

# MODELOS DE FORMACIÓN CONTINUA EN AMÉRICA LATINA

Septiembre, 2006.

Autores:

Silvia Finocchio  
Martín Legarralde

Coordinación General:

Gustavo F. laies

## **INDICE**

	<b>Pág.</b>
<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Actores de la formación continua.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1. Niveles del estado e instituciones responsables de las políticas de formación continua.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2. Regulaciones sobre la función de formación continua.....</b>	<b>11</b>
<b>1.3. Actores e instituciones oferentes de la formación continua... </b>	<b>13</b>
<b>2. Agendas de la formación continua .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1. La agenda de la década de 1990.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2. La nueva agenda de la formación continua.....</b>	<b>20</b>
<b>3. Dispositivos y estrategias de formación continua.....</b>	<b>24</b>
<b>4. Relaciones entre la formación continua y otras políticas educativas...24</b>	
<b>5. Conclusiones y tendencias .....</b>	<b>28</b>
<b>5.1. Modelos basados en la oferta vs. modelos basados en la de manda.....</b>	<b>28</b>
<b>5.2. Regulación por la calidad de la oferta vs. regulación por resultados.....</b>	<b>29</b>
<b>5.3 Agenda definida verticalmente vs. agenda abierta .....</b>	<b>31</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>33</b>

<b>ANEXO I.....</b>	<b>34</b>
<b>A. Cursos de formación continua.....</b>	<b>35</b>
<b>B. Formación continua centrada en la escuela.....</b>	<b>35</b>
<b>C. Relevamiento de experiencias pedagógicas.....</b>	<b>36</b>
<b>D. Expediciones pedagógicas.....</b>	<b>37</b>
<b>E. Maestros de maestros.....</b>	<b>39</b>
<b>F. Escuela itinerante.....</b>	<b>39</b>
<b>G. Escuela de formación continua centralizada.....</b>	<b>41</b>
<b>H. Pasantías nacionales e internacionales.....</b>	<b>41</b>

## **PRESENTACIÓN**

**El presente trabajo ofrece una mirada panorámica sobre las políticas de formación continua en algunos países latinoamericanos, con el objeto de reconstruir modelos de perfeccionamiento, actualización y desarrollo profesional docente.**

**En gran parte de los países de América Latina, la década de 1990 se ha caracterizado por la puesta en marcha de procesos de reforma estructural de los sistemas educativos. Estas reformas se ubicaron además en un contexto histórico particular. Muchos de estos países encararon reformas del Estado que implicaron redistribución de funciones, reformulación de sus estructuras burocráticas y una reducción de su presencia en el ámbito económico. Las mismas alcanzaron también al mundo educativo.**

**Las reformas educativas tuvieron orientaciones similares en muchos países latinoamericanos, aunque estuvieron atravesadas por culturas políticas, institucionales, e historias específicas de los sistemas educativos, dando como resultado configuraciones diferentes de las reformas en cada país.**

**En la mayoría de estos casos, las agendas de las reformas educativas incluyeron políticas específicas para la formación docente continua<sup>1</sup>. Si bien este es un aspecto de semejanza en la región, cada caso nacional revela la puesta en marcha de distintas políticas, la atención a distintos propósitos y en definitiva, la adopción de distintos modelos de formación continua.**

**En la mayoría de los casos, estas políticas de formación continua significaron la institucionalización de sistemas a gran escala. Con excepción de los países que lograron mantener cierta estabilidad institucional, las reformas significaron además, el desarrollo de nuevas**

---

<sup>1</sup> Agregar cuadro informativo básico sobre los casos: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México, Venezuela, Uruguay.

**competencias y la conformación de equipos técnicos en el ámbito de las gestiones educativas<sup>2</sup>.**

**El cambio de siglo se vio signado por una actualización de la agenda de políticas educativas. En muchos casos, se ha llevado a cabo una revisión de las políticas específicas, movilizand o amplios debates públicos sobre los resultados de la reforma educativa.**

**Como fruto de este debate y reorientación, se han generado nuevos modelos de organización de las políticas educativas en la región. De los esquemas centrados en programas, la región viene avanzando hacia estrategias estructurales, en el caso de la actualización, intentando integrarla a la vida cotidiana de la escuela. La formación docente continua se vio comprendida en esta situación, generándose nuevos modelos, o combinaciones de experiencias preexistentes.**

**En todo caso, la convicción creciente sobre el papel estratégico de los docentes en las políticas de mejora de la calidad educativa, determina que en muchos países latinoamericanos, las políticas de profesionalización se encuentren en el centro de las agendas educativas, incluyendo sistemas de incentivos, formación inicial y continua, sistemas de evaluación y acompañamiento, dotación de recursos, y reformulación de la carrera profesional.**

**El presente trabajo presenta una revisión de una serie de aspectos que permiten caracterizar modelos e identificar tendencias en marcha en la región en materia de políticas de formación docente continua.**

**Para ello, los aspectos que han sido analizados son: 1) actores de la formación continua; 2) agenda de temas y contenidos; 3) dispositivos y estrategias de formación continua; 4) relaciones que presenta la formación continua con otras políticas educativas.**

---

<sup>2</sup> En casos como el de México, que logró una fuerte permanencia de las competencias técnicas construidas en las décadas de 1960 y 1970, la conformación de un sistema de formación continua fue visto como una oportunidad de re-institucionalización en el marco de nuevos objetivos políticos y nuevas relaciones de fuerza entre los actores educativos. En otros casos, como el de Argentina, la construcción de un sistema de formación continua significó la rearticulación de experiencias dispersas y se fundó en asimetrías regionales en cuanto a capacidades técnicas y pedagógicas de la burocracia educativa. En Chile y Venezuela, las bases de los sistemas de formación continua se constituyeron sobre organismos creados en las décadas de 1950 y 1960.

### **Actores de la formación continua.**

Las distintas reformas expresaron en normas de distinto orden una distribución y redistribución de las responsabilidades de gobierno, gestión y financiamiento de las políticas de actualización de maestros. En este punto, analizamos las distintas alternativas adoptadas por los países latinoamericanos para gestionar la formación continua. Asimismo, los distintos países han optado por definir instituciones o actores oferentes, y mecanismos diversos de regulación de la oferta. En este sentido, abrimos el interrogante sobre quiénes son los responsables de la formación continua, quiénes son y quiénes deben ser los formadores y qué lugar le corresponden en estos esquemas a maestros, profesores y escuelas.

### **Agenda de la formación continua.**

Las temáticas privilegiadas en las políticas de formación continua también son definitorias de los modelos. Estas temáticas han respondido a diversos propósitos, coyunturales o estratégicos, pero en general es posible observar énfasis particulares en cada caso. Del mismo modo, se han producido diversos procesos de autorización de actores en condiciones de definir los temas que deben componer la agenda de la formación continua. Los actores y los temas permiten observar las orientaciones y sentidos asignados a la idea de “profesionalización docente”, y una trayectoria en la historia reciente de la reforma educativa. Aquí nos preguntamos, además, quiénes son los que definen los temas de la formación continua y qué lugar le corresponde en estos procesos a la voz de los docentes y las escuelas.

### **Dispositivos y estrategias de formación continua.**

Otro aspecto clave para los modelos de formación continua es el conjunto de dispositivos que organizan las experiencias. Estos dispositivos varían por su impacto, su alcance, la horizontalidad o verticalidad que proponen en torno del saber docente, su flexibilidad y replicabilidad y los recursos que ponen en juego. Asimismo, los dispositivos pueden estar al servicio del cumplimiento de propósitos específicos coyunturales de política educativa o articularse con procesos más estructurales de institucionalización de la formación docente continua. Aquí resulta importante preguntarse por el modo en que estos dispositivos se articulan con modelos pensados desde la oferta o desde

la demanda, y en el mismo sentido, qué lugar habilitan para el protagonismo de los maestros, no solo como destinatarios de las propuestas de actualización.

### **Relaciones de la formación continua con otras políticas.**

En algunos casos, la alternativa estratégica ha sido ubicar la formación continua en estrecha relación con la formación docente inicial, aprovechando recursos institucionales, curriculares y académicos para diseñar la oferta. En otros casos, la formación continua se ha orientado hacia las políticas de desarrollo curricular, o ha tomado como referencia los resultados de los sistemas de evaluación. Recientemente, la reorientación de la formación continua en muchos países se ha direccionado a conectar la formación continua con las demandas de las instituciones, y de los maestros y profesores.

En síntesis, este trabajo se propone describir las opciones que han configurado los distintos modelos de formación continua en América Latina, indicando las tendencias recientes que están adoptando los sistemas educativos de la región y los desafíos que parecen abrirse a la formación continua.

## **1. Actores de la formación continua**

**¿Quiénes deciden y quiénes deben decidir las políticas de formación continua? ¿Qué niveles de decisión están comprometidos en las políticas de formación continua? ¿Quiénes son los actores convocados, autorizados, reconocidos para llevar a cabo acciones de formación continua?, son algunos de los interrogantes que interrogantes dan lugar a una indagación sobre los actores de la formación continua.**

### **1.1. Niveles del estado e instituciones responsables de las políticas de formación continua**

**Las reformas educativas latinoamericanas involucraron procesos de descentralización, además de la institucionalización de la formación docente continua. Estas dos políticas concurrentes llevaron a que, en muchos países de la región, la formación docente continua fuera una función definida como atribución de alguna de las instancias de gobierno educativo, en consonancia con el esquema particular de descentralización adoptado.**

**En un sentido, la descentralización educativa implicó la redistribución de responsabilidades entre el nivel nacional y los niveles subnacionales del Estado<sup>3</sup>. En este marco, la formación continua fue definida como una función compleja, atravesada por la descentralización, al tiempo que se producía su institucionalización. En algunos casos, la formación continua fue definida como una responsabilidad compartida entre el orden nacional y subnacional<sup>4</sup>. En otros casos, la formación**

---

<sup>3</sup> DI GROPELLO, Emanuela (1999) Los modelos de descentralización educativa en América Latina. En: Revista de la CEPAL. N° 68 – agosto de 1999.

