



Práxis Educativa

ISSN: 1809-4309

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Alliaud, Andrea

El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica

Práxis Educativa, vol. 13, núm. 2, 2018, Mayo-Agosto, pp. 278-293

Universidade Estadual de Ponta Grossa

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89457516002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica

Teachers' professional growth: a political and pedagogic matter

O desenvolvimento profissional docente: uma questão política e pedagógica

Andrea Alliaud*

Resumen: Dadas las complejidades y desafíos que asume la enseñanza en el presente, la formación continua o permanente de los docentes se asume como una necesidad social, en vistas a promover la mejora educativa. Las distintas reformas educativas impulsadas en las últimas décadas han contemplado esta dimensión de la formación y la práctica de quienes enseñan, aunque de modo diferente en la manera de posicionar a los docentes y su relación con el saber. Tenemos la intención en este artículo de mostrar cómo las decisiones políticas están vinculadas con las pedagogías que se desarrollan en las instancias de formación. Para ello se analizan y documentan las políticas de formación docente que tuvieron lugar en Argentina durante los años 90 y 2000, junto con las modalidades pedagógicas de formación predominantes en cada período. Reconociendo que la perspectiva de “desarrollo profesional” resulta una modalidad potente para mejorar y enriquecer las prácticas de quienes enseñan, se presentan dispositivos de formación acordes para trabajar en esas instancias.

Palabras claves: Formación docente. Desarrollo profesional. Pedagogía de la formación.

Abstract: Due to the complexities and challenges that teaching is facing nowadays, teachers' continuous and permanent training is a social need to promote an improvement in education. The different educational reforms driven in the last decades have considered the training and practice dimension of those who teach. It was carried out differently in the way of facing the teachers and their relationship with knowledge. In this article, we intend to display how the political decisions are related to the pedagogies that are developed in the teaching phase. In order to do so, the policies related to the teachers' training during the 90s and 2000s have been analyzed and explained, together with the main training pedagogic methods of each period. It is acknowledged that the “professional growth” perspective comes of a powerful method to improve and enrich the practice of those who teach, the corresponding training mechanisms are presented to work in those moments.

Keywords: Teacher training. Professional growth. Training pedagogy.

* Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente /investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de posgrado en la Carrera de Especialización y Maestría en Administración de la Educación y Política Educativa de la Universidad Torcuato Di Tella. Su área de especialización es la formación de profesores. Autora de: *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*, editado por Paidós en 2017. E-mail: <andrealliaud24@gmail.com>.

Resumo: Em razão das complexidades e dos desafios que assume o ensino na atualidade, a formação contínua ou permanente dos docentes é assumida como uma necessidade social, a fim de promover uma melhoria educativa. As diferentes reformas educacionais promovidas nas últimas décadas têm contemplado esta dimensão da formação e da prática daqueles que ensinam, ainda que de forma diferente na maneira de posicionar os docentes e a sua relação com o saber. Neste artigo, pretendemos mostrar como as decisões políticas estão vinculadas às pedagogias desenvolvidas nas instâncias de formação. Para isso, analisam-se e documentam-se as políticas de formação docente que ocorreram na Argentina durante os anos 1990 e 2000, juntamente com as modalidades pedagógicas de formação predominantes em cada período. Reconhecendo que a perspectiva de “desenvolvimento profissional” é uma modalidade potente para melhorar e enriquecer as práticas daqueles que ensinam, são apresentados dispositivos de formação adequados para trabalhar nestas instâncias.

Palavras-chave: Formação docente. Desenvolvimento profissional. Pedagogia da formação.

Introducción

Hablar de “desarrollo profesional” de los docentes implica una toma de postura respecto de cómo se concibe la formación de quienes tienen en sus manos la educación sistemática de las nuevas generaciones. Tenemos la intención en este artículo de mostrar de qué modo las decisiones pedagógicas que se toman, respecto de los formatos y dinámicas con las que se aborda la formación continua o permanente de los educadores, no están dissociadas de las políticas que se impulsan desde los gobiernos en el área específica.

Repasaremos, en primer lugar, las políticas de formación docente desarrolladas en Argentina en las últimas décadas, plasmadas en dos movimientos reformistas principales: el de los años 90 y el de los 2000, respectivamente para, desde allí, contar con algunos elementos que nos permitan comprender lo que está sucediendo en el presente. En segundo lugar, nos detendremos a analizar cómo cada uno de los períodos de reforma presentados posiciona a los docentes respecto al saber: ¿reproductores o productores? Seguidamente, profundizaremos en la dimensión pedagógica de la formación, haciendo hincapié en aquellos formatos o “formas de formar” que consideramos potentes para acompañar a maestros y profesores a enseñar en los escenarios educativos del presente, en tanto ponen en valor las prácticas y los saberes docentes, fortaleciendo la dimensión creativa, productiva, innovadora propia de los procesos de transmisión cultural.

Las políticas de formación

En las últimas décadas la formación de los docentes, tanto inicial (FDI) como continua (FDC), adquirió una importancia crucial para la mejora de los sistemas educativos. Se entiende así la proliferación de políticas públicas que hicieron foco en la modificación de los planes de formación, en la organización de las instituciones, así como las que apuntaron a consolidar un sistema de formación permanente. Mejorar las prácticas y la formación de los docentes constituyó, a partir de entonces, una preocupación ineludible al quedar asociada con la aspiración de aumentar la calidad educativa. Aún así, al día de hoy, el tema de la calidad y la formación de maestros y profesores siguen siendo preocupaciones recurrentes de los distintos gobiernos, al menos discursivamente.

Dos posibles explicaciones caben sobre esta situación. En primer lugar vale aclarar, que si bien no le quitamos protagonismo a la docencia ni a su formación, tampoco podemos otorgarle una responsabilidad exclusiva respecto de lo que sucede en las escuelas. Si lo que está en juego es mejorar la educación, en el sentido de brindar más y mejores oportunidades para todos los

niño/as y jóvenes, una política educativa que no atienda en forma simultánea distintos frentes (formación, pero también infraestructura, recursos pedagógicos, contenidos, reorganización institucional, condiciones de trabajo, etc.) corre el riesgo de hacer agua, en tanto evade la complejidad que caracteriza y explica la situación por la que atraviesan los sistemas masivos de enseñanza en distintos momentos históricos. Subiendo aún más la apuesta, podría decirse que las políticas educativas en sí mismas no resultarán suficientes si no van acompañadas de decisiones económicas y sociales acordes.

