

Trabajar y formarse como docente en escuelas secundarias. Redefiniciones desde las prácticas de enseñanza

FERREYRA, Horacio Ademar; OLMOS, Alicia Eugenia

Universidad Católica de Córdoba (UCC) y Universidad Nacional de Villa María (UNVM). IES Arturo Capdevila y ESBA Roberto Viola. Universidad Provincial de Córdoba (UPC)

En el artículo caracterizamos las ideas de trabajo docente y desarrollo profesional docente, ahondando en sus componentes y propiciando una perspectiva diacrónica y sincrónica para su comprensión. Retomamos algunas concepciones sobre la práctica laboral de los docentes y recuperamos la centralidad de las instancias de formación docente continua en el transcurso del desarrollo profesional docente. Finalmente, presentamos avances, desafíos y propuestas referidas a la formación continua de los educadores.

Escuela secundaria - Trabajo docente - Desarrollo profesional docente

1. Un marco posible para pensar el trabajo docente y el desarrollo profesional

Retomando lo expresado en otros escritos, al referirnos a los *docentes* aludimos a los agentes sociales (Bourdieu, 1999) cuya práctica laboral y profesional consiste, prioritariamente, en actividades vinculadas a la enseñanza: profesores, maestros, supervisores, directores, preceptores, coordinadores, tutores, técnicos, entre otros.

Consideramos la práctica de estos agentes desde dos perspectivas:

- la primera, de carácter diacrónico, atiende a su trayectoria y –en este sentido– comprende tanto la formación inicial como la formación permanente, en búsqueda de la actualización de saberes y la mejora de sus prácticas;
- la segunda, una perspectiva sincrónica, considera las situaciones cotidianas que los docentes participantes enfrentan en relación con la tarea que desarrollan.

De esta manera, el trabajo docente (TD) y el desarrollo profesional docente (DPD) se presentan como acciones integradas, constituyentes la una de la otra, puesto que generan un movimiento sinérgico: trabajar en espacios escolares implica una permanente revisión de las dificultades y novedades que surgen en su desenvolvimiento. De este modo, los problemas de la práctica y del TD incentivan la búsqueda de actividades y estrategias de DPD que permiten superar los obstáculos y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. (Ferreyra, 2015).

Ambas prácticas han cobrado nuevos sentidos en las discusiones de las que son objeto, en especial en las últimas tres décadas. La vuelta a la democracia puso en tela de juicio la situación de la educación de nivel medio, sus alcances y calidad, de modo que algunas de las leyes que se fueron forjando y luego se pusieron en práctica, la tuvieron como principal protagonista.

En este sentido, la Ley de Educación Federal y la Ley de Educación Nacional pivotaron sobre diferentes definiciones de este trayecto de enseñanza, pero siempre con el propósito de lograr la obligatoriedad de más años de educación para todos los habitantes del país. En ese marco, pensar en conceptos modeladores de las prácticas de los agentes comprometidos con

esta perspectiva de ampliación de derechos, implica una cuidadosa revisión de los nuevos significados dados a concepciones constitutivas del trabajar y formarse como docentes.

Trabajo docente, vocación, profesión y trabajo:

Como contribución a la reflexión y al análisis del empleo en el mundo moderno, La Serna (2010) expresa que:

existe cierta coincidencia en entender que el empleo, forma dominante que el trabajo asume bajo la modernidad occidental y democrática, constituye uno de los espacios privilegiados de disciplinamiento de la sociedad que, con el tiempo, se convertiría en una posición que daría acceso a derechos y condiciones de bienestar (p. 12).

El TD, uno de los baluartes del empleo –en particular, del empleo público (Olmos, 2016, p. 48)– constituyó durante mucho tiempo la vía privilegiada para la inclusión social elegida por quienes pertenecían a un grupo sociocultural en busca de un nuevo *destino de clase* (Pineau & Birgin, 2006, pp. 161-162). En la misma dirección, Tedesco (2007) sostiene que las imágenes ideales o ideológicas del docente responden a una determinada visión acerca de su papel y de la función de la escuela en la sociedad; por esto, según el autor, es probable que, actualmente, el fenómeno más importante esté siendo la ausencia de una visión hegemónica del papel de la escuela y de los docentes. Y acota: “La narrativa tradicional sobre la cual se construyó la identidad docente está hoy en crisis, pero no aparece una nueva con similar fuerza hegemónica” (p. 12).