<sup>4</sup> Este es el caso de la Argentina, (RFFDC, 1995). En un sentido semejante, el Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en México en 1992 establece que la formación y actualización de los docentes tendrá una presencia fuerte del orden nacional. Pero además, el acuerdo establece que “El Gobierno Federal otorgará los lineamientos, materiales, así como el apoyo presupuestal y logístico, para que los gobiernos de los estados emprendan programas emergentes de actualización en sus entidades federativas”. Tanto en la Argentina como en México es posible observar entonces, una responsabilidad compartida entre el orden nacional y subnacional.

continua pasó a formar parte de las funciones descentralizadas en unidades territoriales<sup>5</sup>.

La institucionalización de la formación continua implicó, además, una diferenciación entre la responsabilidad política y la oferta de acciones de formación continua.

En algunos casos, los niveles nacionales y subnacionales funcionaron como ocasionales oferentes. Sin embargo, el esquema general de los sistemas de formación continua adoptado, supuso que el Estado regularía la oferta de distintas instituciones (públicas o privadas), a través de la certificación, y promoviendo dicha oferta a través de programas y financiamiento. En algunos países, además, la formación continua fue definida como una función específica de las instituciones de formación docente inicial.

Más allá del esquema de la descentralización, algunos países han creado organismos descentralizados encargados de la gestión de la formación docente continua. En Chile, por ejemplo, la descentralización tomó la forma de una municipalización de la gestión educativa, y de una fuerte presencia de la oferta privada.

Allí funciona desde 1967 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), como organismo encargado de evaluar, supervisar y organizar la demanda de los cursos de formación que ofertan las instituciones<sup>6</sup>.

Un caso semejante presenta Venezuela, con el funcionamiento, desde 1950, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM), organismo ejecutor de la formación docente, el mismo que forma parte de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, entidad responsable de la formación de docentes<sup>7</sup>. En estos casos, los

---

<sup>5</sup> La formación continua en Colombia responde a un esquema de descentralización, que deja en manos de los Comités Departamentales las principales decisiones en la materia. Los programas de formación permanente o en servicio están caracterizados por la realidad y contexto de cada una de las regiones o entidades territoriales del país, las cuales tienen como base para su presentación por parte de las instituciones formadoras de educadores, los términos de referencia y los requerimientos de forma, contenido y calidad definidos en cada uno de los respectivos comités. Cada Secretaría de Educación debe definir su Programa de Formación Permanente de Docentes.

<sup>6</sup> Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. [http://www.cpeip.cl/index\\_sub0.php?id\\_portal=200](http://www.cpeip.cl/index_sub0.php?id_portal=200)

<sup>7</sup> Venezuela. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. <http://www.impm.upel.edu.ve/>

**organismos autónomos están encargados de la gestión de la formación docente continua, y combinan una función de oferentes directos con un rol de normatividad, generación de programas con oferentes externos, evaluadores, etc.<sup>8</sup>**

**En otros casos, son agencias propias de la cartera educativa las que desempeñan a la vez el papel de responsables y de oferentes. En Uruguay, el Centro de Formación y Perfeccionamiento Docente es el que genera e implementa instancias de actualización, formación continua y perfeccionamiento en los diferentes niveles del sistema educativo<sup>9</sup>.**

**Si bien en muchos casos el modelo de gobierno de la formación continua ha dependido del esquema de descentralización adoptado en la década de 1990, algunas de estas experiencias comienzan en períodos anteriores, con la formación de centros de investigación y experimentación educativa<sup>10</sup>.**

**Esta distinción entre responsables y oferentes es importante ya que permite identificar cuáles son las instancias en las que se definen los lineamientos estratégicos de la formación continua, se establecen los propósitos y las orientaciones generales. Como contraparte, permite identificar también el grado de institucionalización, la diseminación de competencias técnicas en distintas instituciones o su concentración en los niveles de la gestión educativa, y su grado de superposición con la estructura ordinaria del gobierno educativo. Asimismo, esta diferenciación entre una función de gobierno de la formación continua y las instancias oferentes, permite identificar modelos basados en la oferta o en la demanda, pero orientados estratégicamente como políticas de formación continua.**

**En los casos mencionados, la especialización relativa de la función de formación continua respecto de otras políticas específicas como las de desarrollo curricular, producción de materiales o evaluación, dio lugar a la conformación de estructuras propias dentro de los sistemas educativos**

---

<sup>8</sup> En el caso del Chile, el CPEIP combina la puesta en marcha de diversos programas centralizados, otros promovidos a nivel de los centros escolares (comunidades de profesores, etc.), con un rol de evaluación y registro. El CPEIP lleva un Registro Público Nacional de Perfeccionamiento, en el que se acreditan instituciones que optan por prestar servicios de perfeccionamiento, evalúa la calidad de los cursos, y coordina la asignación por perfeccionamiento.

<sup>9</sup> En 1986 se crea en Uruguay, en el marco de la Administración Nacional de la Educación Pública, la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

<sup>10</sup> El CPEIP de Chile y el IMNM de Venezuela, por ejemplo.

nacionales. En ocasiones, estas estructuras fueron planteadas como redes de instituciones<sup>11</sup>, programas de larga duración asociados a la carrera profesional docente<sup>12</sup>. También es posible identificar institutos o centros que asumen la función específica de la formación continua de manera centralizada<sup>13</sup>.

## 1.2. Regulaciones sobre la función de formación continua.

Otro aspecto a considerar es el grado de formalización de la formación continua en los marcos legales de los sistemas educativos nacionales. La formación continua como exigencia para el ejercicio de la docencia, como función de cierto tipo de instituciones, como una función de los distintos niveles de gobierno, como un derecho u obligación de los docentes, son modos en los que aparece reflejada la formación continua en las leyes y estatutos de los sistemas educativos.

El grado de rigidez o flexibilidad que presentan estos marcos condiciona el tipo de dispositivos y experiencias que pueden ser puestas en marcha en cada contexto nacional. Asimismo, el valor de dichas experiencias para los maestros y profesores deriva en parte de su reconocimiento y reflejo, en las leyes y regulaciones de la carrera profesional.

Uno de los modos de regulación más extendidos se concentra en la acreditación de las instituciones oferentes. Se trata de un modo de regulación coherente con un modelo por oferta, en el que las agencias estatales se dedican a regular las características que deben cumplir aquellos que asumirán la gestión directa de las ofertas<sup>14</sup>.

En otros casos, las regulaciones se han centrado en los resultados de la formación continua. En estos casos, las agencias estatales establecen evaluaciones estandarizadas para los docentes. Estas

---

<sup>11</sup> Argentina: RFFDC.

<sup>12</sup> México: PRONAP.

<sup>13</sup> Chile: CPEIP, Venezuela: INMN, Uruguay: Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

<sup>14</sup> En la Argentina, cada provincia reconocía los cursos de formación continua docente mediante un sistema de puntaje, que se encuentra asociado al acceso a los cargos y la promoción escalafonaria. Por otra parte, la instancia federal, emite una certificación diferente, que cuenta con validez a escala nacional.

En Chile, desde la aprobación del Estatuto Docente en 1991, se comenzó a regular la oferta de perfeccionamiento docente. Los docentes deben realizar cursos que estén inscriptos en el Registro Público Nacional de Perfeccionamiento, bajo responsabilidad del CPEIP. Este registro incluye la acreditación de instituciones y la certificación de acciones de formación continua.

regulaciones se aproximan más a sistemas de formación continua pensados desde la demanda<sup>15</sup>. En estos casos, son los propios docentes los que funcionan como la base de la regulación. Del mismo modo, estas regulaciones suelen estar asociadas a políticas de incentivos salariales<sup>16</sup>.

En la mayoría de los casos, desde la perspectiva de la regulación, el formato de reconocimiento típico de la formación continua es el de los cursos, de manera que para el ascenso escalafonario se opera sobre la base de certificar cursos de actualización o de perfeccionamiento, y para las categorías superiores, cursos de posgrado.

Como puede verse, en muchos países, la necesidad de reconocimiento y certificación de la formación continua tendió a reforzar el dispositivo de los cursos como unidad de medida. En este sentido, iniciativas recientes tendientes a ampliar la variedad de dispositivos de formación continua, han enfrentado tensiones importantes respecto de los sistemas de certificación y evaluación instalados. Asimismo, por la vía de estos sistemas de certificación, la formación docente continua es acreditada para sistemas de incentivos salariales, ascensos escalafonarios, concursos docentes, etc.

Estas motivaciones se presentan como externas a la propia lógica de la formación continua. En algunos casos, han sido entendidas como distorsivas, ya que dificultarían orientar la formación continua de acuerdo con políticas estratégicas más allá de su “valor” en el mercado de las “certificaciones”. En otro sentido, este tipo de instrumentos permitiría orientar la formación continua en función de sus resultados más que de las condiciones de la oferta.

Los marcos regulatorios parecen presentar la limitación de considerar a la formación continua como un derecho o una obligación de

---

<sup>15</sup> En Colombia, el direccionamiento estratégico del perfeccionamiento docente parece estar dado por evaluaciones del desempeño docente, y la divulgación de estándares. Estas evaluaciones orientan la demanda de los docentes y por su parte, configuran la oferta de la formación continua.