En segundo lugar, considerar que la manera de atender las políticas específicas se relaciona directamente con las formas de entenderlas. No es lo mismo fomentar la calidad educativa bajo la perspectiva (exclusiva) de la eficiencia que hacerlo desde la promoción de la democratización y la justicia social. Nos es igual propiciar políticas de formación que desconozcan las prácticas y saberes de los docentes que hacerlo reconociéndolos. Es precisamente bajo el convencimiento de que la calidad educativa continúa siendo una preocupación legítima para la promoción de la igualdad social, que sostenemos la necesidad de asegurarla mediante mecanismos que resulten eficaces pero no exclusivos ni excluyentes.

Hechas estas aclaraciones, pasemos ahora a repasar lo sucedido en Argentina en los períodos de reformas educativas que tuvieron lugar en los años 90 y 2000.

Durante los años noventa las políticas nacionales de formación docente, amparadas por un discurso que articulaba calidad con eficiencia y profesionalización de los educadores, plasmado en la *Ley Federal de Educación* (1993)¹, se orientaron fundamentalmente a definir los contenidos básicos de la FDI y a acreditar las instituciones, en el marco de la transferencia abrupta de la oferta formativa de nivel terciario (que hasta ese entonces pertenecía a la órbita nacional) a las distintas provincias². La desigualdad entre los estados provinciales, propia de nuestro país, sumadas a la debilidad de los acuerdos federales logrados, produjeron una fuerte fragmentación y desintegración del sistema formador.

Respecto de la FDC si bien el Estado nacional avanzó en la construcción de una *Red Federal para la Formación y Capacitación Docente Continua*³ con la finalidad de asegurar cierta regulación sobre la oferta, los efectos formativos de su implementación resultaron inocuos en tanto proliferaron propuestas bajo el formato de “cursos” acreditados, mediante los cuales los docentes tenían que “perfeccionarse”, “actualizarse”, “reciclarse”, suponiendo que todo lo que habían hecho y aprendido de su quehacer resultaba desechable u obsoleto frente a los desafíos que presentaba un sistema de enseñanza “modernizado”. En el marco de estas políticas, adquirió protagonismo el discurso de los “especialistas”, mientras los docentes fueron colocados y se colocaron en el lugar del “no saber” y fue precisamente ese posicionamiento lo que justificó la necesidad de una “capacitación” compulsiva. El énfasis puesto en el conocimiento experto, se produce en detrimento del saber peculiar de los docentes. De este modo, “la división del trabajo intelectual en el interior del campo quedaba bien delimitada y determina qué saber es legítimo,

¹ ARGENTINA. Ley n° 24.195. **Ley Federal de Educación**. Buenos Aires, DF: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 1993.

² En Argentina la formación de docentes se lleva a cabo tanto en el nivel superior terciario (no universitario) como en la universidad. Mientras el primero nuclea la totalidad de la oferta que forma docentes para los niveles primario e inicial y en menor medida los profesados en disciplinas para el nivel medio, el segundo ofrece exclusivamente carreras de profesorado para el nivel medio y superior.

³ ARGENTINA. Resolución n° 32. **Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación**. Buenos Aires, DF: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1993. La Resolución “Alternativas para la Formación, del relacionamiento y la Capacitación Docente” señala las bases para la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua.

cabiéndole a los docentes la reproducción del conocimiento generado por unos y organizado por otros” (DAVINI; BIRGIN, 1998, p. 84).

Un rasgo característico de nuestro país y de la región fue la implementación de este tipo de políticas definidas como “modernizadoras”, dentro de un programa de gobierno neo-liberal que redujo el gasto público y achicó el Estado. En lo que refiere particularmente a la docencia, ello se tradujo en la elección profesional por parte de vastos sectores de la población que veían en el sistema educativo una de las únicas oportunidades para el logro de una inserción laboral “segura”, aún cuando las condiciones de trabajo de maestros y profesores se hallaban del todo deterioradas. Se da así una situación paradójica: el discurso de la “profesionalización” y “modernización” convive, en la docencia, con los niveles salariales más bajos de la historia y un estancamiento en las oportunidades de promoción⁴.

Debido a la situación existente y a partir de acuerdos federales alcanzados, **las políticas de formación docente de los 2000**, avanzan con la creación del *Instituto Nacional de Formación Docente* (INFD)⁵, un organismo nacional desconcentrado, cuya función primaria es la de planificar, desarrollar e impulsar políticas de formación docente inicial y continua. Las funciones específicas del INFD se explicitan en una nueva *Ley de Educación Nacional* (2006)⁶ y tienden a: fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo; aplicar las regulaciones que demande la organización del sistema; promover lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua; impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales.

Desde los comienzos del INFD, se planteó la necesidad de definir lineamientos estructurales, institucionales y pedagógicos que, acordados y comprometidos federalmente, se encaminen hacia la configuración de un sistema formador integrado, con una institucionalidad específica, superador de la atomización que lo había caracterizado. Además de garantizar la base “nacional” del sistema, se extendió a cuatro años la duración de todas las carreras docentes.

Tanto las políticas nacionales de FDI como las de FDC focalizaron en la mejora de las escuelas bajo un discurso en el que la **calidad educativa** convive con la **justicia social**: “*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*” (Art. 71).

Desde el ámbito de la FDI se han definido los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*⁷ y se han regulado las condiciones institucionales para su desarrollo, a

⁴ Un estudio sobre la evolución de los salarios docentes, citado por Alejandra Birgin (1999) en *El trabajo de enseñar*, indica que en los 90 el sueldo de un maestro de grado correspondía al 21,4% de lo que era en 1935. En un diario de la época, se lee que el Ministro de Economía afirmaba: “los maestros ganan poco porque trabajan poco”. Diario *Página 12*, del 10/07/1998. Archivo personal.

⁵ ARGENTINA. Resolución Nro 251 (2005). **Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación**. Buenos Aires, DF: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2005. Por esta [Resolución](#) se encomienda al MECyT la creación del INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (INFD).