Desde la apreciación del sentido común, el TD hace alusión a las tareas que desarrolla este profesional, en relación con la distribución de conocimientos en organizaciones específicas, las escuelas. Para Rockwell (2013), el TD se define a partir de la puesta en juego de una capacidad intangible, intransmisible, denominada *manejo del grupo*, es decir, de los estudiantes. En tanto trabajo, la autora reconoce que el TD tiene propiedades particulares que no lo asemejan al modelo de un proceso de producción clásico –si debiera reconocerse un producto, éste sería el conocimiento coproducido con el estudiante– y que atender a estos estudiantes, en un contexto cambiante, también supone cambios en el TD.

En su sentido más clásico, el TD se relaciona, principalmente, con la tarea en el aula. Sin embargo, es posible sostener que, para desarrollar esa tarea, los sujetos que transitan la carrera docente realizan, además, otras prácticas: las administrativas, las organizacionales, las asistenciales y las de vinculación con el entorno. Por otra parte, cabe pensar las implicancias que tiene para el TD el hecho de que, a partir de las TIC y de las redes sociales, el aula ya no es sólo un ámbito físico que agrupa a docentes y estudiantes: la clase se ha expandido, excediendo al espacio escolar y también la tarea de los educadores; esta ampliación abarca a los directores y los agentes administrativos que también intervienen, como soporte, para el desarrollo de los procesos que se llevan adelante en el aula, a través de prácticas de gestión escolar. Schmelkes (2002) reconoce que la gestión escolar es un concepto en elaboración que “aún adolece de una fragilidad teórica que impide cristalizarlo” (p. 126). En este sentido, continúa explicando que:

la gestión escolar no se reduce a la función del directo está asociada con la planeación escolar, así como con el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando tiene que ver, además, con la identidad que la propia institución genere y con el grado de identificación que tengan con ella quienes la conforman. (p. 126)

Desde otra perspectiva, podemos plantear que la docencia, como categoría social, es una construcción histórica que se ha definido, principalmente, a partir de dos perspectivas en aparente tensión:

- una, que la concibe como actividad vocacional y
- otra, que la enfatiza como profesión.

En la tarea educativa, *vocación* y *profesión* son ideas que necesariamente se complementan. Es decir, enseñar es un trabajo de personas a las que les gusta lo que hacen y encuentran satisfacción en ello (vocación) y que, al mismo tiempo, lo han elegido racionalmente y poseen el dominio de ciertas capacidades y conocimientos específicos (profesión). Por lo tanto, la figura del docente *vocacional* y la del docente *profesional* configuran un *continuum*, es decir, un espacio de posibilidades que, además, se completa con una tercera idea o imagen, la del docente *trabajador* (Vezub, 2005): los maestros y profesores realizan un trabajo y esperan una recompensa material por lo realizado, junto con las condiciones que garanticen su pleno desarrollo y los recursos necesarios para su tarea.

Coincidimos con Tenti Fanfani (2007) en que en los últimos tiempos han tenido lugar algunas transformaciones en la consideración del TD; entre ellas, la certeza respecto a que la docencia es una ocupación en *desarrollo cuantitativo permanente*, a lo que podríamos sumarle que cualitativamente amplía sus horizontes de manera insospechada. La razón central de esta aseveración es que, al acompañar el proceso de escolarización creciente de la población con la inclusión de sujetos sociales que provienen de una diversidad de orígenes sociales, el TD se caracteriza por una heterogeneidad también creciente con cambios constantes. Asimismo, es una práctica laboral que –en gran medida– sigue *conservando las regulaciones jurídicas tradicionales*, respecto de condiciones de ingreso, carrera y trabajo.

