizadas en varios países de Latinoamérica durante la última década en materia de capacitación y fortalecimiento profesional de los docentes, los resultados distan de ser los esperados (cf. Vaillant, 2005 y 2004; PREAL, 2001). Abundan las críticas y los estudios que muestran el escaso efecto de la capacitación en la transformación y mejoramiento de la enseñanza en las escuelas. En consecuencia, resulta necesario revisar críticamente los modelos y dispositivos de formación permanente que predominaron en las últimas décadas a la vez que pensar de qué manera acortar la distancia existente entre los discursos y las prácticas de formación continua:

Hace unos años, Antonio Nóvoa (1999), refiriéndose a la formación del profesorado, calificaba al campo como exceso de discursos y pobreza de prácticas. En efecto, en este ámbito, más aún que en otros –o al menos de forma más manifiesta– se da la paradoja en España de haber proliferado un exceso de discursos sobre distintos modelos formativos, no siempre debidamente contextualizados y, al tiempo, la pervivencia en la práctica de los formatos más tradicionales (Bolívar, 2006:123).

Aunque partamos de aceptar que la capacitación y profesionalización de los docentes no resuelve la totalidad de los problemas del sistema educativo, ni redunda en forma automática en la transformación de las prácticas y en la mejora de la escuela, debemos identificar qué políticas, modelos, dispositivos y prácticas de formación son más potentes para hacerlo. Los problemas que presentan las políticas de formación permanente pueden resumirse en los siguientes:

- Baja articulación de acciones, organismos e instituciones que brindan formación permanente en el interior del sector público, y entre éste y el sector privado. A esto se agrega la escasa continuidad de programas y políticas de perfeccionamiento docente, y su desarticulación con los programas de la formación inicial.
- Inadecuación de los datos y de la base informativa para la definición de políticas y acciones de capacitación más ajustadas a necesidades, problemas y características de los destinatarios.
- La homogeneización de la oferta de capacitación ha sido la respuesta más común, los cursos y las modalidades se diferencian sólo por criterios tales como el nivel educativo de desempeño y grandes funciones o roles (directivos, supervisores, docentes). Con excepción de los proyectos de acompañamiento a noveles, existen pocas propuestas pensadas para grupos específicos, ya sea que éstos se diferencien por sus etapas vitales, trayectorias y experiencias previas, o por sus contextos de actuación o tipo de población escolar atendida.
- Insuficiente seguimiento y evaluación sistemática de la calidad y pertinencia de las acciones emprendidas en los programas de perfeccionamiento.
- Prevalece la capacitación orientada al individuo, al profesor separado de su contexto institucional y laboral. Las acciones son aisladas y puntuales a través de cursos o talleres de corta duración.
- Los dispositivos de formación generalmente adoptan la modalidad de cursos, basados en la gramática escolar tradicional que reproduce entre los capacitadores y los docentes, las relaciones de poder-saber propias del vínculo escolar, las que no siempre resultan válidas para la formación y el desarrollo profesional.
- Los estímulos e incentivos ofrecidos a quienes se capacitan se basan casi exclusivamente en el puntaje para ascender en el escalafón, esto redunda en la desmotivación del cuerpo docente para la realización de acciones sostenidas, de buena calidad que requieren un mayor esfuerzo. Muchos maestros eligen los cursos no por su calidad y pertinencia para su tarea, sino por el puntaje que les otorgan para el ascenso y la elección de mejores lugares de trabajo.
- Las condiciones laborales de los docentes permanecen sin cambios y el tiempo que demanda la formación permanente no es reconocido material ni simbólicamente.

En síntesis, el panorama del campo rebosa de problemas para los cuales parece necesario pensar estrategias superadoras:

La historia del desarrollo profesional para los profesores es un paisaje plagado de enfoques fracasados. Aunque los nombres han ido cambiando a lo largo de los años –desde educación permanente, pasando por desarrollo personal hasta desarrollo profesional– las premisas, las formas y la esencia han permanecido prácticamente iguales. La mayoría de los enfoques de desarrollo profesional colocan a los docentes en la posición de consumidores pasivos de conocimientos enlatados o, en el mejor de los casos, participantes sumisos cuyo rol consiste en absorber información de las comunidades investigadoras y reformadoras (Lieberman y Wood, 2003).