<sup>16</sup> En México, el Programa de Carrera Magisterial fue una de las bases para la puesta en marcha del PRONAP. La Carrera Magisterial, como sistema de incentivos salariales para la profesionalización de los docentes, incluye un rubro en el que se ponderan las actividades de formación y formación continua. Esto motivó que hubiera necesidad de poner en marcha, rápidamente, una amplia oferta de formación continua para los maestros. Hasta años recientes, esta relación con la Carrera Magisterial fue una de las motivaciones más importantes por las cuales los maestros llevaban a cabo acciones de formación continua. Sin embargo, en los últimos años, se están promoviendo desde el orden nacional, acciones para instalar una valoración de la formación continua en sí misma.

los docentes considerados de manera individual, sin hacer referencia a la necesidad de fortalecer el colectivo docente y pensar en la dimensión de los equipos institucionales. En este sentido, la apuesta de las políticas educativas a las escuelas como unidades estratégicas, parece requerir una orientación hacia la formación de un profesional colectivo.

En síntesis, las regulaciones en los distintos países parecen encontrarse en algún punto intermedio entre dos modelos: por una parte, modelos basados en la oferta, en los que la calidad de la formación continua se regula por algún mecanismo de acreditación y evaluación de los oferentes, y por otra, modelos basados en la demanda, que regulan la calidad de la formación continua por mecanismos de evaluación periódica de los propios docentes. Estos últimos, además, suelen estar asociados a mecanismos de incentivos que buscan incidir en una mejora de la calidad de la enseñanza en las escuelas.

### **1.3. Actores e instituciones oferentes de la formación continua**

Otro aspecto que ha estado en tensión en la construcción de los sistemas de formación continua es la determinación de los actores, organizaciones e instituciones que pueden ofrecer formación continua.

**¿Quiénes deben generar acciones de formación continua? ¿Cómo se relaciona la formación continua con la formación inicial?**

El papel de las universidades en la formación continua ha estado en el centro de la organización de los sistemas. En muchos países de la región, las mismas desempeñan un rol de formación inicial de docentes, ya sea de todos los niveles o de los niveles medio – superior. También existen casos en los que se han creado universidades especializadas en temáticas educativas. La Universidad Pedagógica Nacional en Colombia y en México, o la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, son ejemplos en este sentido.

En otros países, existen instituciones de nivel medio – superior y terciario no universitario, que llevan a cabo la formación inicial de los docentes. Los Institutos de Formación Docente (Argentina, Uruguay), Institutos Pedagógicos (Ecuador) en México, las Escuelas Normales, desempeñan junto con las universidades, la función de la formación inicial de maestros y profesores.

**Esta matriz de distribución de responsabilidades en torno de la formación inicial actuó también como base de la asignación de la función de la formación continua a distintos tipos de instituciones.**

**En la Argentina, las universidades nacionales y los Institutos de Formación Docente han sido reconocidos como miembros naturales de la RFFDC, y por lo tanto, han asumido como parte de sus funciones tanto la formación inicial como la formación permanente de los docentes. En un sentido semejante, la Rede Nacional de Formação Continuada de Profesores de Brasil, fue una iniciativa del Ministerio de Educación que convocó a universidades públicas y comunitarias. En estas instituciones fueron constituidos Centros de Investigación y Desarrollo de la Educación, como responsables del desarrollo de acciones de formación continua<sup>17</sup>.**

**En todo caso, lo que subyace a esta definición es la pregunta sobre quiénes son los agentes más idóneos para llevar a cabo la formación continua de los docentes y, en el mismo sentido, qué tipo de vínculo con la práctica docente, con la vida cotidiana de las escuelas establecen las universidades y el resto de las instituciones formadoras.**

**Por lo general, la opción por un protagonismo del sistema universitario fue criticada por la distancia que presentaría la perspectiva académica respecto de los problemas prácticos de la enseñanza. Como contraparte, la oferta de formación continua en manos de otros agentes (Escuelas Normales, Institutos de Formación) ha sido criticada por poseer una calidad académica menor de la que pueden ofrecer las universidades.**

**Estos no han sido los únicos agentes encargados de la formación continua de los docentes. Además de universidades e instituciones formadoras, otros actores han sido convocados y reconocidos como formadores. En particular, se extendió durante la década de 1990 la práctica de habilitar a las propias organizaciones sindicales docentes como formadores. Muchos sindicatos han generado sus propias instituciones de formación permanente<sup>18</sup>, y en otros casos, han participado activamente de instituciones estatales de formación**

---

<sup>17</sup> OEI. Informe sobre condición y profesión docente. Brasil.

[http://www.oei.es/linea6/noticia\\_10052005\\_01.htm](http://www.oei.es/linea6/noticia_10052005_01.htm)

<sup>18</sup> Este es el caso, en Argentina, de la Escuela Marina Vilte, dependiente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

continua<sup>19</sup>. En un sentido similar, las instancias reguladoras han dado reconocimiento como formadores en varios países a grupos de docentes, que desarrollan acciones de asesoramiento y formación continua a colegas<sup>20</sup>.

La constitución de sistemas nacionales de formación continua ha estado tensionada por la particular articulación del Estado con el mercado en materia educativa. En este sentido, en la medida en que el Estado buscó desarrollar un papel normativo promoviendo la iniciativa de los actores, también se abrieron espacios para la presencia en el ámbito de la formación docente continua a actores del sector privado. En particular, editoriales, fundaciones, empresas y organizaciones no gubernamentales han sido agentes que han desarrollado una intensa producción de oferta de formación continua en la región.

Del mismo modo, los organismos internacionales tomaron parte de la constitución de estos sistemas de formación continua, en ocasiones como financiadores, y por esa vía, estableciendo estándares, criterios de planeamiento, calidad y evaluación, pero también como oferentes directos, por lo general en acciones focalizadas (formación continua a funcionarios de los sistemas educativos, capacitaciones a supervisores o directivos, etc.)

En síntesis, si bien el punto de partida para la conformación de sistemas nacionales de formación continua en la región parece estar dado por la función históricamente asumida por ciertas instituciones en relación con la formación inicial, los requerimientos de un Estado que desempeñe un papel de normatividad y la necesidad de masificación de la formación continua, entre otros aspectos, promovieron la emergencia de otros actores oferentes de formación permanente (gremios, empresas, editoriales, medios de comunicación, ONGs, organismos internacionales, pero también grupos de maestros y profesores).

A partir de la diversidad de experiencias nacionales en este aspecto, queda abierto el interrogante sobre cuáles son los agentes más idóneos para llevar adelante acciones de formación permanente, y en qué

---

<sup>19</sup> En Chile, por ejemplo, el Colegio de Profesores ha promovido la creación de la Red Maestros de Maestros, en acuerdo con el CPEIP.

<sup>20</sup> Un caso notable en este sentido es la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia. Si bien se trata de un movimiento complejo porque participan de él una multiplicidad de actores e instituciones, una de las iniciativas que promueve es el desarrollo de intercambios horizontales entre docentes acerca de experiencias pedagógicas, como una opción de formación permanente.

medida las distintas temáticas y los distintos públicos deben ser atendidos por distintos oferentes de la formación continua.

Es de hacer notar que los docentes y las escuelas aparecen como actores destinatarios de la formación continua, pero en pocas ocasiones se los considera como protagonistas de las acciones de formación continua. El lugar previsto para el maestro en la mayoría de los modelos de formación continua es del de receptor, en una situación pasiva, que contrasta con la preocupación creciente sobre los modos de incrementar la incidencia de la formación continua en las prácticas escolares. La pertinencia de la oferta para estar vinculada a la posibilidad de que los maestros tomen otro rol dentro del sistema.

Esto se debe a modelos de formación continua pensados desde la oferta. Lo que guía estratégicamente las políticas de formación continua en muchos países de la región es el interés de las gestiones educativas por desarrollar algún tipo de agenda, incidiendo sobre la difusión de algún tipo de temática, o consolidando el ejercicio de algún rol específico dentro de las escuelas. Estas políticas dejan poco lugar a la voz de los docentes y de las escuelas en la conformación de los sistemas de formación continua.

Al mismo tiempo, los requerimientos administrativos de la actualización han tensionado el sistema hacia el formato de los cursos. En ese sentido, parece necesario ampliar la visión hacia diferentes formatos, que permitan asociar las estrategias propuestas a la vida cotidiana de la escuela.

## **2. Agendas de la formación continua**

La descripción de los modelos de formación continua requiere tomar en cuenta las temáticas sobre las cuales se han organizado los dispositivos, así como identificar cuáles son los mecanismos por los cuales se han determinado los contenidos, quiénes los han formulado, y cómo se relacionan con los propósitos de la formación continua en cada caso.

## **2.1. La agenda de la década de 1990**

**Un fenómeno generalizado en América Latina, ha sido el de asociar la institucionalización de la formación docente continua a la necesidad de impulsar procesos de desarrollo curricular. La mayor parte de las reformas educativas llevadas a cabo en la región en la década de 1990 incluyeron un componente de reformulación del currículum, para los distintos niveles educativos, y con distinto nivel de prescripción y profundidad.**

**Ahora parece importante resaltar que la dependencia de las políticas de actualización de las reformas curriculares, las pone en una situación de dependencia respecto de decisiones tomadas. En pocos casos se ha tomado en consideración la dimensión o características del programa de actualización necesario, como una condición para definir las características del cambio curricular planificado.**

**En muchos casos, estas reformulaciones curriculares implicaron un cambio importante de perspectiva respecto de los contenidos, su organización, su actualización disciplinar y sobre los modos de ponerlos en acto en el aula. Frente a ese cambio, la formación continua masiva de docentes apareció como uno de los vehículos privilegiados para la implementación de procesos de desarrollo curricular. Esto dio lugar, además, a formatos estandarizados para difundir la reforma del currículum, a través de materiales dirigidos a los docentes y acciones de formación continua masiva asociadas a ellos. En esos casos, se fortaleció el rol de receptores de los docentes en la recepción de los cambios definidos.**

**A mediados de la década de 1990, entonces, se pudo observar una tendencia a poner en marcha acciones masivas de formación continua a docentes de educación básica, que a la vez, cubrían lo que se reconocía como una desatención histórica en el sentido de la formación continua, y un requerimiento derivado de los nuevos marcos curriculares.**

**En estos casos, la definición de la agenda fue inicialmente centralizada, coincidiendo con el nivel de la gestión educativa encargado de diseñar las bases del nuevo currículum.**

**Sin embargo, el grado de especificación de los contenidos fue variable entre los distintos países de la región. En algunos casos, el nivel central sólo definió la necesidad de realizar acciones de formación continua para la actualización disciplinar sobre las distintas áreas del**

currículum, mientras que los niveles subnacionales o los propios oferentes fueron los encargados de definir específicamente los contenidos de estas acciones de formación continua.