En relación a esta apreciación sobre el TD, resulta interesante recuperar nociones acuñadas por los sindicatos y gremios⁵⁰ que agrupan a este sector, puesto que redimensionan el sentido otorgado desde la perspectiva más académica. Por ejemplo, Ctera, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, define el *hacer del TD* superando las tradicionales definiciones de *rol docente* y generando una nueva categoría: *puesto de trabajo* (Maldonado, 2009). En el ámbito gremial, la forma de denominar prácticas sociales es muy importante, puesto que los gremios apelan, particularmente en este caso, a la toma de conciencia de los docentes en su condición de trabajadores; en este marco, el concepto *puesto de trabajo* posibilita reconocer prácticas laborales concretas, tanto individuales como colectivas. En cambio, referirse al hacer del docente desde el sentido común instalado, esto es, como el rol desempeñado por un actor, supone continuar con la idea asociada a conductas esperables a partir de la ocupación de un lugar social determinado. La idea de puesto de trabajo permite precisar la definición y análisis del hacer docente ya que, por un lado,

articula en una misma descripción qué hace el trabajador y cómo lo hace, la forma en que se relaciona con los otros puestos de trabajo y las condiciones que deben dársele para que pueda realizar ese trabajo. Y, al mismo tiempo, abre algunas categorías de análisis, como carga de trabajo, responsabilidad del trabajo y complejidad del trabajo que, al desagregar los distintos componentes y planos de ese hacer, comienzan a dar cuenta del valor de ese trabajo. (González, Spessot, Rinald, Crespo & Escalante, 2009, p. 14)

⁵⁰ Suelen usarse, indistintamente, los términos gremio o sindicato. Sin embargo, es importante marcar las diferencias: el primero, es la organización formada por los maestros regidos por sus estatutos. La conformación del segundo se da cuando la asociación de trabajadores, en nuestro caso trabajadores de la educación, se constituye para la defensa y promoción de intereses profesionales, económicos, culturales y sociales de sus miembros.

En este proceso, el docente redirecciona su mirada y su accionar, significando sus apreciaciones y prácticas desde una perspectiva político-económica del trabajo, ganando terreno en la lucha por la conciencia de su labor educativa. Las condiciones de trabajo impactan de manera distinta cuando se asume una definición de las prácticas docentes en este marco, muy diferente a las que implica un abordaje general, sin las particularidades de las situaciones concretas en las que habitamos las escuelas.

Por esto resulta importante volver sobre quiénes son los que hoy ocupan los puestos de trabajo docente en las escuelas secundarias y desde qué posicionamiento lo hacen, atendiendo a los cambios que dichas escuelas han manifestado.

Es en esta dirección que las instancias de formación docente continua, desde la perspectiva del desarrollo profesional docente supone otro alcance.

Desarrollo profesional docente:

El DPD comprende una variedad de acciones orientadas a formar, mejorar, renovar y fortalecer la tarea que realizan los educadores, con el fin de responder a las demandas sociales que van surgiendo, atendiendo a la complejidad de la enseñanza y a su función de mediación cultural en las dimensiones política, sociocultural y pedagógica, así como a las condiciones socioproductivas del entorno en el que se desempeñan. Esta profesionalización supone un desarrollo que se da en el tiempo, una acción continua y permanente, desplegada a través de diversas instancias, etapas y actividades, que conforma una trama compleja de estímulos variados.

Pensando al TD y al DPD en este entorno, se concibe a la profesionalización como una formación permanente desde un modelo intencional centrado en la búsqueda del desarrollo individual. Desde esa perspectiva, se entiende al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de fortalecer su accionar a través de la toma de decisiones de enseñanza que ponen en juego su autonomía, creatividad y responsabilidad.

Esta responsabilidad se relaciona, básicamente, con los resultados en términos cuantitativos y cualitativos, de su tarea. Dar cumplimiento a dichas tareas reconoce al DPD como una herramienta sustantiva para la mejora escolar, como un proceso de aprendizaje personal y colaborativo, cuyo resultado se observa tanto en el cambio de las prácticas de enseñanza, como en nuevas formas de desarrollar capacidades y medir los logros de aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, Day (2005) presenta una visión amplia del DPD y del aprendizaje profesional cuando afirma:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos contribuyen a la calidad de la educación del aula. (p. 17)

Desde una perspectiva holística, el DPD concierne al acrecentamiento de capacidades profesionales *en situación* y con una impronta colaborativa durante la formación (inicial y en servicio), como autoformación y como acompañamiento –en un trabajo conjunto con otros integrantes del sistema educativo y del entorno sociocultural– a partir del intercambio de experiencias, la revisión de las propias prácticas, la reflexión colectiva con docentes de la escuela de pertenencia, entre otras posibilidades.