⁶ ARGENTINA. LEY N° 26.206 (2006). **Ley de Educación Nacional**. Buenos Aires, DF: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2006.

⁷ ARGENTINA. Resolución Nro 30 (2007). **Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación**. Buenos Aires, DF: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007. Por esta Resolución se aprueba la Institucionalidad y Funciones de la Formación Docente. Planificación y articulación del Sistema Formador. Anexo I: “Hacia una institucionalidad del sistema de F. Docente en la Argentina” y Anexo II: “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente y el Desarrollo Profesional”.

partir de los cuales las distintas jurisdicciones definieron sus planes de estudio. La puesta en marcha de mecanismos de evaluación del desarrollo curricular completó este proceso.

En el caso de la FDC, se ha avanzado en la implementación de un *Programa Nacional de Formación Permanente* (PNFP)⁸ de carácter universal, superador de la dispersión y fragmentación de la oferta existente, que apostó a vincularse con la carrera docente, la evaluación institucional y el fortalecimiento de las escuelas. Teniendo como base para su desarrollo los establecimientos educativos, el Programa reconoce la formación como parte constitutiva del trabajo docente, a la vez que pone en valor a las instituciones y a los sujetos que en ellas se desempeñan, en tanto productores de saberes pedagógicos necesarios para producir mejoras en la enseñanza. Asimismo, numerosos postítulos virtuales, como modalidades formativas de mayor duración, focalizadas y especializadas, completaron una oferta de formación continua que se destinó a todos/as los/as docentes del sistema educativo. El PNFP se inscribe, de este modo, en un proyecto educativo nacional que asumió la **ampliación de derechos** (a la educación y a la formación en este caso) como núcleo rector de las políticas públicas.

Asimismo, las políticas educativas de los 2000 avanzaron en la definición aspectos referidos al trabajo docente. Entre ellos se pueden destacar: la enunciación conjunta del mantenimiento de la estabilidad laboral y el acceso a los cargos por concursos de antecedentes y oposición, la definición de la carrera docente que admite al menos dos opciones (desempeño en el aula y desempeño de la función directiva y de supervisión) y la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso. Por su parte, la *Ley de Financiamiento Educativo* (2015)⁹ estableció las pautas que aseguran un incremento progresivo en la inversión educativa, y también garantizan un piso salarial común que sirve de base para acordar los sueldos docentes en las distintas provincias.

El marco político vigente en la década de los años 2000, plantea metas y aspiraciones, desafíos importantes a la vez que crea garantías, legítima realidades y genera condiciones de posibilidad. Las líneas de acción que se llevaron a cabo en materia de formación y desarrollo profesional docente, contaron con un órgano rector de las políticas de Estado que avanzó sostenidamente en la direccionalidad establecida, a través de acuerdos “vinculantes” que se fueron alcanzando con las distintas provincias y con representantes de universidades, gremios y otros actores relevantes de la esfera educativa.

Los gobiernos de corte progresista que tuvieron lugar en esta década en Argentina, como en la mayoría de Latinoamérica, otorgaron centralidad a las políticas de Estado como garantes de la ampliación de derechos y mejora de las oportunidades para todos los ciudadanos. Temas vinculados con la planificación de la oferta formativa, en función de las necesidades que plantea el sistema educativo; una mayor articulación de la formación continua con la carrera profesional docente; la articulación con las universidades, en tanto instituciones que también forman docentes y producen conocimientos sistemáticos; los procesos de seguimiento y evaluación permanentes, son aspectos sobre los que se ha avanzado pero que aún requieren una atención especial.

Una nueva ola de reformas educativas parece estar avanzando sobre nuestro país a partir del último cambio de gobierno iniciado a finales de 2015. Más que volver sobre los temas

⁸ ARGENTINA. Resolución n° 201. **Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación**. Buenos Aires, DF: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2013. Por esta Resolución se aprueba el “Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela”.

⁹ ARGENTINA. Ley n° 26.075. **Ley de Incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología**. Buenos Aires, DF: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina, 2005.

pendientes y/o profundizar en los numerosos logros existentes, en materia de política educativa, la ola reformista (en consonancia con lo que ocurre en otras áreas de gobierno) se ha convertido en un tsunami que arrasa con todo lo existente, dando lugar a que los problemas que creímos superados salgan a flote. En este caso, la vuelta de gobiernos neoliberales ha promovido el desmantelamiento, la interrupción o la restricción del universalismo de los Programas educativos, así como de sus responsables y referentes. El incumplimiento de las leyes nacionales vigentes y el corrimiento del Estado de su papel rector e impulsor de las políticas nacionales que están teniendo lugar, no pueden sino afectar la educación, la formación de los docentes, la mejora de las escuelas y, de su mano, la justicia social y los derechos de todos los ciudadanos/as.

La cuestión pedagógica

Como vimos en el apartado anterior, las políticas educativas vigentes en la última década crearon las condiciones y lograron superar en las prácticas las maneras o “formas de formar”¹⁰ por muchos años dominantes en los espacios de formación docente. Específicamente para el caso de la FDC, el típico formato del “curso” dictado por especialistas, desvinculado de los problemas que presentan las prácticas escolares, de corta duración, fragmentado y, por todo eso mismo, irrelevante para la transformación de la enseñanza, fue reemplazado por la formación “situada” y los postítulos. Mientras la primera se lleva a cabo en los lugares de trabajo (las escuelas), en torno a las necesidades que las prácticas docentes plantean, los segundos, tienen una duración más prolongada e implican una especialización o profundización sobre aspectos educativos relevantes vinculados con las enseñanzas de las distintas disciplinas, los sujetos, los contextos, etc.

Pretendemos destacar en este apartado, las peculiaridades que los modelos formativos propios de cada uno de los movimientos reformistas analizados presentan en torno a la manera de concebir a los docentes y su relación con el saber: el “saber externo” técnico, especializado, objetivo frente al “saber hacer”, saber de la experiencia, propio de los agentes de un campo determinado. La pregunta que podría interesarnos, de acuerdo a nuestra preocupación, sería: ¿cuál de los dos tipos de saberes (el del experto o el del experimentado) mejoran o podrían mejorar las prácticas educativas?, según el tratamiento y abordaje que reciban en los espacios formativos.