En la Argentina, la organización inicial prevista para la formación continua implicó la diferenciación de cursos por circuitos que remitían a categorías de actores destinatarios (docentes de educación inicial, educación general básica – 3 ciclos -, educación Polimodal, educación superior no universitaria – formación de docentes). Cada una de estas categorías, a su vez, se habían definido como temáticas genéricas las áreas del currículum (fundamentalmente: lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, formación ética y ciudadana, educación artística y educación física). A estas temáticas se agregaban cursos relacionados con las características del sujeto del aprendizaje en cada nivel, la gestión institucional y la formación docente. A su vez, los cursos organizados sobre las áreas curriculares combinaban dos temáticas asociadas pero no necesariamente coincidentes: la actualización disciplinar y la actualización didáctica.

En Chile, el CPEIP desarrolla, con apoyo de las universidades, cursos orientados al mejoramiento y profundización de contenidos disciplinares y estrategias metodológicas, destinados a la apropiación curricular. Si bien esta agenda fue central durante la década de 1990, y acompañó la implementación del sistema de evaluación y la instalación de los incentivos salariales docentes asociados a resultados, en la actualidad, el CPEIP ofrece una agenda temática mucho más amplia.

En Brasil, la Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, distribuye las temáticas de la formación continua entre los distintos centros. Las áreas de formación son: Alfabetización y lenguaje, Educación matemática y científica, Enseñanza de las ciencias humanas y sociales, Artes y educación física, y gestión y evaluación de la educación.

Otros países han presentado una definición más laxa de la agenda temática de la formación continua. En esos casos, la preocupación estuvo concentrada en la institucionalización de la función de formación continua tanto como en sus contenidos. En el caso de México, el PRONAP articuló acciones orientadas desde el nivel central, asociadas al currículum que también se definió centralmente. Pero junto con estas acciones, los estados desarrollaron cursos de formación continua en

**diversas temáticas y no necesariamente concentrados en la matriz curricular<sup>21</sup>.**

**Por otra parte, estas matrices curriculares en ocasiones, registraban la aparición de nuevas áreas, que no se remitían de manera lineal a marcos disciplinares preexistentes. En estos casos, la formación continua tuvo un papel clave en el proceso de institucionalización de estos nuevos espacios curriculares, en lo que se ha denominado “reconversión”, en los casos en los que los docentes a cargo de estos nuevos espacios provenían de otras formaciones de base<sup>22</sup>.**

**Una de las líneas que complementó la nómina de temas asociados al currículum fue el de la gestión institucional. Muchos países incluyeron en sus reformas educativas el énfasis en la autonomía de las escuelas, generando un conjunto de nuevas atribuciones y obligaciones, concentradas por lo general en el nivel de la conducción escolar. Como contraparte, se generaron acciones de formación continua tendientes a difundir herramientas de conducción y gestión de las instituciones educativas. Temáticas relacionadas con las nociones de liderazgo, conducción, planeamiento estratégico y toma de decisiones.**

**En este punto es de hacer notar cómo en algunos casos, la formación continua tuvo como consecuencia la construcción o delimitación de actores específicos. Los directores de escuela fueron interpelados por un discurso proveniente del management, y su rol fue cristalizado en la función de conducción y gestión de la institución escolar. En muchos casos, fueron poco trabajados por la gestión del currículum. Esto resulta contradictorio con la constante apelación al papel fundamental de los directores en la dimensión pedagógica de la escuela. Por su parte, los docentes fueron interpelados por un discurso proveniente de las disciplinas curriculares y de la didáctica. De este modo, se establecieron dos lenguajes entre los que a veces, resulta difícil tender puentes.**

---

<sup>21</sup> Durante la década de 1990, la productividad de cursos de formación continua ha estado asociada a los requerimientos de Carrera Magisterial. En este sentido, no hay ninguna prescripción que indique que la temática de los cursos deba referirse a las áreas curriculares o a la enseñanza en el contexto escolar del docente.

<sup>22</sup> En la Argentina, este fue el caso del área de Tecnología. Esta nueva área no se identificaba con ninguna disciplina preexistente y reabsorbió en muchas provincias a docentes provenientes de espacios curriculares que fueron eliminados o reducidos. De este modo, la formación continua fue empleada como un mecanismo remedial para llevar a cabo la reconversión de la formación de los docentes.

En menor proporción, es posible observar ya desde la década de 1990, acciones de formación continua tendientes a la ampliación de las regulaciones y reconocimiento de modalidades especiales de los sistemas educativos. En este sentido, la educación especial, la educación de adultos, la educación rural, entre otras y con diferencias en cada caso nacional, han sido incluidas como temáticas de la formación continua.

En general, en relación con esta agenda temática, y durante la década de 1990 es posible observar un empleo instrumental de la formación continua, como herramienta de difusión de las transformaciones estructurales en marcha. Los cambios curriculares, los nuevos roles en las instituciones educativas, los nuevos materiales y tecnologías a disposición de los docentes, debían llegar al aula fundamentalmente a través de la formación continua. Los docentes y su práctica cotidiana ocupaban un lugar de receptor, por lo que no participaban en la formulación de la agenda de temas y problemas que debían ser abordados por la formación.

Por otra parte, en este marco instrumental de la formación continua, fue frecuente que los oferentes particulares contasen con bastante autonomía para definir sus temáticas específicas, referentes teóricos, enfoques, etc. Esto provocó una tensión entre la necesidad de orientar estratégicamente la formación continua y la dispersión de iniciativas que daba respuesta a la institucionalización de la actualización docente.

En síntesis, la dependencia de las estrategias de las reformas en marcha condicionaron un lugar de los docentes más vinculado a la recepción, que a la de un actor con capacidad de seleccionar propuestas para los problemas que reconoce en su práctica.

## **2.2. La nueva agenda de la formación continua**

Recientemente, esta agenda se ha ampliado en dos sentidos. Por una parte, se ha iniciado un movimiento de reconocimiento de buenas prácticas y experiencias educativas, lo que ha dado lugar a una agenda “horizontal”, en la que los contenidos de la formación continua han sido reorientados para el intercambio de experiencias, la narración y escritura de experiencias educativas por parte de los propios docentes, y la

**intención de centrar la formación continua en la escuela, tomando como contenido la propia experiencia escolar<sup>23</sup>.**

**Este giro no ha sido excluyente de la agenda curricular del período anterior. En muchos casos se superpone, de manera que las experiencias escolares son relatadas, analizadas, reflexionadas, desde perspectivas curriculares y disciplinares específicas. En el caso argentino, entre 2000 y 2001 se produjo un re-direccionamiento de la formación continua para centrarla en la escuela. Sin embargo, esta reorientación se efectuó en base a la matriz curricular básica, de manera que el relevamiento de necesidades y demandas de formación continua se produjo en torno a las áreas curriculares, y centrada en la actualización disciplinar y didáctica situada en la experiencia escolar<sup>24</sup>.**

**Ese parece ser también el caso de México en los últimos años, en los que los Talleres Generales de Actualización funcionan como el disparador de demandas de formación continua elaboradas por los colectivos docentes de las escuelas, y se está desarrollando un Servicio de Asesoramiento Académico a las Escuelas. En este caso, también la agenda de temas parece abierta a la interacción entre la oferta de acciones de formación continua, materiales de actualización y demandas de los maestros y profesores.**

**En el mismo sentido, existen iniciativas mucho más horizontales. En el caso de Chile, la Red Maestros de Maestros pone en relación a docentes destacados, reconocidos una selección realizada por el Ministerio, con sus colegas, en el marco de una red. En esta red, se busca que los docentes destacados desarrollen actividades de formación continua, desarrollo profesional y asesoramiento a sus colegas, a demanda de éstos. Los proyectos en el marco de la red pueden ser elaborados por los propios maestros o por el Ministerio de Educación. Entre éstos últimos es posible observar la presencia de una agenda de temáticas asociadas al currículum, junto con la problemática de las**

---

<sup>23</sup> Durante la década de 1990, se han desarrollado relevamientos de innovaciones educativas en distintos países. Sin embargo, estos relevamientos han tendido a enfatizar la estandarización de las experiencias, y su reducción a condiciones formales de replicabilidad. Las iniciativas recientes, en cambio, hacen énfasis en el carácter singular de la experiencia, y promueven a partir de allí distinto tipo de reflexiones e interpelaciones a los docentes.

<sup>24</sup> También en Argentina, en 2000 y 2001, se dio inicio a una experiencia de escritura y relevamiento de experiencias educativas. Uno de los fundamentos de la iniciativa radica en la idea de que la escritura y narración de la propia experiencia es un vehículo de la reflexión. Permite el análisis y la comprensión de la experiencia vivida. Esta línea de trabajo se desarrolló sobre la base de una red de instituciones denominadas Centros de Actualización e Innovación Educativa (CAIE), diseminados por todo el territorio.

escuelas que atienden a población desfavorecida, la educación inicial, la evaluación, el planeamiento, etc.