Frente a este estado de situación, nuevas experiencias locales y propuestas provenientes del mundo académico han comenzado a abrirse camino para trazar una nueva orientación en la formación permanente del profesorado.

Nuevas tendencias

Según Ávalos (2002), en los últimos años ha ocurrido un desplazamiento en los ejes sobre los cuales transcurren las ofertas de formación continua: desde las acciones centradas en el docente individual, hacia las de perfeccionamiento destinadas a colectivos docentes; y desde programas que fomentan las motivaciones y recompensas extrínsecas, basadas en la carrera para el ascenso y la obtención de puntaje, hacia razones intrínsecas fundadas en la necesidad de mejorar la profesión y los logros de los alumnos. Las nuevas tendencias muestran algunos cambios en las premisas que las sustentan y comparten las siguientes orientaciones y principios.

- *Están basadas en la idea del desarrollo profesional y la formación como un proceso de larga duración* en la cual el oficio se adquiere a lo largo de toda la carrera, más que en momentos puntuales y aislados. La formación del docente abarca diversas etapas y se realiza en distintos ámbitos: la biografía escolar de los futuros enseñantes; la formación inicial en las universidades, instituciones superiores o escuelas normales; la experiencia en los lugares de trabajo; la participación en proyectos y eventos de diverso tipo; y las instancias de capacitación o perfeccionamiento sistemáticas.

- *Parten de valorar la práctica y la experiencia profesional como fuente de conocimiento*, aprendizaje, espacio de indagación y reflexión para el desarrollo profesional, el cambio y la mejora de la práctica. Se promueve la generación de espacios de formación autónoma y autogestionados que desarrollen actividades sobre la base de sus necesidades de actualización, a través del establecimiento de redes de maestros y profesores, de comunidades de práctica e indagación que documenten sus experiencias.
- *Otorgan importancia a las instancias de formación informales o espontáneas* (trabajo con colegas, intercambio de materiales, lectura individual, suscripción a revistas, foros y listas electrónicas de discusión). Es decir todo aquello que es auto-iniciado, auto-motivado por el docente.
- *La escuela es concebida como espacio de aprendizaje y lugar privilegiado para el desarrollo profesional docente*. Esto supone implementar programas diversos y locales, adaptados a necesidades y características de colectivos docentes específicos, basados en determinadas etapas o en contextos de actuación particulares (escuelas indígenas, rurales, de grado único, de frontera con bilingüismo).
- *Intentan multiplicar los dispositivos y las estrategias de formación permanente*. A través de una oferta variada que puede incluir trayectos formativos, carreras de posgrado o postítulos que permiten focalizar la formación en una especialidad vinculada con las nuevas características de los alumnos y con las necesidades de los sistemas educativos. Este tipo de formación se centra en un área de trabajo o en una problemática curricular específica, en el desempeño de un nuevo rol o tarea.
- *Dan lugar a nuevos temas de actualización para los docentes*, entre los que se destacan el uso pedagógico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero también en el contexto latinoamericano, los cursos y talleres para la enseñanza en contextos de pobreza, la atención de la diversidad sociocultural, y el abordaje de temas transversales relacionados con los derechos ciudadanos, la educación sexual y los valores.
- *Se consideran otros mecanismos de recompensa para los docentes*. Adiciones salariales, disponibilidad de tiempo en la jornada laboral para capacitarse, otorgamiento de año sabático y licencias especiales, titulaciones adicionales, documentación y publicación de experiencias, pasantías rentadas en otros centros. Asimismo se revisan los escalafones de la

carrera docente para dar lugar a sistemas “escalares”,¹⁰ basados en una mayor diferenciación horizontal de los cargos. Para el ascenso se reconoce otro tipo de antecedentes profesionales: la participación en programas sostenidos de desarrollo profesional, en acciones de innovación, es decir, la experiencia efectivamente realizada y no sólo la antigüedad acumulada.