Desde la perspectiva que entiende la FDC como capacitación, perfeccionamiento o reciclaje, se supone que la calidad del oficio de enseñar mejora a partir de conocimientos especializados, “externos” que regulan las prácticas de los sujetos y controlan su rendimiento. Bajo esta mirada, el conocimiento práctico, asimilado, producido y producto del hacer, el saber de la experiencia, los “saberes del trabajo” (TARDIF, 2004) se desvalorizan en función de definiciones técnicas e impersonales que prescriben lo que debe hacerse.

Desde otro ángulo, la perspectiva práctica, más ligada a entender a la FDC como “desarrollo profesional”, supone que hacer bien un trabajo implica solucionar y descubrir nuevos problemas; tener curiosidad, investigar, experimentar y aprender de la incertidumbre. Y que para ello son necesarios los saberes y habilidades producidos y acumulados durante el desarrollo del propio trabajo. Mientras que en el primer caso (prototipo de las reformas de los 90) hay un parámetro externo que regula las tareas y mide la eficacia, en el segundo (prototipo de las

¹⁰ Llamamos “maneras” o “formas de formar” a las prácticas pedagógicas desarrolladas en los espacios de formación, entendiendo que las mismas no se corresponden exactamente con la noción de “estrategias”, en tanto metodologías fijas y pre-determinadas. Las “maneras” o “formas de formar”, pretenden dar cuenta del dinamismo y producción personal que, en general, caracterizan a las prácticas de formación y de enseñanza.

reformas de los 2000) hay un “patrón de calidad basado en la práctica asimilada”, en la experiencia práctica.

Siguiendo los aportes de Richard Sennett (2009), el quehacer profesional mejora y llega convertirse en artesanía¹¹ cuando la información y la práctica se convierten en conocimiento. Mediante estos procesos las personas se hacen más habilidosas: “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento, ese diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas [...]”. En las fases superiores de la habilidad hay una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el reflexivo, el primero de los cuales sirve como ancla, mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva” (Ibíd. p. 21 y 69).

Bajo esta mirada, para poder tomar decisiones y accionar, las personas necesitan de ese “ancla” de saberes (de la experiencia) de donde agarrarse, como así también de procesos reflexivos que implican la puesta en diálogo de esos saberes entre sí y con los conocimientos formalizados (saberes expertos). La negación o desvalorización de los saberes del hacer y su consideración como obsoletos o desajustados a las exigencias de los nuevos tiempos, suele dejar a los individuos desprovistos de herramientas para poder intervenir, para poder actuar, para poder enseñar en este caso (ALLIAUD, 2013).

En escenarios educativos de alta complejidad como son los que vivimos en el presente, es muy difícil que una situación de enseñanza pueda resolverse “aplicando” un conocimiento externo, una técnica o un procedimiento determinado. Es en la particularidad de una variedad ilimitada de situaciones, donde los saberes construidos a lo largo de la trayectoria profesional de los sujetos, se tornan necesarios para poder crear, re-crear, obrar con ellos y a partir de ellos y también para poder pensar y reflexionar sobre lo hecho, incorporando los aportes de las teorías más generales y los conocimientos especializados que los análisis requieran.

284

Finalmente, resaltamos en este punto las consecuencias de políticas de formación que además de mostrar su ineficacia para la mejora de las prácticas de enseñanza, degradan o “humillan” el oficio de quienes enseñan (ALLIAUD, 2013). En esta etapa de la modernidad en que la autoridad de los docentes (como otras tantas) se halla cuestionada, el destrato hacia quienes enseñan como “sujetos de saber”, no hace más que agravar la situación de desprestigio que hoy atraviesa una profesión que implica el accionar directo sobre otros (DUBET, 2006) mediada por procesos de transmisión de la cultura. Por lo dicho hasta aquí, pareciera ser que para poder obrar, producir, intervenir sobre otros, es decir, enseñar, para trabajar bien y convertirse en “artesanos de la enseñanza” (ALLIAUD, 2017), se requiere tanto de políticas formativas como de prácticas pedagógicas integradas que, antes que desautorizar o degradar, fortalezcan el oficio docente. Veremos a continuación lo que pueden aportar ciertos dispositivos de formación planteados en esta línea.

Dispositivos “potentes” para trabajar en instancias de FDC

Los dispositivos de formación, desde la perspectiva que adoptamos en este trabajo¹², pueden definirse como una conjunción de determinados soportes empíricos (narraciones, relatos, “obras de enseñanza”, biografías, observaciones, planificaciones, pero también películas o

¹¹ La artesanía es entendida por el autor como la habilidad (en cualquier rubro, desde la actividad más simple hasta la más sofisticadas) de hacer las cosas bien, por el simple hecho de hacerlas de esa manera. Es artesano aquel que se compromete con su trabajo, más allá de las afinidades personales y de las circunstancias por las que se atraviesa.

¹² Siguiendo la línea que venimos desarrollando, ver: Alliaud (2017).

material literario) en los que se plasman **experiencias educativas vividas** por los sujetos, sea como alumnos, docentes o estudiantes en formación, con **formas de trabajo colaborativas** que conducen hacia el **análisis y la reflexión** del material trabajado, apelando a los **conceptos o autores** pertinentes en cada caso.

Los **Talleres, Seminarios y Ateneos** resultan alternativas potentes para la formación de maestros y profesores en instancias de **desarrollo profesional**. Esta constelación entre experiencias vividas, trabajo en colaboración y pensamiento (análisis y reflexión fundada) permite asociar las teorías y las prácticas, el pensamiento y la acción, así como recuperar los saberes que los docentes fueron elaborando a lo largo de su trayectoria profesional, en función de los dilemas y desafíos que su labor cotidiana les presenta. Constituyen, de este modo, modalidades fértiles para mejorar y enriquecer las prácticas, en tanto distintos saberes y haceres se ponen a dialogar entre sí convocados por sujetos/docentes en situación de enseñanza y formación. Posibilitan, concretamente, fortalecer el oficio de enseñar acrecentando el juicio crítico, la capacidad de análisis, la búsqueda de información y la toma de posiciones; las habilidades para solucionar y descubrir problemas, para develar el conocimiento que sostiene las acciones y decisiones. Permiten vincular las prácticas sociales y escolares, así como contribuir en la producción de conocimiento pedagógico, mediante procesos de sistematización y objetivación de las experiencias vividas. Al estimular el intercambio, la búsqueda de soluciones innovadoras y la producción colectiva, constituyen espacios de experimentación para el trabajo en equipo.