Quizás el caso más llamativo de reconocimiento de las experiencias pedagógicas desarrolladas por los docentes como la materia prima de la formación continua es el de la Expedición Pedagógica Nacional de Colombia. En términos de los propios protagonistas “La Expedición Pedagógica es una movilización social por la educación, realizada por maestros, profesores e investigadores, quienes a la manera de expedicionarios, viajan por las escuelas, colegios, instituciones formadoras, pueblos y ciudades, propiciando encuentros e intercambios con los actores del proceso educativo para explorar, reconocer y potenciar la riqueza y la diversidad pedagógica existente en la educación colombiana”<sup>25</sup>. La Expedición implica acciones de formación, cuyas temáticas se centran en la construcción de saber pedagógico a partir del conocimiento de experiencias educativas desarrolladas en distintos puntos del país por los colegas. En este caso, las temáticas curriculares no ocupan el centro de la experiencia. En rigor, es la propia vivencia del cotidiano escolar, en una diversidad de situaciones, el objeto de reflexión y formación.

En otro sentido, la ampliación de la agenda de la formación continua se ha orientado a incorporar temáticas relacionadas con la cultura contemporánea, más allá de contenidos específicamente educativos (curriculares, pedagógicos, etc.). El punto de partida para esta definición ha sido el reconocimiento de los profundos cambios en la cultura y sus implicancias sobre las tareas de transmisión de conocimientos pertinentes.

Esta otra línea temática se encuentra asociada a una ampliación del concepto de formación continua. Ya no se trata de actualización específica para el desarrollo de la actividad docente sino de considerar al docente como trabajador de la cultura, y por lo tanto, se trata de favorecer su desarrollo personal y profesional en sentido amplio. Este parece ser el caso de las acciones de formación continua desarrolladas en la Argentina en los últimos años. Las temáticas de la formación continua abordan, además de las disciplinas curriculares, problemáticas de la cultura contemporánea, lenguajes alternativos como el cine o la tecnología, el vínculo con el pasado reciente. Esta diversificación de la agenda, parece ir acompañada de una concentración de hecho de las decisiones sobre

---

<sup>25</sup> Expedición Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.  
<http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=15>

las temáticas de la formación continua en las áreas centrales. En este sentido, si la agenda de temas experimenta una ampliación, ésta no se debe a una demanda más amplia de los docentes y de las escuelas, sino a orientaciones emanadas del nivel central que buscan instalar estos nuevos temas en el marco del sistema de formación continua institucionalizado.

No está claro que estas nuevas temáticas logren producir nuevos posicionamientos por parte de los docentes. La definición de unos contenidos desde el nivel central pueden partir del supuesto, o dar la sensación, que los docentes no tienen una percepción adecuada de las claves de la cultura contemporánea. En este sentido, queda abierto el interrogante acerca de qué es lo que se puede aportar a los docentes para transitar estos cambios en la cultura, “antesala de una gran revolución en la tecnología de la producción de textos y de sus modos de presentación”<sup>26</sup>, y concurrentemente, las transformaciones en la cultura de las escuelas.

En síntesis, la agenda de la formación continua que caracterizó a la etapa de institucionalización de los sistemas de formación continua en la década de 1990, estuvo signada prioritariamente por temáticas asociadas a las transformaciones curriculares. Adicionalmente, hacia el final de la misma etapa, se incorporaron otras temáticas relacionadas con la reforma estructural de los sistemas educativos, como la gestión institucional o las nuevas tecnologías.

En los últimos años, esta agenda ha experimentado una serie de transformaciones. En primer lugar, comenzó a reconocerse de manera creciente la voz de los docentes y las escuelas en la formulación de necesidades y demandas de formación continua. En este sentido, es posible observar una variedad de experiencias que van desde el relevamiento de demandas<sup>27</sup> para formular una oferta cursos desde los niveles centrales, hasta el intercambio horizontal de experiencias pedagógicas entre docentes.

---

<sup>26</sup> Ferreiro, E. (1999) *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica, México, p.72.

<sup>27</sup> Por lo general, las políticas de formación continua que incorporaron las demandas de los docentes, han desarrollado de manera concurrente, líneas de acción sobre la construcción y diagnóstico de problemáticas de la enseñanza, del currículum y de la dinámica escolar. Estas líneas han tendido a mejorar las condiciones de producción de las demandas de los docentes.

En segundo lugar, existen nuevos temas, no siempre demandados por los docentes, pero que tienden a tomar distancia de la concepción del docente profesional -y de la noción de desarrollo profesional - instalada en el marco de las reformas de los sistemas educativos latinoamericanos durante la década de 1990.

### **3. Dispositivos y estrategias de formación continua**

La forma que adopta el vínculo entre los formadores y los docentes destinatarios, constituye un elemento esencial para definir modelos de formación continua. Asimismo, este vínculo puede implicar distintas posiciones en relación con el saber pedagógico, la experiencia escolar, el contenido de la formación continua, y los mecanismos institucionalizados de reconocimiento de la actualización profesional.

En los últimos quince años se ha producido una gran acumulación de experiencias de capacitación, actualización profesional y formación continua en la región. En particular, los dispositivos de la formación continua han sido uno de los aspectos en los que se han producido innovaciones significativas, asociadas a los propósitos, la institucionalización y las temáticas. Las mismas se presentan en el Anexo I de este documento.

### **4. Relaciones entre la formación continua y otras políticas educativas**

La institucionalización de la formación continua ha buscado instalar la función del perfeccionamiento docente como un valor en sí mismo, en relación con la profesionalización del colectivo docente.

Sin embargo, también se han adoptado decisiones estratégicas tendientes a que la formación continua mostrase relaciones sustantivas con otras políticas educativas. En particular, ha sido recurrente la articulación de la formación continua con otras dimensiones de la carrera profesional docente.

Distintos sistemas de incentivos salariales a los docentes, pago por mérito, por acreditaciones académicas, etc., involucran aspectos relacionados con la formación continua. Esta asociación entre la

**formación continua y los incentivos salariales reviste diversas formas. En algunos casos, las escalas para determinar la asignación salarial incluyen un rubro de cursos de actualización y perfeccionamiento docente. La propia certificación de una cantidad determinada de cursos de formación continua aprobados otorga un puntaje para cubrir este aspecto.**

**En otros casos, la asignación del incentivo salarial incorpora un rubro de perfeccionamiento pero que se acredita mediante una evaluación al docente. Estos casos parecen más compatibles con una regulación de la formación continua por resultados, ya que el foco está puesto en lo que los docentes pueden demostrar que han aprendido a partir de la formación continua.**

**En muchos países, el ascenso escalafonario estuvo asociado desde hace décadas, a mecanismos de concursos de oposición. En estos casos, el ascenso a cargos de conducción suponía el acceso a capacitaciones específicas o a estudios particulares realizados por los aspirantes.**

**Con la institucionalización de la formación continua, se otorgó en muchos casos cierta regularidad a la formación para la cobertura de cargos directivos y de supervisión, entre otros. En esta articulación, ha sido entendida como una dimensión de la profesionalización docente, y por esa vía, se ha reconocido su valor en los sistemas de incentivos y ascenso escalafonario. La experiencia desarrollada en la conformación de los sistemas de formación continua generó la preocupación por superar la práctica de la mera acumulación de certificaciones. Como contraparte, los sistemas basados en la regulación por resultados, dieron lugar a una mayor heterogeneidad en los dispositivos.**

**Otra asociación recurrente en el contexto de institucionalización de la formación continua, ha sido su articulación con las políticas de desarrollo curricular. Como ya fue dicho, muchas de las reformas educativas llevadas a cabo en la década de 1990 han incluido una reformulación del currículum. Dicha reformulación, en ocasiones de gran profundidad, dio lugar a la necesidad de realizar procesos de formación continua masiva del cuerpo docente, con el objeto de difundir los cambios operados en el currículum.**

**Además, así como la reforma del currículum se fundaba, entre otros aspectos, en la necesidad de actualizar los contenidos, en el contexto de profundos cambios culturales y científicos, se consideró que los**

docentes requerían participar en procesos de actualización disciplinar y didáctica.

La matriz constituida en este período siguió funcionando luego, como base para la definición de la agenda temática de la formación continua. Pero, además, se asoció la formación continua misma con los procesos de desarrollo curricular. En muchos casos, es posible observar una cierta continuidad entre la producción de acciones y materiales de desarrollo curricular (documentos, propuestas de aula, recursos didácticos, etc.) y acciones y materiales de formación continua.

La creación, en muchos países, de centros de maestros, bibliotecas pedagógicas, etc., parece ubicarse en esta intersección. Estos espacios buscan poner al alcance de los maestros una serie de recursos para el trabajo áulico e institucional, a la vez que incidir en su propia formación permanente.

Por otra parte, el empleo de nuevos lenguajes en la producción de los materiales para el desarrollo curricular, también da lugar a la formulación de requerimientos en términos de formación docente continua, sobre el supuesto de que los maestros y profesores deben dominar estos nuevos lenguajes para poder hacer uso de los recursos propuestos.

Los sistemas de formación continua se han relacionado decididamente con la formación inicial en gran parte de los casos nacionales. Esta asociación se ha producido al considerar a las propias instituciones encargadas de la formación inicial idóneas para llevar a cabo la formación permanente. Sin embargo, en varios casos, la constitución de sistemas de formación continua ha implicado una crítica a la formación inicial, a su grado de actualización, adecuación a los contextos situados de la experiencia docente o al papel obstaculizador que las instituciones de formación inicial desempeñaron en relación con las reformas educativas.