La formación permanente del profesorado debe promover la reflexión sobre las prácticas, sus tradiciones y fundamentos para posibilitar en los docentes el cuestionamiento de sus creencias, representaciones y formas de actuar así como de los aspectos que forman parte de la gramática escolar y de la permanencia de ciertos rasgos en las culturas organizacionales de las instituciones. De esta manera, se podrá vincular el perfeccionamiento con la transformación y el cambio de la escuela. Pero además, los modelos de desarrollo profesional deberán combinar y equilibrar la actualización en contenidos disciplinares con el perfeccionamiento en temas pedagógico-didácticos, sin dejar de fortalecer la formación cultural general y ciudadana de los docentes.

¿Hacia dónde va el campo de la formación permanente?

El campo de la formación permanente del profesorado puede ser pensado como un espacio complejo, resultado del entramado de otros tres campos de fuerzas, cada uno con actores, instituciones, intereses, lógicas y dinámicas particulares:

- 1) *Las políticas de formación y capacitación* llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gobierno del sistema educativo.
- 2) *Las prácticas y experiencias de formación* desplegadas por las instituciones, organizaciones, grupos de maestros y de profesores en distintos momentos y circunstancias histórico-institucionales.
- 3) *La reflexión académica, el desarrollo de la investigación* y la teoría en el campo de la formación en general y de la docente en particular.

Varios de los problemas que actualmente presenta la formación permanente se vinculan con su reciente institucionalización, pero también responden a los modelos y enfoques instrumentales que dominaron su devenir a partir de los años sesenta. La gran heterogeneidad y diversificación de

las instituciones y organismos que se ocupan del desarrollo profesional del docente deben ser pensadas al mismo tiempo como una debilidad y como una fortaleza. Debilidad porque dificulta la articulación de iniciativas, la planificación de acciones, el seguimiento de la calidad de las propuestas y el sostenimiento de una oferta accesible a la totalidad de los docentes. Fortaleza en tanto le proporciona mayor dinamismo y flexibilidad para reorientarse periódicamente, responder a las cambiantes necesidades, a la pluralidad de demandas del sistema y de la comunidad docente.

Los dispositivos o programas de formación permanente que se implementan, particularmente desde las instancias oficiales del sistema educativo, transmiten determinados sentidos acerca de la tarea de enseñar, configuran un modo particular de regular la profesión docente, trazan ciertos horizontes, puntos de llegada. En un contexto histórico-social cada vez más complejo, incierto y cambiante donde ya no son efectivas las regulaciones propias del poder disciplinario y la formación inicial del maestro no garantiza la transmisión del *habitus* docente, la formación permanente cobra nueva importancia y significado. Ésta puede convertirse en un espacio de nuevas regulaciones o, por el contrario, ser un lugar para la búsqueda de alternativas, para la transformación y democratización de los procesos de escolarización.

Las dificultades señaladas en el campo que nos ocupa nos plantean el desafío de configurar un ámbito de pensamiento, acción y producción específico, al margen de las urgencias y necesidades que tienen las políticas públicas, las reformas educativas. Sólo de esta manera la formación permanente del profesorado podrá ganar en solidez teórica y en propuestas de intervención más relevantes y pertinentes que permitan a los docentes repensar las raíces de su oficio, asumir una actitud indagadora, construir nuevas bases para su identidad y desarrollo profesional.

Se trata de construir las necesidades y la viabilidad de la formación permanente a partir de la articulación de los intereses diversos, e incluso contradictorios, provenientes de los distintos campos que mencionamos: las políticas de formación, las prácticas y experiencias de perfeccionamiento, la investigación sobre la formación. El diseño de nuevos modelos y dispositivos para el desarrollo profesional del docente deberá articular distintas demandas. En primer lugar, las identidades profesionales previas, producto de la formación inicial con las identidades que se propone forjar la formación continua. En segundo, deberá conjugar las necesidades del sis-

tema, de las instituciones y de los docentes. En tercer lugar tendrá que considerar el desarrollo profesional en el contexto del cambio de las condiciones laborales y de las organizaciones escolares que regulan el trabajo docente. Por último, deberá reevaluar las relaciones entre desarrollo profesional y carrera docente para ofrecer nuevos horizontes y perspectivas de ascenso además de las clásicas jerarquías existentes.