Mientras los *Talleres* parten de algún problema propio del oficio para apelar desde allí a las teorías pertinentes, los *Seminarios* tratan temas puntuales en torno a los cuales se discute y convoca a la práctica; en los *Ateneos* o trabajo con casos, en cambio, se genera un intercambio de opiniones fundadas e imaginan formas de actuación alternativas.

Talleres

El taller es el hogar del artesano, un lugar en el cual el trabajo y la vida se entremezclan. Se trabaja en pequeños grupos y en relaciones cara a cara. Los talleres hoy como ayer han sido y son un espacio de cohesión social, unen a la gente mediante los rituales de un trabajo compartido. En los talleres, se aprende un oficio practicándolo, haciendo junto a otros (SENNETT, 2009).

En los ámbitos de formación docente, este dispositivo consiste en analizar colectivamente problemas del oficio (análisis de prácticas) apelando a conceptos o teorías pertinentes de distintas disciplinas. Tiende, de este modo, a **integrar** los conocimientos formalizados en función de situaciones “reales” (planificación, observación, clase vivida como estudiante o como docente, escena de una película, etc.) Es la toma de distancia respecto de la escena vivida, lo que posibilita discutirla, comprenderla o cuestionarla con fundamento. El análisis puede comprender también la situación misma que los sujetos protagonizan como integrantes del Taller. A través de preguntas disparadoras tales como: *¿cuáles inferen uds que fueron nuestros objetivos, nuestras decisiones, etc.?*, es posible acceder a los pensamientos y decisiones que subyacen a las acciones pedagógicas que, por lo general, no suelen explicitarse. De este modo, puede ayudarnos a aprender a conectarnos y formular el conocimiento que está por detrás de los actos (ANIJOVICH, 2009).

“Es importante que quienes están aprendiendo un oficio **aprendan a dar cuenta del conocimiento que está detrás de sus actos**. No es un proceso fácil, ni se da automáticamente, hay que practicarlo. Pero sorprende y gratifica al que puede hacerlo” (ALLIAUD, 2017, p. 127). Se trata de analizar los “*razonamientos prácticos*” que sostienen las acciones a fin de mejorar su consistencia con las opciones principales que se hayan tomado (TERIGI, 2012).

En esta misma línea algunas propuestas, enfatizan el trabajo en talleres para promover el **desarrollo de capacidades** complejas y variadas que involucran los desempeños prácticos, entendiendo que las situaciones de enseñanza no se reducen simplemente a un hacer “aplicativo” sino que en su carácter creativo y reflexivo ponen en juego saberes de distinto tipo. De allí que además de las habilidades más técnicas requeridas por el oficio de enseñar (manejar un grupo, seleccionar metodologías y recursos, interactuar, comunicar, expresar, etc.), bajo estas modalidades se trabajan capacidades necesarias para la toma de decisiones y la producción de soluciones innovadoras (elegir entre cursos de acción posibles, diseñar proyectos y planes de trabajo, etc.). De este modo, el Taller forma o prepara para vincularse con los conocimientos de manera “productiva”, activa, en tanto se promueven modos de intervención en las formas de actuar, de pensar e indagar, así como producir nuevos saberes a partir de esas aproximaciones.

Las maneas de sentir y posicionarse en el oficio, son asimismo habilidades que se aprenden y que es necesario transmitir mediante prácticas formativas acordes que pueden llevar a cabo los formadores en estos espacios. El **compromiso** con la enseñanza, con la transmisión, con los procesos de formación y transformación de las personas, es decir, con lo que constituye el “corazón” de la docencia, impulsa a saber y poder hacerlo y hacerlo cada vez mejor, reconociendo el valor humano y social de la tarea que tenemos entre manos porque elegimos hacerla. Por su parte, la **confianza** en los sujetos y en las instituciones educativas, en su posibilidad formadora, transformadora, enriquece nuestra propia potencialidad y nos desafía en la búsqueda (ilimitada) de alternativas para lograr que el acto pedagógico acontezca.

Otras perspectivas proponen el trabajo en Taller como un modo que posibilita trabajar contenidos relacionados con los **vínculos** o representaciones construidas sobre la profesión, la relación del docente con su práctica y la manera de habitarla (ALLEN; ALLEGRONI, 2009), teniendo en cuenta lo vivido, pero también lo temido o lo soñado. **Facilita entender la enseñanza a partir de la relación que mantenemos con el enseñar para, desde allí, pensarse/nos como maestros. Al echar a rodar este saber en los encuentros, es posible dialogar con los docentes sobre lo que les pasa y cómo viven las situaciones educativas que protagonizaron, protagonizan o que imaginan en su carrera profesional. Se trata de orientarlos en cómo mirar esas situaciones, con la finalidad de darles más recursos para que vayan enriqueciendo su oficio. (CONTRERAS DOMINGO, 2011).** No se trata de hacer generalizaciones sino de “desentrañar” la relación de la situación planteada con alguna representación sobre la profesión, por ejemplo. **Se trata, en definitiva, de explorar y generar una formación transformadora en el modo en que los docentes se vinculan con su trabajo.**

En este abordaje, más clínico, la palabra circula en el análisis que realizan los participantes. El coordinador, mantiene el encuadre apelando a la fundamentación teórica y trabajando a nivel de los vínculos. Sabe escuchar y realiza señalamientos oportunos. Allen y Allegroni (2009) lo caracterizan como un trabajo multirreferencial (psicosocial, institucional, pedagógico y didáctico), grupal (12 a 15 integrantes) que consiste en:

- Presentación de una situación singular narrada por un docente que protagonizó o presenció tal situación.
- Exploración de la situación a partir de las preguntas que los miembros del grupo le plantean a quien la presenta.

- Formulación de hipótesis por parte de los demás integrantes, hipótesis que quien relató deberá escuchar sin pronunciarse hasta el siguiente momento en que él tomará la palabra.
- Meta-análisis sobre el funcionamiento grupal, su dinamismo y productividad.