De un modo general, podemos decir que los propósitos del DPD se orientan a:

- desarrollar estrategias de enseñanza orientadas a que todos los estudiantes aprendan,
- crear mejores ambientes para el aprendizaje,
- analizar la mejor forma de organización del trabajo (tiempos, espacios, agrupamientos) y

- evaluar los procesos y resultados en el aprendizaje,
- lograr mayor compromiso con las responsabilidades profesionales,
- aportar a la consolidación de un clima institucional favorable al trabajo colaborativo.

La *Ley de Educación Nacional* sancionada en la República Argentina en 2006, en su Artículo 74, consagra el derecho a la formación continua de todos los docentes del país y la gratuidad de la oferta estatal. En este marco, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente, INFD, como organismo específico orientado al impulso de políticas nacionales para el subsistema de la formación docente. Como parte de la implementación de la ley, el Consejo Federal de Educación (2007) establece que:

la Formación Docente Continua se desarrollará principalmente en los espacios concretos de desempeño del docente, en los escenarios donde surgen los problemas de la práctica. A tal fin será necesario acercar las tareas de los formadores al terreno y revisar el tipo de vínculo entre las instituciones a cargo de la formación y las escuelas. (p.11)

Actualmente, el concepto de DPD intenta superar la formación continua tradicional basada en la centralización y homogeneización de una *agenda del perfeccionamiento* resumida a la actualización disciplinar y didáctica de los contenidos del currículo y/o a las herramientas necesarias para la gestión de las instituciones, según el puesto de trabajo que ocupe. Se concibe como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes, donde se pone como objeto de estudio el conocimiento de su trabajo, que se encuentra en estado práctico. Supone un proceso que desarrolla capacidades y saberes sociales, éticos y técnicos, que incorpora el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el marco de una profesión en permanente construcción, para este contexto sociohistórico.

En la Argentina, las nuevas propuestas que se están instalando desde las políticas públicas como parte de la formación continua propician modalidades de formación centradas en la escuela y rescatan el protagonismo de los docentes en sus contextos de actuación. Ejemplo de ello es el Programa Nacional de Formación Permanente, en la actualidad Programa Nacional de Formación Situada (PNFS), que se viene desarrollando con distintas estrategias desde el año 2014. El programa:

pone a nuestra escuela en el centro de la escena nos propone un cambio colectivo de búsqueda y de construcción de sentidos renovados para el trabajo de enseñar, revalorizando las capacidades que toda institución educativa posee para interpelar su presente y proyectar su futuro. (Perczyk, 2014, p. 6)

Este encuadre situado produce un cambio sustancial ya que es un modelo de formación en el cual los docentes construyen conocimientos o resignifican los que ya poseen en torno a la práctica, propia y de los demás, en forma colaborativa. Asimismo, se sustenta en la idea de un equipo docente que se constituye en una comunidad de aprendizaje en la que se analizan y teoriza sobre lo que se realiza diariamente, en conexión con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. La idea es que en el marco del entorno organizacional y social en el que están insertos sus puestos de trabajo, los docentes puedan rediseñar proyectos educativos basados en la inclusión, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes (Argentina, Consejo Federal de Educación, 2007).

La generación de redes de maestros y profesores es una alternativa posible para el DPD ya que rescata el valor del docente como profesional en permanente comunicación con un grupo de pares. La conformación de redes permite superar el aislamiento y el trabajo solitario al que, muchas veces, está sometido el docente por las condiciones laborales. La construcción de redes, en el ámbito educativo, significa contemplar nuevas formas de organizar el trabajo hacia el

interior de la escuela, así como el tipo de intercambios que se realizan con otras organizaciones educativas y con el contexto social próximo. El objetivo es, entonces, producir colegiadamente nuevos modos de pensar las prácticas cotidianas que permiten generar cambios en la acción docente.

Diálogo de saberes: avances, desafíos y propuestas

Desde la promulgación de las leyes de educación vigentes en el ámbito nacional y provincial hasta el presente -2006 en adelante-, la escuela secundaria argentina ha experimentado cambios de los que podemos dar cuenta. Paralelamente, se han gestado situaciones desafiantes de la realidad para las que aún no se han construido o implementado respuestas. Entre ellas, la más importante es la que da cuenta de la indivisibilidad de trabajo docente–puesto de trabajo–formación docente continua, en el marco de las estrategias de formación actuales (PNFS, por ejemplo)

Unos y otras se explicitan a continuación: por un lado, respuestas a problemáticas relacionadas con el trabajo y la profesionalización del docente que, en los últimos años, se han ido cristalizando, instalándose en el discurso y en la práctica de las autoridades educativas como cuestiones sobre las cuales intervenir; por otro, respuestas aún pendientes y nuestras sugerencias de acción respecto de ellas.