Una vía posible es la construcción colectiva de un plan de desarrollo profesional en las escuelas, en cooperación con otras instituciones u organismos que apoyan técnicamente su labor y con las que se dedican a la formación permanente. Un plan de desarrollo profesional docente que incluya un conjunto de actividades: organización y/o participación en jornadas, eventos, documentación de experiencias realizadas por los profesores, pasantías en otras instituciones del mismo nivel o en las universidades o centros de formación del profesorado, cursos o talleres dictados por especialistas en alguna temática, etcétera. Cada docente, según su trayectoria, podrá participar de una o varias de estas actividades, asumiendo el compromiso de mejora personal y colectiva que propone el plan de desarrollo profesional de la institución.

Notas

¹ El empleo de uno u otro de estos términos refiere a diferentes perspectivas teóricas y epistemológicas. En otro trabajo hemos realizado un rastreo etimológico y teórico de estos términos (Vezub, 2004).

² Para revisar diversas clasificaciones y concepciones sobre la formación, pueden consultarse las obras de Ferry (1990, 1997), Imbernón (1994), Marcelo García (1994), Beillerot (1998), Tardif, *et al.* (2000). Sobre los nuevos modelos y concepciones más recientes para la formación permanente del profesorado pueden consultarse: Lieberman y Miller (2003); Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005); Imbernón (2006); Ávalos (2007).

³ Referimos a este periodo de *La Obra* por ser el que nos importa a los fines del rastreo de antecedentes históricos de la formación permanente de los docentes, pero la revista continúa su publicación hasta la fecha.

⁴ “Lo que nosotros denominamos Taller de Educadores implica una modalidad grupal de tra-

bajo orientada tanto al perfeccionamiento docente como a la investigación socioeducativa. Un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación socioeducativa alrededor de una problemática acordada grupalmente” (Achilli, 2001:58).

⁵ Las áreas de trabajo de la Escuela Marina Vilte son las siguientes: 1) educación ambiental y desarrollo sustentable; 2) educación especial; 3) formación docente y políticas educativas; 4) trabajo docente y salud laboral; 5) conducción de instituciones escolares; 6) educación de adultos; 7) didáctica y política en los niveles primario y medio (<http://www.escuelamarinavilte.org.ar>).

⁶ Entre 1995 y 1999, la Red Federal de Formación Docente Continua emitió un total de 748 mil 644 certificados de capacitación a docentes (Serra, 2004). Muchos de ellos realizaron más de un curso. Dadas las debilidades de los sistemas de información estadística del país es difícil estimar la cobertura exacta que tuvo en cada nivel, pero debe tenerse en cuenta que

según el Censo Nacional de Docentes de 1994 había un total 655 mil 750 docentes entre los diferentes niveles del sistema educativo (excluyendo a las universidades), lo que da una idea de la gran magnitud que ha tenido la política de capacitación en el periodo mencionado.

⁷ Las consideraciones realizadas en este trabajo provienen principalmente del análisis del campo de la formación docente continua en la Argentina, aunque consideramos que algunos de estos hallazgos responden al contexto internacional que muestra un comportamiento similar en ciertos aspectos.

⁸ El REFEPEC es el Registro Federal de Proyectos, Evaluación y Certificación que funcio-

na desde 1996 como sistema de acreditación y registro de las acciones de capacitación que realizan los docentes de todo el país en el marco de las actividades aprobadas por la Red Federal de Formación Docente Continua.

⁹ Para Terigi (2006) aún no está clara la base institucional del desarrollo profesional y la mayoría de los países de la región presenta iniciativas espasmódicas, con tendencia a la discontinuidad y amenazadas por la falta de recursos.

¹⁰ Una carrera “escalar” presenta diferentes posiciones, cada una con distintos niveles. Se otorgan promociones, incentivos y aumentos salariales a los docentes que quieren progresar en su carrera pero sin tener que abandonar el aula.