Una tercera posibilidad para desarrollar los Talleres deriva de la medicina. En instancias de formación hospitalaria, estos dispositivos se destinan al aprendizaje de determinados “aparatos” o herramientas y al uso de distintos procedimientos. Lo peculiar es que no sólo se dice para qué sirven los instrumentos, sino que en el espacio del taller se aprende a usarlos, se practica, trabajando con alguien que “sabe hacerlo” y que transmite ese conocimiento práctico a quienes se están formando.

En el aprendizaje de cualquier oficio se privilegia, según Sennett (2009), el contacto directo con las herramientas de trabajo. Para el caso de la enseñanza, podría resultar fructífero organizarlos partiendo de los siguientes interrogantes: *¿Cuáles son las herramientas de un docente? ¿Saberes, técnicas, recursos, tecnología?* Al considerar lo que constituyen los instrumentos del trabajo docente, se podrían organizar instancias para entrenar en su uso. Son “estimulantes” (al decir de Sennett) aquellas herramientas que contribuyen a acrecentar la imaginación y la curiosidad: las herramientas limitadas, las inciertas y las multi-uso.

¿Cómo hacer cuando no se dispone de las herramientas “adecuadas” para dar una clase? o ¿De cuántas maneras posibles se puede preparar/dar una clase? Partiendo de procedimientos o estrategias formalizadas, se trata de discutir, analizar y enriquecer las propuestas teniendo en cuenta los desafíos que presentan los escenarios de enseñanza reales. En situaciones simuladas, permite formular cursos de acción alternativos y, por lo tanto, apelar a la imaginación. Permite pensar alternativas, “abrir el abanico de posibilidades para la acción”. *¿Cómo hacer cuando se dispone de herramientas que puedan tener varios usos? ¿Cómo utilizarlas? ¿De cuántas maneras posibles?* Este tipo de herramientas puede servir para alentar la curiosidad. Según Sennett, todos los esfuerzos del artesano por lograr un trabajo de buena calidad dependen de la curiosidad por el “objeto” que tenga entre manos (ALLIAUD, 2017).

Bajo estas modalidades se pueden imaginar talleres en los que participen docentes novatos y experimentados. En tales instancias se analizan situaciones de aula, atendiendo a las características y comparabilidad de los entornos institucionales y de las comunidades en las que cada participante desarrolla su experiencia. En este peculiar encuentro, los aprendizajes más complejos resultan de procesos sociales en los que se integran distintos saberes, habilidades y conocimientos, asociados con los diferentes recorridos o trayectorias vividas por los sujetos. Mientras unos realizan las tareas más simples, otros resuelven lo más complejo sin que se pierda la integralidad de todo el proceso ni el reconocimiento de la necesidad de apelar a los saberes y experiencias de otros para lograr una producción “artesanal” o de mejor calidad. La observación, la comunicación y la interacción abierta favorecen el aprendizaje de todos (HUTCHINS, 2001). En tales dinámicas, las desigualdades de habilidad y experiencia se convierten en un asunto de relaciones personales. Los talleres exitosos legitiman la autoridad en personas antes que en prescripciones establecidas por escrito: *“Puesto que no puede haber trabajo cualificado sin modelos, es preferible que éstos estén encarnados en un ser humano, antes que un código de práctica inerte y estático”* (SENNETT, 2009, p. 104).

Ateneos

Por lo general bajo esta modalidad formativa, se analiza un caso, se genera un intercambio de opiniones fundadas y se elaboran respuestas de acción alternativas para explorar en las aulas. Para algunos autores se producen alternativas de acción, mientras que para otros el propósito es abrir nuevos problemas antes que llegar a conclusiones definitivas. Cabe observar que en un espacio de ateneo ambas alternativas no tienen por qué ser excluyentes, más bien pueden complementarse.

Mediante el **estudio de casos**, es posible avanzar en las formas de pensamiento y deliberación propias de un campo profesional determinado. En los casos se presentan situaciones complejas o dilemáticas en toda su problematicidad, ya sean típicas o excepcionales (situaciones críticas) y se analizan en profundidad. Se trata de abordar escenas singulares que encierran múltiples sentidos a través de procesos de análisis que ponen en relación el saber científico, general, con el saber de la experiencia, en función de lo que el caso respectivo plantea:

...el aprendizaje casuístico reside en preparar para una determinada pero importante exigencia de la actividad del profesor en la enseñanza: su juicio crítico sobre la situación y el desarrollo de su actividad. Esta preparación se efectúa en forma de un ejercicio en el trato con el saber, entendiendo por “saber”, en sentido amplio, tanto el saber científico como el saber de la experiencia personal, y entendiendo por trato no sólo la introducción en las esferas de la ciencia, sino el estudio de las más diversas formas del saber con miras a los casos concretos. (TERHART, 1987, p. 156).

Al relatar un caso, se narra el problema y se incluye información pertinente, lo que permitirá centrar las discusiones y evitar la dispersión o superficialidad en los análisis. Los buenos casos se construyen en torno a problemas o grandes ideas, es decir, aspectos significativos de una materia o un asunto que garantizan un examen en profundidad (DÍAZ BARRIGA ARCEO, 2003). Wasserman y Shulman (1999, apud ALEN, 2013) consideran que para resultar provechosos los casos tienen que ser, además de significativos y relevantes, convocantes, provocando la implicación personal, y escritos en un lenguaje claro. También sugieren “poner un título” que dé cuenta del desafío profesional a afrontar.

Además de la descripción de la situación en cuestión, el caso puede incluir preguntas que guíen el análisis: *¿qué piensa Ud?*, *¿cómo actuaría en una situación similar?* *¿Qué tendría en cuenta?* Información adicional referida al contexto, a la visión de los distintos actores implicados, así como textos y referencias de autores, links o voces de variados especialistas son todos elementos que favorecerían su tratamiento.

El estudio de casos contempla consultas bibliográficas de donde se extraen citas para trabajar sobre los interrogantes que acompañan a la situación presentada. En esta dinámica se destaca la importancia de aprender a responder apelando al conocimiento formalizado, a través de interrogantes que las prácticas presentan. Por último, el trabajo con casos puede utilizarse para analizar las implicaciones personales respecto de la profesión de enseñar. Se intercambian visiones dentro del grupo y con ello se enriquece el punto de vista propio. El coordinador guía el acceso a la información, orienta con preguntas y apoya la síntesis y conclusiones a las que se va arribando (DAVINI, 1995; 2015). Según Alen (2013), el coordinador debe promover dos procesos centrales: la reorganización de la propia práctica para comunicarla en un relato preciso y el diálogo entre pares producido en torno al eje del ateneo.