En los casos en los que el sistema de formación continua adoptó como base institucional a las instituciones de formación inicial (universidades, institutos de formación, escuelas normales, etc.) promovió la generación de espacios especializados dentro de estas instituciones, para que asumieran la función de la formación docente continua. En otros casos, las gestiones educativas buscaron la participación de actores que no desempeñan funciones de formación

inicial, promoviendo una autonomización de la formación continua respecto de ésta (con la participación de sindicatos, editoriales, etc.).

Otra variante, en este sentido, ha sido la generación de programas de formación continua gestionados y desarrollados por las propias administraciones educativas. En estos casos, se ha entendido que las instituciones de formación inicial no podían asumir plenamente esta tarea, o no se presentaban como las agencias más adecuadas para contribuir con las políticas estratégicas de formación continua.

En todo caso, la articulación con la formación inicial parece tener una base institucional, pero también requiere una compatibilización de agendas y dispositivos. No son frecuentes las experiencias en las que se desarrollan acciones de formación continua que reúnen aspirantes a la docencia con docentes en ejercicio, y en ocasiones, la agenda temática de la formación continua puede ser muy diferentes a la de formación inicial.

Una opción frecuente parece ser la de incluir acciones de formación continua en distinto tipo de programas o proyectos que buscan incidir en las escuelas. Políticas específicas de atención a sectores vulnerables, ruralidad, educación de adultos, atención a problemáticas como la repitencia o la sobre-edad, han dado lugar a la implementación de líneas específicas de formación continua.

En estos casos, es frecuente observar una perspectiva instrumental de la formación continua. La misma es entendida como un medio de aseguramiento del impacto al nivel de los docentes, como un complemento a la producción de materiales o la dotación de recursos. Raramente, en estos casos, la formación continua aparece como una demanda de los propios docentes destinatarios, y en menos ocasiones aún, son los propios docentes los que definen las temáticas y formatos de la formación continua.

En algunos casos, la formación continua constituye una acción central dentro de la política, y se articula en torno de ella la dotación de recursos, la producción de materiales, el uso de información, y los sistemas de apoyo. Esta perspectiva articulada de las distintas acciones, parece superar el enfoque instrumental que comprende a la formación continua como una suerte de actividad “de difusión acotada”, pero no necesariamente supera el carácter vertical de las definiciones de la formación continua.

En síntesis, los distintos sistemas de formación continua se han conformado en base a su articulación con otros elementos, sistemas y políticas educativas. Estas asociaciones permiten identificar opciones estratégicas o coyunturales. Por lo general, estas articulaciones no son excluyentes sino que se superponen o se dan de manera simultánea. Asimismo, la articulación de la formación continua con el desarrollo curricular, la evaluación, los programas específicos o la formación inicial pueden ser consistentes con modelos de formación continua basados en la demanda o pensados desde la oferta.

Estas opciones pueden deberse a una optimización de los recursos de que dispone el sistema, al cumplimiento de prioridades de política educativa, o al peso de culturas institucionales en el diseño de las políticas.

Lo cierto es que el tipo de articulación que se establezca entre esta política y el conjunto de la estrategia educativa, condicionara sensiblemente el modelo de formación que será implementado.

## **5. Conclusiones y tendencias**

### **5.1. Modelos basados en la oferta vs. modelos basados en la demanda**

Es posible distinguir entre modelos de formación continua pensados desde la oferta y modelos pensados desde la demanda. Los modelos fundados en la oferta parten de definiciones estratégicas concentradas en el nivel del Estado. La gestión educativa es la que formula las temáticas de la formación continua, las estrategias y los dispositivos.

Los modelos pensados por oferta definen un lugar de mayor pasividad para los docentes y las escuelas. Los docentes son destinatarios de políticas de formación continua. Se espera que sean receptores adecuados de la actualización disciplinar, y que puedan traducir a las prácticas escolares los saberes recibidos.

En estos modelos, se privilegia la homogeneidad y la estandarización, existiendo poco margen para reconocer el carácter situado de las prácticas educativas. Se trata de modelos funcionales a la

**etapa de institucionalización de la formación continua. La homogeneidad y verticalidad permite regularizar la función de la formación continua y hace mensurable su cobertura e impacto.**

**En el caso de los modelos concebidos desde la demanda, se piensa la formación continua en el marco de sistemas de apoyo de las prácticas escolares. En estos casos, la voz de los docentes y las problemáticas concretas de la enseñanza en las escuelas se constituyen en el centro de las acciones de formación continua.**

**El fundamento de estos modelos consiste en entender que la formación docente continua tiene sentido si permite incidir en una mejora de las condiciones en las que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza en las escuelas. En este sentido, cada escuela vive una realidad específica que debe ser comprendida para poder abordar los problemas de la enseñanza en ese contexto institucional.**

**Esto no significa que cada acción de formación continua se remita a una única escuela. Se trata en cambio, de que diseñar nuevos modos de definir los contenidos y los dispositivos de la formación continua, a partir de la construcción de problemas y la identificación y priorización de necesidades de maestros y escuelas.**

**Ahora, los modelos por demanda son más complejos de gestionar y de auditar, de modo que realmente resulten pertinentes. Al mismo tiempo, las autoridades pierden control de la direccionalidad de los mismos, en algún sentido.**

**Los distintos modelos puestos en marcha en el marco de los sistemas de formación continua se ubican, por lo general, entre ambos extremos. Los sistemas implementados e institucionalizados a lo largo de la década de 1990, a menudo, adoptaron la forma de modelos basados en la oferta, porque fueron puestos al servicio del propósito de masificar las propuestas de actualización y orientarlas de manera homogénea hacia la actualización disciplinar y didáctica de los docentes.**

**Sin embargo, en algunos casos ya desde la década de 1990, y en otros más recientemente, se evaluó la baja incidencia de estos modelos de formación continua que dejan poco espacio para la expresión de la voz de los maestros y la pertinencia respecto de las prácticas institucionales. En este sentido, la formación continua centrada en la escuela, los centros de maestros, entre otras iniciativas, han buscado la construcción de una**

demanda consolidada y fundada en la comprensión de la propia realidad escolar por parte de los maestros.

Así, en el seno de modelos basados en la oferta, se abrieron espacios para experiencias de formación continua fundadas en la demanda. El actual proceso de construcción de sistemas de apoyo a las escuelas, que combinan la dotación de recursos, la producción de materiales, la asistencia técnica, con la formación continua, ha permitido reconocer que estas acciones deben abandonar su matriz homogeneizante y recuperar la diversidad de situaciones escolares para construir sentido.

## **5.2. Regulación por la calidad de la oferta vs. regulación por resultados**

Otro elemento definitorio de los modelos de formación continua ha sido la forma de la regulación de la calidad de la formación continua. En muchos países, la institucionalización de la formación continua se ha visto acompañada por algún tipo de mecanismo de evaluación y acreditación de las instituciones capacitadoras. En algunos casos, estas instituciones han sido seleccionadas en función de su trayectoria en la formación de docentes, o han sido evaluadas y acreditadas.

Estos procesos de acreditación han sido seguidos de la evaluación de los cursos de formación continua ofrecidos por las instituciones. La calidad de los cursos ha sido evaluada de acuerdo con una serie de requisitos (duración, evaluación, contenidos, trayectoria de los formadores, etc.). En muchos casos, se avanzó en la estandarización de las variables para tener en cuenta la acreditación de las instituciones y la evaluación de cursos.

De este modo, la regulación de la calidad de la formación continua se centraba en la oferta, en las instituciones oferentes, en los formadores y los cursos. En muchos casos, además, estas evaluaciones iban asociadas a mecanismos de financiamiento de la oferta, a través de programas concursables sobre la base de términos de referencia elaborados por los niveles de la gestión educativa.

Como resultado de estas políticas, se han elaborado registros de oferentes, que habilitan a ciertas instituciones y organismos, del sector público o privado, a llevar adelante acciones de formación continua. La renovación de las evaluaciones y acreditaciones, junto con el carácter masivo de los sistemas de formación continua implementados, ha

generado en algunos casos un cuello de botella en la evaluación de los oferentes.

Por otra parte, este tipo de evaluación dice poco acerca de la incidencia y el impacto efectivo de la formación docente continua. En todo caso, permite relevar la cobertura de las acciones, pero no alcanza para dar cuenta de los resultados de las mismas.

Recientemente, algunos países han puesto el énfasis en la regulación de los sistemas utilizando los resultados académicos de los docentes. Al respecto, se han generado evaluaciones para los docentes, relacionadas con distintas políticas de incentivos, escalafonarias, etc. Estas evaluaciones buscan presentarse como independientes de las acciones de formación continua llevadas a cabo por los docentes, y se relacionan con estándares de rendimiento académico que se supone que los docentes deben cubrir en períodos de tiempo estipulados.

El supuesto de este tipo de regulación es que estas evaluaciones se orientan básicamente a los resultados de la formación continua, independientemente de la modalidad, dispositivo o condiciones de la oferta de la formación continua. Es el docente el agente mediador de la regulación.

La evaluación de resultados presionaría en el mediano plazo sobre la calidad efectiva de la oferta, por una suerte de mecanismo de autorregulación. Por otro lado, una evaluación de este tipo, permitiría descomprimir la actividad corriente de alimentar un registro de formadores, con la concurrente complicación técnica y política que conlleva y daría un mecanismo de evaluación de mayor certidumbre. Al mismo modo, traslada parte de la responsabilidad de la evaluación al propio docente.