Referencias

- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*, Rosario: Laborde Editor.
- Ávalos, B. (2002). “La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones”, en AA.VV., *La formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago: UNESCO-OREALC.
- Ávalos, B. (2007). “El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana”, *Revista Pensamiento Educativo* (Chile: Pontificia Universidad Católica), vol. 41, núm. 2.
- Barbier, J. M. (1996). “Análisis de las prácticas: temas conceptuales”, en Laville, C. y Fablet, D. *L'analyse des pratiques professionnelles*, París: L' Harmattan.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*, Buenos Aires: Novedades Educativas/FFyL-UBA.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid: Morata.
- Birgin, A. (2006). “Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo”, en Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires: OSDE/Siglo XXI Editores.
- Bolívar, A. (2006). “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación”, en Escudero, J. M. y Gómez, A. L. *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, Barcelona: Octaedro.
- Cifali, M. (2005). “Enfoque clínico, formación y escritura”, en Paquay *et al.* *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”, en Lieberman, A. y Millar, L. (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Edwards, V. (1992). “Hacia la construcción del perfeccionamiento docente”, en *Cómo aprende y cómo enseña el docente* (Informe del Seminario Internacional de Perfeccionamiento Docente), Santiago de Chile: PIIE-ICI.

- Escudero, J. M. y Gómez A. (eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*, Barcelona: Octaedro.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas/FFyL-UBA.
- Filloux, J. C. (1994). *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas/FFyL-UBA.
- Foucault, M. (1992). "Nietzsche, la genealogía, la historia", en *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*, Barcelona: Pomares Corredor.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2006). "Actualidad y nuevos retos de la formación permanente", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm.2, disponible en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-imbernon.html>
- Lapassade, G. (1987). "La intervención en las instituciones de educación y formación", en Guattari, F. et al. *La intervención institucional*, México: Plaza y Valdez-Folios.
- Lapassade, G. (2000). *Socioanálisis y potencial humano*, Barcelona: Gedisa.
- Lieberman, A. y Wood, D. (2003). "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*, Barcelona: Octaedro.
- Lieberman, A. y Miller, L. (eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona: Octaedro.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Mendel, G. (1995). *Sociopsicoanálisis y educación*, Buenos Aires: Novedades Educativas/FFyL-UBA.
- Murdochowicz, A. (2002). "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes", en Murillo, M. V. *Carreras magisteriales, desempeño educativo y sindicatos de maestros en América Latina*, Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (coords). (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- PREAL (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina. Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- Puiggrós, A. (1996). *¿Qué pasó en la educación argentina?*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Serra, J. C. (2004). *El campo de capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*, Buenos Aires: FLACSO/Miño y Dávila.
- Souto, M. (1999). "Un dispositivo de formación: el seminario-taller grupos de formación", en Souto et al. *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas/FFyL-UBA.

- Tardif, M. et al. (2000). "La formación de maestros en Europa y América del Norte según los nuevos enfoques profesionales de la enseñanza", *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO-Novedades Educativas), núm. 22.
- Terigi, F. (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, (documento del GTD-PREAL).
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, Documento núm. 31, GTD-PREAL.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*, Barcelona: Octaedro.
- Vezub, L. (2004). "Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje", *Revista IICE* (Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Miño y Dávila Editores), núm. 22, pp. 3-12.
- Vezub, L. (2005). "El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires". *Espacios en Blanco, Revista de Educación* (Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), núm. 15, pp. 211-242.
- Vezub, L. (2008). *Trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales*, tesis de doctorado, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Villegas-Reimers, E. (2002). "Formación docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas", en AA.VV. *Formación docente: un aporte para la discusión. La experiencia de algunos países*, Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Fuentes consultadas

- Revista *El Monitor de la Educación Común*. Órgano del Consejo Nacional de Educación.
Años: 1883, 1884, 1885, 1889, 1915, 1920, 1927.
- La Obra. Revista quincenal de educación*. Buenos Aires. Años 1936, 1946
- Documento para la concertación, serie A, núm. 9. Red Federal de Formación Docente Continua. Consejo Federal de Cultura y Educación-Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina.
- Asociaciones Docentes. Centro Nacional de Información y Documentación Educativa. Biblioteca Nacional del Maestro, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Artículo recibido: 1 de octubre de 2008
Dictaminado: 3 de diciembre de 2008
Segunda versión: 2 de marzo de 2009
Aceptado: 25 de marzo 2009