Vale aclarar que no es necesario que los casos sean “de aula” también pueden ser históricos, sociales, políticos, lo cual abre distintas perspectivas y posibilidades para abordar la enseñanza en sus distintas dimensiones.

En los **Ateneos didácticos**, en cambio, se abordan los problemas que presentan situaciones de enseñanza concretas y se analizan las decisiones que se toman en función de disciplinas determinadas. Para ello elabora un caso en el que, además de comunicar las experiencias de aula, se interroga, se discute y analiza para avanzar en la construcción de conocimiento didáctico pedagógico implicado en la enseñanza del curriculum.

Cada Ateneo didáctico se organiza en torno a un eje problematizador sobre el que se elaboran alternativas de acción, se plantean dudas, se ofrecen aportes y recomendaciones. Los abordajes teóricos iniciales se realizan en función del eje en cuestión, a los que se irán sumando otros según las inquietudes que plantee del grupo. Este dispositivo puede incluir, además, relatos de episodios, incidentes críticos, registros de observación, autorregistros, páginas de diario de campo, etc. Son coordinados por especialistas en las didácticas específicas quienes, además de conducir el análisis del grupo, pueden plantear aspectos no considerados o abordados por los participantes.

Se trata de un espacio de aprendizaje grupal, en el que los docentes buscan alternativas de enseñanza a situaciones singulares que desafían su tarea en el aula. Las propuestas pueden surgir de secuencias didácticas dadas de antemano por la coordinación. Estas propuestas apuntan simultáneamente al desarrollo de capacidades en los alumnos y de capacidades profesionales en los docentes que enriquecen sus prácticas de enseñanza¹³.

El desarrollo de los ateneos se realiza en distintas instancias encadenadas: en un primer momento, se analiza la situación en cuestión y se acuerdan cursos de acción que, en un segundo momento, son desarrollados por los docentes en sus respectivas aulas. En otro encuentro de trabajo colectivo, se reflexiona y analiza la práctica a partir de la documentación y registro de lo sucedido. El tercer momento contempla una evaluación compartida en la que se incorporan las producciones de los alumnos y se realizan nuevos acuerdos que llevarán a profundizar el conocimiento y la enseñanza relacionada con la disciplina que se trate.

En tanto modalidad de “formación situada”, en estos espacios se abordan los desafíos que plantea la enseñanza contemplando intereses y preocupaciones genuinas compartidas por el grupo de docentes que lo integran. Pero además el carácter situado se pone de manifiesto en la posibilidad de poner a prueba, probar y experimentar “in situ” las alternativas de acción propuestas en los encuentros, así como su posibilidad de volver sobre ellas y reflexionar a partir de lo sucedido en las aulas.

También en estas instancias distintos tipos de saberes entran en diálogo: el de los expertos/ especialistas y el de los experimentados/docentes quienes se posicionan como sujetos de saber y productores de conocimiento en las distintas etapas del proceso. A la toma de decisiones, la prueba y experimentación situadas, se suma la posibilidad de comunicar las experiencias de enseñanza, mediante el registro de la práctica, la problematización y la formulación de interrogantes.

¹³ ARGENTINA. Resolución n° 316. **Resolución del Consejo Federal de Educación**. Buenos Aires, DF: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017. Por esta Resolución se aprueba el “Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela Plan de acción 2017-2021”.

De todos modos, es menos frecuente en los ámbitos educativos, como sí lo es en la medicina por ejemplo, que en los ateneos sean convocados los hallazgos y resultados de investigaciones pertinentes con el tema o desafío que se está tratando. Maestros y profesores no están familiarizados con este tipo de producciones, como tampoco los investigadores con los escenarios escolares. Que los resultados de investigaciones puedan usarse, manipularse, ser puestos a prueba, transformarse, implica otras formas de relacionarse con los conocimientos y este quehacer involucra a docentes, formadores e investigadores: *“También resulta interesante abordar el trabajo bibliográfico desde los debates de las disciplinas de referencia, o para indagar el estado del arte del problema que se analiza en el ateneo”* (ALLEN, 2013, p. 16).

Desde otro ángulo, y como aporte que podrían brindar tales espacios a la producción de conocimiento pedagógico, puede retomarse nuevamente lo que ocurre en las residencias médicas donde la resolución de los casos queda plasmada por escrito en un libro “de Algoritmos”. A ese material recurren los médicos en formación para orientar sus decisiones en torno a las situaciones que enfrentan. Objetivar el saber que se produce en la práctica, hacerlo comunicable y disponible a otros, resulta otro desafío a transitar para superar las escisiones entre teoría/ práctica; saber/ hacer tan frecuentes en el campo pedagógico.

Seminarios

Este dispositivo de corte académico se destina al estudio de problemas relevantes para la formación profesional que conducen a profundizar en el estudio de cuestiones disciplinares, transversales o problemáticas comunes, propias del campo pedagógico. Se abordan temas puntuales en torno a los cuales se discute y convoca a las prácticas. Los temas y problemas tratados responden a intereses de los docentes participantes, a la experiencia que efectivamente están desarrollando en las aulas o en las instituciones en las que trabajan. Incluyen la reflexión crítica de las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, que los docentes han incorporado como resultado de su propia experiencia, para luego profundizar su comprensión a través de la lectura y el debate de materiales bibliográficos o de investigación.

Estas unidades permiten cuestionar el “pensamiento práctico” y ejercitan en el trabajo reflexivo y en el manejo de literatura específica, posicionando a los docentes como usuarios activos de los conocimientos. Dada su naturaleza, el conocimiento que deriva de una práctica no pensada, no reflexionada suele obturar lo que acontece o podría acontecer. Al basarse fundamentalmente en estereotipos, prejuicios o maneras “esperadas”, naturalizadas de hacer y ver la realidad, funcionan como “saberes por defecto” (TERIGI, 2012). Por el contrario, el saber de la experiencia se forma en la apertura, en la reflexión e indagación de lo sucedido. No supone que ya se sabe todo y que no hay nada nuevo que esperar, que todo responde a mecanismos conocidos, vividos “sin atender a lo que realmente pasa, sin que ya nada llegue a pasarnos, a sorprendernos, sin que ya miremos como por primera vez, sin que nos dejemos decir por los acontecimientos, ni por aquellos a quienes tenemos delante”. (CONTRERAS, 2010, p. 56-57).