Ambos modos de regulación son compatibles con modelos pensados desde la oferta o desde la demanda. Aún así, parece haber existido una coincidencia en términos históricos entre la institucionalización de sistemas de formación continua, fundados en modelos pensados desde la oferta, y regulaciones basadas en la acreditación de las instituciones oferentes.

En los últimos años, ambos aspectos de los sistemas de formación continua parecen encontrarse en revisión. La construcción de estándares exhaustivos, y su fuerte asociación al reconocimiento de la formación

continua realizada por los docentes, por ejemplo, habilitaría que la propia evaluación modelara la oferta de formación continua, más allá de las preocupaciones o iniciativas de los docentes.

Del mismo modo, una formación continua centrada en las escuelas, que tome la demanda de los docentes como su punto de partida, podría asociarse a regulaciones basadas en la acreditación de oferentes, siempre que éstos se integrasen al sistema de apoyo a las escuelas.

Finalmente, es posible indicar que ambas opciones de regulación pueden coexistir. En este sentido, la acreditación de oferentes no es excluyente de mecanismos de evaluación de los docentes, sino que, en el marco de un mismo modelo, pueden entenderse como complementarios.

### **5.3. Agenda definida verticalmente vs. agenda abierta**

La agenda de la formación continua parece ser otra opción estratégica de los modelos de formación continua en Latinoamérica. En este sentido, más allá de los contenidos efectivos de la formación continua, es importante identificar los modos de definición de la agenda de temas que aborda la formación continua.

En primer lugar, una opción que los distintos sistemas de formación continua debieron enfrentar es quiénes están habilitados para decidir los temas y contenidos y con qué grado de especificación.

La opción adoptada en la mayoría de los casos ha sido la definición de lineamientos estratégicos de la agenda desde el nivel central. Esta definición ha tenido un grado mayor o peor de especificación. En algunos casos, se trata de definiciones generales, como las que remiten a las áreas del currículum o a temáticas como la gestión institucional. En otros casos, de manera complementaria, esa definición se ha visto especificada en el marco de planes y programas, definiendo contenidos mínimos de las acciones de formación continua.

Otro esquema es aquel en el que existen niveles de definición sobre la base de una agenda general definida desde el nivel central, y otros niveles de gobierno de la formación continua definen agendas específicas, marcando énfasis particulares en algunas áreas o enfoques. Finalmente, los propios oferentes de la formación continua, al diseñar sus propuestas, marcan el desarrollo de las temáticas más específicas.

**Un modo particular de marcar la agenda de la formación continua es la de la evaluación de resultados. Las regulaciones que se focalizan en la evaluación de los docentes, introducen una agenda priorizada de problemas y temas que son los comprendidos en las evaluaciones y estándares definidos.**

**Los modelos pensados desde la demanda suponen una definición más abierta de la agenda. Si bien en este aspecto existen variantes, lo que se espera es que los docentes y las escuelas puedan proponer temáticas y problemas que formen parte de una cierta propuesta buscada en la formación continua. Dada la escala de los sistemas, y la necesidad de mantener una orientación estratégica de la formación continua, esta apertura suele producirse sobre la base de ciertos supuestos, como por ejemplo, líneas de trabajo en la construcción de la demanda, relevamiento y priorización de problemáticas de formación continua, etc.**

**En síntesis, en la mayoría de los países de América Latina es posible observar un tránsito entre una fase de institucionalización de sistemas de formación continua a gran escala, masivos, homogeneizantes y con definiciones concentradas, hacia modelos de formación continua más abiertos, que contemplen la voz de los docentes, y que recurran a una variedad más amplia de dispositivos. Este giro, a su vez, busca integrar la formación continua en sistemas de apoyo a las escuelas, como parte de políticas integrales en las que las instituciones educativas se constituyan en el centro de los sistemas.**

## **BIBLIOGRAFÍA**

### ***Documentación oficial***

**Argentina. Ley Federal de Educación (1993)**

**Colombia. Plan Sectorial 2002 – 2006 (2002)**

**México. Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica (1992)**

### ***Informes de investigación***

**IESALC / UNESCO (2004). “La formación de los docentes en Colombia”. Estudio Diagnóstico. Coordinado por: Gloria Calvo, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.**

**OREALC / UNESCO (2005) Estado del arte: formación y desarrollo profesional de los docentes en 10 países. Santiago, OREALC / UNESCO.**

**VEZUB, Lea (2005) Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. UBA – IIPE.**

### ***Artículos***

**AVALOS, Beatrice (2001) El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En: *Revista de PREAL*. Año 3 N° 10. Noviembre de 2001.**

**DI GROPELLO, Emanuela (1999) Los modelos de descentralización educativa en América Latina. En: *Revista de la CEPAL*. N° 68 – agosto de 1999.**

**EZPELETA, Justa (1998) María del Carmen Pardo, “Federalización y reforma educativa”, en Pardo, María del Carmen, *Dilemas y aprendizajes de la federalización educativa en México*, El Colegio de México, México.**

**SUÁREZ, Daniel (2005) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) y OEA – AICD.**

### **Libros**

**HARGREAVES, Andy (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad.* Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata, Madrid.**

**HUNTER, Ian (1998) *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica.* Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.**

**MARTÍNEZ BOOM, Alberto (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina.* Antropos-Convenio Andrés Bello, Barcelona.**

**NÓVOA Antônio (Coord.) (1992) *Os professores e sua formação.* Don Quixote, Lisboa.**

**PEREYRA, Miguel y otros (1996) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.**

**POPKEWITZ, Thomas y otros (1994) *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas del profesorado.* Ediciones Pomares - Corredor, Barcelona.**

**TENTI FANFANI, Emilio (2005) *La condición Datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay docente.* IIPE – Siglo XXI.**

### **Sitios de Internet**

**Argentina. Portal educativo. [www.educ.ar](http://www.educ.ar)**

**Brasil. Rede Nacional de Formação Continuada de Profesores de Educação Básica.**

**<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=203&Itemid=228>**

**Colombia. Expedición Pedagógica Nacional. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://www.pedagogica.edu.co/index.php?inf=15>**

**Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. [http://www.cpeip.cl/index\\_sub0.php?id\\_portal=200](http://www.cpeip.cl/index_sub0.php?id_portal=200)**

**Chile. Red Maestros de Maestros. <http://www.rmm.cl/>**

**México. Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP). <http://pronap.ilce.edu.mx/>**

**Uruguay. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. <http://www.dfpd.edu.uy/inicio.htm>**

**Venezuela. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. <http://www.impm.upel.edu.ve/>**

## **ANEXO I**

**A continuación, se describen las características fundamentales de distintos dispositivos y estrategias de formación continua desarrollados en la región:**

### **A. Cursos de formación continua**

**Este ha sido el dispositivo típico en la fase de institucionalización de los sistemas nacionales de formación continua en la década de 1990. La posibilidad de constituir este dispositivo en una unidad estandarizada de replicación, de medida presupuestaria, de certificación, lo constituyó en el formato más difundido de la formación continua. Los cursos, a su vez, adoptaron una variedad de modalidades. Es posible observar en distintas experiencias, cursos de variada duración, con modalidades presenciales, semi - presenciales y a distancia, cursos articulados en trayectos o presentados de manera unitaria, etc. Puede pensarse que, sobre la base del formato estandarizado de los cursos, en el proceso de institucionalización de la formación continua, se llevaron a cabo experiencias de formación continua variadas, pero reducidas en su formalización a la noción de “cursos”. Una vez que estuvieron garantizadas las bases de los sistemas de formación continua, estas experiencias fueron reconocidas en su variedad, dando lugar a distintos dispositivos.**

### **B. Formación continua centrada en la escuela**

**En México y en Argentina, se llevaron a cabo distintas experiencias para situar la formación continua en las escuelas. Se trata de pasar de acciones en las que la formación continua aparece instrumentalizada y descontextualizada, a situaciones de formación continua de los docentes en sus contextos específicos de experiencia profesional.**

**Esto no significa necesariamente que la formación continua se produzca físicamente en el ámbito de las instituciones educativas. En cambio, es posible que se produzca en otros espacios pero con referencia a los contextos específicos de ejercicio de la práctica docente.**

**En el marco de este tipo de dispositivos es posible señalar varias dimensiones:**

**En primer lugar, el saber pedagógico se remite al ámbito de experiencia de los capacitandos. No se concibe como un saber ajeno, que debe ser incorporado, sino que se trata de tematizar, analizar y reflexionar sobre la propia experiencia educativa.**

**En segundo lugar, este tipo de dispositivos apuestan a no tomar a los docentes como destinatarios individuales de la formación continua, sino al colectivo docente de las instituciones. Por esta razón, las iniciativas en este sentido toman como punto de partida las necesidades y demandas de formación continua de los docentes y las instituciones. En este sentido, la formación continua centrada en la escuela implica la generación de compromisos colectivos al interior de las escuelas, y entre grupos de docentes.**

**En tercer lugar, estas iniciativas de formación continua parten de algún tipo de acción orientada a promover las demandas y detectar las necesidades. Así, la formación continua propiamente dicha se articula con acciones de relevamiento, de conocimiento de la realidad de las instituciones educativas. Pero además, se trata de acciones de construcción de la demanda. Se trata de trabajar con los docentes los modos de construir problemas, y establecer prioridades dando respuesta a la cuestión sobre dónde vale la pena poner los esfuerzos de la formación continua. Esto supone además, un desafío en términos de la lectura de los problemas de las escuelas. Los mecanismos de relevamiento no pueden quedar circunscriptos a una consulta formal, sino que implican una reflexión sobre la especificidad de cada contexto escolar y su peso en el vínculo de la enseñanza.**

**Finalmente, estas iniciativas de formación continua plantean un desafío al proceso de institucionalización puesto que al romper con la estructura rígida de los cursos, exigen nuevos modos de acreditación en los que se reconozca la interacción del docente individual con sus colegas en el marco de la institución.**