Los avances:

a. Diagnóstico de la situación docente. Reconocemos progresos en la identificación de situaciones problemáticas en las prácticas de enseñanza, la consideración de las necesidades de actualización y capacitación docente, la provisión de recursos didácticos, entre otras. Sobre estas cuestiones se han registrado intervenciones que han mejorado las condiciones de trabajo. Sin embargo, existen disposiciones que no es fácil atender, con lo cual se dificulta su concreción (por ejemplo, en relación con el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes).

b. Fuerte oferta en DPD. En todas las jurisdicciones educativas y también desde los ámbitos escolares concretos, se aprecia la generación de una importante oferta de propuestas de DPD. Los formatos y las temáticas son diversos en términos de cobertura, de difusión, de concreción, de atención a las demandas puntuales de los docentes; la diversidad también se advierte en la calidad de los conocimientos construidos. Asimismo, es posible afirmar que se ha considerado la importancia de atender no sólo la formación pedagógica y didáctica destinada al perfil docente en general, sino también a perfiles docentes para puestos de trabajo específicos, como, por ejemplo, los coordinadores, directores, preceptores, entre otros.

El logro más reconocido se relaciona con la posibilidad de intercambiar experiencias entre colegas; la posibilidad de hablar en términos *concretos*, de acuerdo con los sucesos que cotidianamente acontecen en las aulas, en las escuelas de pertenencia, compartiendo las *vivencias* que han sido *posibles* en esos espacios, da un margen de seguridad respecto de las innovaciones con que cada docente o directivo puede direccionar su práctica.

c. Diálogo y escucha. También resulta un avance la relación que se establece con los distintos niveles del gobierno de la educación. Se manifiesta una apreciación compartida respecto de un acercamiento entre las valoraciones que realizan las autoridades y los equipos técnicos, y los docentes. Esta situación está dando lugar a que los docentes se ubiquen en una posición más autorizada y respetada en la que sus posiciones prácticas y teóricas son reconocidas, superando al enfrentamiento. Asimismo, se registran incipientes acercamientos entre espacios gremiales y gubernamentales para acordar criterios referidos a la profesionalización y al TD.

Desafíos:

Posibilitar la continuidad. Resulta imprescindible buscar estrategias para avanzar desde los cambios registrados, conocer los resultados que se han alcanzado en términos de DPD y TD a fin de poder vislumbrar lo que queda por conseguir, afianzar los logros y generar nuevas propuestas. Esto implica seguir construyendo desde lo hecho.

Al respecto, Vaillant (2014) señala como una debilidad de las políticas de formación docente permanente y DPD la falta de seguimiento de las acciones realizadas y la falta de procesos de monitoreo que permitan mejorar los programas y dispositivos de formación de educadores.

Reconocer el trabajo docente. Este desafío implica una demanda de reconocimiento hacia el TD frente al desconcierto generado por la falta de valoración social de la profesión y la percepción de que existe una pérdida de confianza por parte de los estudiantes y sus familias en la acción de los educadores.

Romper estructuras. Generar *otras formas* escolares vinculadas a la flexibilización de tiempos y espacios organizacionales y a nuevas prácticas curriculares, de vinculación con el entorno social, económico y académico, expresadas no sólo como proposiciones por parte de los profesores, sino también de otros actores integrantes del equipo docente y administrativo de las escuelas, siempre en función de *mejorar la calidad* de la propuesta educativa que se ofrece a adolescentes y jóvenes. Asimismo, esta posibilidad de romper estructuras se plantea desde la particularidad de cada escuela, es decir, considerando lo que es posible generar en cada marco institucional, de acuerdo con las necesidades escolares o de los integrantes de cada equipo docente.

Propuestas:

Compromiso de seguir conectados. Se impone generar instancias de encuentro para compartir y conocer que se constituyan en un nuevo mojón en el que cada colega pueda referenciarse para retroalimentar sus prácticas.