Conforme a sus características los seminarios pueden desarrollarse en la modalidad presencial y/o online. Para ello, los profesores participantes tienen que tener acceso a un Aula Virtual con disponibilidad de herramientas de comunicación como foros, blogs, correo electrónico, etc.

Conclusión

En escenarios escolares de alta complejidad como son los del presente, resultará inocua y prácticamente inconducente, toda propuesta de formación (inicial o permanente) que conciba la enseñanza como aplicación de lo aprendido y a los docentes como simples reproductores de saberes definidos y producidos por otros. Dado que enseñar es cada vez más crear, re-crear, producir e innovar en concordancia con los sujetos y las escenas que se presentan, tendríamos que preguntarnos cómo formar docentes que sepan y puedan realizar y realizarse en un trabajo cotidiano que asume estas características.

Si lo que interesa es mejorar la enseñanza con la finalidad de asegurar una educación de calidad para todos/as los/as que concurren a las escuelas, porque ello es justo y eficiente, la pregunta orientadora para definir tanto los modelos de formación como las prácticas pedagógicas que se desarrollan, tendría que hacer foco en cómo formar docentes creativos, creadores, innovadores “artesanos” en su quehacer.

La perspectiva “instrumental y carential” de la FDC vigente por muchos años y que ha servido de sustento a las políticas neoliberales de los 90, concibe a los docentes como sujetos carentes, de “déficit”, que tienen que ser re-convertidos en función de los nuevos desafíos educativos. Desde la perspectiva del “desarrollo profesional” que alentó las políticas de los 2000, en cambio, los procesos formativos se articulan con las prácticas y saberes de los docentes, quienes trabajando colectivamente en sus lugares de trabajo, reflexionan, piensan y producen saber, incorporando las voces y aportes de los especialistas y el conocimiento formalizado a partir de los desafíos e interrogantes que su oficio les plantea.

Este último enfoque que entiende a la formación docente como continua y permanente en diálogo con las necesidades y desafíos que las situaciones de enseñanza presentan, contempla las necesidades formativas diferenciadas, vinculadas con los recorridos laborales de los distintos docentes. Antes que ofrecer instancias aisladas, acotadas y homogéneas, se trata de acompañar y fortalecer a los docentes en su oficio en forma constante, a través de ofertas prolongadas que implican cierta especialización o profundización en áreas de conocimiento vinculadas con su trabajo y con la posibilidad de ascender a lo largo de la carrera. La formación docente “situada” en las escuelas y los postítulos, son modalidades formativas para desarrollar en sintonía con estos enfoques, antes que los cursos.

Como vimos en este trabajo, hay ciertos dispositivos de formación que parecen potentes para regular las prácticas formativas desde estas perspectivas, en tanto articulan teoría y práctica, pensamiento y acción, sin dejar de lado el compromiso y la confianza que la mejora o artesanía¹⁴ requieren, además del dominio de las habilidades técnicas. El trabajo colaborativo unido a la reflexión, al pensamiento y a la imaginación tanto como a la producción de saber, son componentes que enriquecen los procesos de formación y al hacerlo ponen en valor la tarea de enseñar y a quienes cotidianamente la realizan. Las decisiones políticas que se tomen sobre la formación de quienes tienen en sus manos la educación sistemáticas de las nuevas generaciones, no son inocuas respecto de las prácticas pedagógicas, como tampoco éstas lo son de los compromisos políticos que se asuman.

¹⁴ Para Sennett, el logro de la calidad, hacer un buen trabajo, es la marca de identidad primordial del artesano. Esas habilidades mejoran cuando se traba junto a otros, cuando se reflexiona, cuando la constancia y la imaginación conviven. Al igual que la ciudadanía, la artesanía mejora cuando se la practica como un oficio cualificado, recuerda.

Referencias

ALLEN, B. Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles. In: ALLEN, B. et al. **Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles**: aportes, dispositivos y estrategias presentadas en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay. Montevideo: Ministerio de Educación/ ANEP/OEI de Uruguay, 2013. p. 11-23.

ALLEN, B.; ALLEGRONI, A. **Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación**. Tomo 1. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFD, ME)/ OEI/AECID, 2009.

ALLIAUD, A. Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. **Revista de Política Educativa**, Buenos Aires, n. 4, p. 51-73. 2013.

ALLIAUD, A. **Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio**. Buenos Aires: Paidós, 2017.

ANIJOVICH, R. et al. **Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

BIRGIN, A. **El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado**: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires: Troquel, 1999.

CONTRERAS, J. PÉREZ DE LARA, N. (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Barcelona: Morata, 2010.

CONTRERAS, J. D. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. In: ALLIUD, A.; SUÀREZ, D. **El Saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente**. Buenos Aires: CLACSO, 2011. p. 21-86.

DAVINI, M. C. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DAVINI, M. C.; BIRGIN, A. Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones; In: BIRGIN, A. **Políticas y Sistemas de Formación: formación de formadores**. Serie Los Documentos, Tomo 8. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1998. p. 71-94

DAVINI, M. C. **La formación en la práctica docente**. Buenos Aires: Paidós, 2015.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. **Revista Electrónica de investigación Educativa**, v. 5, n. 2, 2003. p. 1-13.

DUBET, F. **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006.

HUTCHINS, E. El aprendizaje de la navegación. In: CHAIKLIN, S. LAVE, J. **Estudiar las prácticas**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. p. 49-77.

SENNETT, R. **El artesano**. Barcelona: Anagrama, 2009.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.

TERHART, E. Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? **Revista de Educación**, n. 284, p. 133-158, 1987.

TERIGI, F. **Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación**. Documento Básico. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2012.

Recebido em 20/07/2017

Versão corrigida recebida em 20/11/2017

Aceito em 30/10/2017

Publicado online em 06/11/2017