Hablar de lo que sucede en otras organizaciones escolares, en otras aulas, con otros directores genera un núcleo de significados al cual volver, para repensar las prácticas y avanzar en el mismo sentido. Los comentarios respecto de que “esto también lo hacemos en nuestra escuela”, “esto podríamos hacerlo”, “nunca nos enteramos que existiera esto” producen un efecto sinérgico que potencia la posibilidad de los educadores de continuar comunicados.

Ese *banco de saberes*, registro al que se puede volver una y otra vez, supone sistematizar y socializar las múltiples experiencias desarrolladas y los recorridos exitosos, transferibles a otros contextos, recuperando los saberes acumulados y construidos por los propios docentes a partir del desarrollo de prácticas que atienden a los desafíos actuales.

En este mismo sentido, “saber que otros hacen esto” es un antecedente que respalda la propia práctica y motiva a hacer cumplir o a generar la normativa que legitima cada intento innovador. Y ésta es otra de las propuestas: la producción de nuevas normativas que resguarden las condiciones simbólicas y materiales para desarrollar un trabajo innovador.

Valoración del trabajo docente. Proponemos y promovemos procesos de autoevaluación permanente. Sin desconocer la validez de la mirada de otros sobre su desempeño, es clara la importancia de que los docentes se autoevalúen considerando criterios acordados colegiadamente.

Los escenarios escolares actuales se caracterizan por una enorme complejidad que tensiona las posiciones y la identidad del docente. Para superar esta tensión, es imprescindible el desarrollo de un pensamiento igualmente complejo, con herramientas conceptuales y

estrategias que permitan resolver las permanentes demandas que surgen a diario en las escuelas. Si sólo se valora el *presentismo* (entendido como el control de la asistencia al lugar de trabajo) y la medición de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (en especial las evaluaciones comparativas con otros países, regiones o con escuelas de diferente tipo de gestión –privada/estatal-) como únicas variables del trabajo escolar, se corre el riesgo de reduccionismo y de desconocimiento de la multidimensionalidad del trabajo que cotidianamente se realiza en las instituciones educativas.

Esta propuesta también abarca las formas de reconocimiento en términos remunerativos que, de algún modo, den cuenta de la importancia de la tarea desarrollada y de los trayectos de formación recorridos para tal fin; para esto, es imprescindible valorar la formación de posgrado de los docentes: postítulos de actualización disciplinar o pedagógico didáctica, especializaciones, maestrías y doctorados. Al respecto, este tipo de capacitación es indispensable –en muchos países, incluso, es previa al acceso al sistema educativo– y se la considera una de las variables más importantes para comprender los resultados logrados en la enseñanza y el aprendizaje. Como contracara, es necesario deslindar aquellas situaciones en las que la asistencia de los docentes a instancias de capacitación responde sólo al propósito de lograr un mayor puntaje de los entes que regulan la carrera profesional y el ascenso, con el objetivo de asegurarse la titularidad laboral o bien para cumplir con las sugerencias de directivos y supervisores. Para deslindar una y otra situación –capacitarse comprometidamente y capacitarse para obtener un certificado más- promueven modos de reconocimiento superadores de la actual calificación docente a través del sistema de puntaje, lo que conllevaría efectuar un replanteo de la carrera docente y de las normas que rigen los ingresos y ascensos con base en los respectivos estatutos existentes en cada provincia.

Marco normativo institucional. En relación con la posibilidad de promover innovaciones y ser agentes de cambio, proponemos la elaboración y sanción de normativas que respalden las propuestas innovadoras. En un contexto social en el que la tarea docente se judicializa hasta en aspectos ínfimos, ante la eventualidad de desarrollar prácticas que no estén previstas en la normativa, los profesores manifiestan su preocupación e inseguridad y prefieren continuar realizando actividades de la manera tradicional, o bien deciden no socializar ni difundir las innovaciones que llevan a cabo en las escuelas. En consecuencia, reuniones de estudio, encuentros periódicos, jornadas y cursos de capacitación docente desde la perspectiva de la formación situada, se realizan en los márgenes que deja la buena predisposición de las autoridades escolares y se enmarcan en el espacio de lo *clandestinamente conocido*. Por tal motivo, se propone la formulación de nuevos marcos normativos regulatorios, para dar lugar a la legitimación y al reconocimiento de aquellas tareas que, como parte del cotidiano, llevan adelante los docentes.

Resultados alcanzados y/o esperados

a. Se coincide en **la importancia de socializar experiencias situadas y argumentadas en relación al entorno, a la historicidad de las prácticas educativas y a la potencialidad en el desarrollo de capacidades fundamentales docentes** que permiten conocer diversos modos de dar respuesta a problemas o necesidades institucionales relacionados con el TD y el DPD. En esta línea, son especialmente valorados aquellos dispositivos de formación basados en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros (Vaillant, 2009), que habilitan el análisis y la reflexión sobre la tarea concreta y cotidiana y posibilitan la socialización de historias y escenas escolares, de lo que se hace en el día a día de la escuela, para –a partir de ello- construir un saber profesional compartido.

b. Es importante que, progresivamente y con base en tales concepciones del aprendizaje situado, las instituciones y docentes se involucren en la **autogestión de proyectos de capacitación en contexto y específicos**, teniendo en cuenta las problemáticas emergentes de una determinada escuela, espacio curricular, colectivo docente, grupo de estudiantes (Vezub, 2010).

c. Se reconoce y valora el fuerte compromiso con los estudiantes, con la propuesta pedagógica y con las problemáticas institucionales que caracteriza no sólo a quienes lideran los procesos de desarrollo profesional, sino también a todos los que, colaborativa y comunitariamente, participan de ellos;

- la pasión de los docentes puesta en la tarea sociopedagógica, ya que resulta un componente afectivo que fortalece y potencia el compromiso;
- la estrecha vinculación entre *romper estructuras* y *mejorar las prácticas* en un reto más abarcador: el de la ampliación del horizonte cultural de los docentes a través de procesos de formación –inicial y continua– que contemplen instancias de interacción con ámbitos diferentes de los escolares y con diversidad de actores sociales, “así como la previsión de tiempos y espacios diversos destinados a recuperar y a resignificar formas abiertas de ver el mundo” (OEI, 2003, p. 7).

Bibliografía

Argentina, Consejo Federal de Educación (2007). *Resolución 30. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.

Davini, M. (Coord.). (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.

Ferreira H. [et al.] (2015) Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria Argentina: la escuela posible como horizonte de expectativas. Córdoba, Argentina: Editorial UCC-UNICEF Argentina.

González, H., Spessot, A., Rinald, M., Crespo, A. y Escalante, M. (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo necesario entre teorías y prácticas*. Buenos Aires: Ctera, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

La Serna, C. (2010). *La transformación del mundo del trabajo; representaciones, prácticas e identidades*. Buenos Aires: Ciccus, Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad.

Maldonado, S. (2009). *¿Qué produce el trabajo docente?* Buenos Aires: Ctera, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

OEI, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Renovación de ideas y formulación de estrategias tendientes al fortalecimiento de políticas de formación Docente*. Documento de trabajo. Tarija, Bolivia: OEI.

Olmos, Alicia. Políticas socioeducativas y trabajo docente. La gestión escolar, entre la acumulación de proyectos compensatorios y la práctica de la inclusión educativa (Córdoba, Argentina, 2000-2010). **Administración Pública y Sociedad (APyS)**, [S.l.], n. 1, p. 48-59, jun. 2016. ISSN 2524-9568. Disponible en: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/APyS/article/view/14643>>. Fecha de acceso: 24 Sep. 2018

Perczyk, J. (2014). Presentación. En Ministerio de Educación de la Nación. *Los desafíos de los niveles del sistema educativo. Cuaderno de trabajo N° 3*. Buenos Aires: Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra escuela*, Ministerio de Educación de la Nación.

Pineau, P. y Birgin, A. (2006). Esos raros peinados nuevos. ¿Qué traen los futuros docentes? En Feldfeber, M. y Andrade Olivera, D. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.

Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales. En *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, (1), 6-25.

Rockwell, E. (2013). *El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. En *Primer curso nacional para directivos de educación primaria*. México: Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Actualización Permanente.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Terigi, F (dir.). (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Fundación Santillana.

Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. En *Educar. Especial 30 aniversario*, 55-66.

Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? En *Revista DIDAC* 46, 4-9.

Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.