### **C. Relevamiento de experiencias pedagógicas**

**El relevamiento, sistematización y difusión de experiencias educativas, ha adoptado diversas formas en los últimos años. Es posible identificar al menos dos grandes orientaciones:**

**Por un lado, se han llevado a cabo esfuerzos de recopilación informativa de proyectos, prácticas e innovaciones educativas puestas en marcha en el ámbito de las escuelas. Estos relevamientos han producido una cierta estandarización de las innovaciones, partiendo de ciertos criterios a priori que deben ser registrados en cada caso relevado. Asimismo, se ha puesto el acento en la posibilidad de replicar estos proyectos. La definición de proyectos, su implementación y evaluación ha sido un modo de regulación fuerte de la práctica escolar. En el mismo sentido, estos relevamientos han significado una suerte de regulación sobre las innovaciones y la productividad de las escuelas en términos de las experiencias pedagógicas.**

**Por otro lado, es posible observar iniciativas relacionadas con la formación continua centrada en la escuela. Estas otras se fundan en la idea de que el saber pedagógico es una construcción que tiene como sede la experiencia escolar. Sobre esta base, se trata de promover que sean los propios docentes los que narren, describan y analicen una experiencia pedagógica de la que son protagonistas. Por lo general, este tipo de dispositivos dan lugar a acciones de asesoramiento, tanto en el sentido de la escritura de experiencias pedagógicas, como en el análisis y reflexión sobre la propia experiencia.**

**En algunos casos, se ha propuesto que estos relevamientos estén enfocados en el carácter innovador de las experiencias<sup>28</sup>. Sin embargo, en algunas experiencias en curso se trata simplemente de promover la narración de experiencias educativas en marcha como modo de impulsar la reflexión sobre la propia práctica, reponer la propia historia del docente y de la escuela<sup>29</sup>. En estos casos, la producción de la memoria de la**

---

<sup>28</sup> En el caso mencionado de los CAIE en la Argentina, entre 2000 y 2001, se trataba del relevamiento de innovaciones educativas desarrolladas en las escuelas. Se trataba a la vez de promover la reflexión sobre las condiciones singulares de producción de esas experiencias. También en la Argentina, durante la década de 1990, se han producido estudios a partir del relevamiento de innovaciones. Sin embargo, en aquél caso se trataba de determinar las condiciones de replicabilidad de estas innovaciones.

<sup>29</sup> Esta es, por ejemplo, la orientación que se encuentra presente en el Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica, del Laboratorio de Políticas Públicas. Véase: SUÁREZ,

experiencia escolar permite reconocer la singularidad de la experiencia, al tiempo que da lugar a la constitución del propio sujeto a partir del relato.

En definitiva, se trata de una manifestación del amplio movimiento que habilita la presencia de una nueva voz en el campo de la formación: la voz de los docentes.

#### **D. Expediciones pedagógicas**

Esta experiencia se viene llevando a cabo en Colombia desde el año 1998 y tiene como propósito identificar las mayores fortalezas y debilidades de la educación en el territorio nacional, lo que ha permitido reconocer experiencias innovadoras que se están desarrollando en muchas escuelas y valorar el trabajo que llevan a cabo sus docentes. En esta experiencia están comprometidas diferentes instituciones como el Ministerio de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional y la Asociación de Facultades.

La Expedición ha sido un proyecto que combina la Movilización Social por la Educación y la construcción de una nueva mirada de lo educativo, desde los maestros y desde las escuelas. Se trata de construir comunidades educativas que respondan a inquietudes referidas a las propias prácticas pedagógicas, a la propia formación y organización. Sobre la base de estos interrogantes, la Expedición Pedagógica Nacional busca documentar la diversidad y la riqueza de los modos de ser maestro y hacer escuela en Colombia.

En la primera fase del proceso expedicionario, se identifican los siguientes momentos: conformación del Equipo de Coordinación Nacional, difusión y Convocatoria, diseño de la estrategia expedicionaria en cada una de las regiones, formación de los expedicionarios, realización de los viajes, primera sistematización de los hallazgos y encuentro Nacional de viajeros.

En una segunda fase, se apuntó a construir un polo de convergencia de intereses sociales que enfatiza lo educativo, y desde allí asumir problemáticas sociales más amplias, proponiéndose la construcción de tejido social. Junto con la propuesta de construir un

---

Daniel (2005) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) y OEA – AICD.

**Frente social por la educación pública, se plantearon tres prioridades: Sistematización (ampliar y profundizar la construcción de conocimiento a partir de las experiencias vividas y de la información contenida en los múltiples y diversos registros realizados por los maestros, ya sea individual o colectivamente), Socialización (divulga los hallazgos del trabajo realizado a través de múltiples medios, producir encuentros en los municipios, en los departamentos y en el ámbito nacional) y organización (a partir de las formas de organización generadas durante la primera fase, se propone actualizar la participación de las organizaciones e instituciones en torno a los planes de trabajo, ampliando a la vez la base de las organizaciones sobre las cuales se construye el proceso.**

**Actualmente, se sigue trabajando alrededor de la producción de saber pedagógico que es un ejercicio mediante el cual el maestro como sujeto de la práctica pedagógica construye categorías, conceptos, nociones y objetos de saber, a través de los cuales redefine modos de relación con la educación, las políticas educativas, la enseñanza y la cultura. Este proceso de construcción implica la definición, profundización, puesta en relación y recomposición del discurso pedagógico.**

**Igualmente, se está en la construcción del Atlas de la Pedagogía en Colombia y el Archivo Pedagógico Nacional. El primero como una estrategia que sirva de iniciativa a los maestros para emprender la Movilización Social por la Educación con el ánimo de generar e intervenir en las políticas públicas en educación. El segundo, como un escenario desde el cual los investigadores, maestros, estudiantes y demás interesados en educación puedan tener una base de conocimiento desde la cual puedan aportar a la construcción de esa escuela que se construye día a día en el país.**

**Los expedicionarios han notado que en las instituciones educativas se han formado grupos de estudio, mientras que otros solicitan apoyo y asesoría a quienes tienen mayor experiencia. Han detectado también, la tensión existente entre la visión conceptual y la visión práctica de los problemas educativos.**

## **F. Maestros de maestros**

**En Chile, desde el año 2000, se encuentra en marcha una experiencia de formación y apoyo a la tarea docente con una matriz**

horizontal. Este dispositivo es producto de un acuerdo entre el gobierno y el Colegio de Profesores de Chile, y se orienta al intercambio y acompañamiento entre colegas. El punto de partida para la Red es un mecanismo de selección de maestros de maestros, reconocidos por el Ministerio de Educación como “maestros de excelencia”<sup>30</sup>.

Los integrantes de la Red Maestros de Maestros pueden realizar acciones de fortalecimiento docente a través de la implementación de propuestas de asesoría pedagógica, para abordar situaciones específicas de mejoramiento educativo a través del apoyo para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes de aula.

Hasta el año 2005, solamente se podían implementar Proyectos diseñados en forma individual por los Maestros de Maestros y presentados de la misma forma al Concurso de Proyectos correspondiente. Los Proyectos de Participación Activa se definen como: “La implementación de una propuesta de asesoría pedagógica por parte de los Maestros de Maestros para abordar situaciones específicas de mejoramiento educativo a través del fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de aula”.

Los Proyectos deben ser diseñados tomando en cuenta las líneas de acción prioritaria que son definidos por el CPEIP – MINEDUC considerando las iniciativas de los miembros de la Red de Maestros y de la percepción de las necesidades pedagógicas nacionales, regionales y locales detectadas a través de los diversos equipos coordinadores de acciones pedagógicas lideradas por el Ministerio de Educación.

Para determinar las situaciones específicas de mejoramiento educativo, se parte de un diagnóstico que busca detectar las necesidades pedagógicas que presentan los docentes de aula de la localidad en donde se desempeña el “Maestro de Maestros”. Asimismo, como dichas necesidades pueden ser múltiples es necesario priorizar y proponer una vía de mejoramiento de estas dificultades a través de una metodología determinada e innovadora que sean un conjunto de experiencias de aprendizajes teniendo como ejes de acción : La actualización de la malla curricular, la innovación y mejoramiento de las

---

<sup>30</sup> Este reconocimiento deriva de la acreditación de la Asignación de Excelencia Pedagógica. El Programa de Acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica es un Programa voluntario del Ministerio de Educación, cuyo objetivo es lograr el fortalecimiento de la calidad de la educación a través del reconocimiento del mérito profesional de las y los docentes de aula.

metodologías de enseñanza aprendizaje, métodos de planificación y evaluación para los contenidos que se implementan en el aula, modo de aplicar en forma concreta los criterios y dominios del Marco para la Buena Enseñanza, entre otras.

### **G. Escuela itinerante**

Se trata de un dispositivo puesto en marcha a partir de 2004 en la Argentina. Consiste en una propuesta de formación intensiva destinada a docentes de distintos niveles y modalidades en el marco de diferentes programas nacionales (como los de mejoramiento de la educación media, o el fortalecimiento de escuelas que atienden a población vulnerable). Se trata de varias jornadas de trabajo de formación continua intensivo a cargo de formadores nacionales (en ocasiones específicamente contratados para una actividad puntual) que se trasladan a alguna localidad del interior del país. La formación continua combina talleres, espacios de reflexión institucional y paneles de experiencias escolares. Las gestiones educativas provinciales aseguran el traslado y estadía de los destinatarios en la localidad en la que se dicta la formación continua.

### **Escuela de formación continua centralizada**

En 1996 se crea, en Uruguay, dentro de la esfera de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) el Centro de Formación continua y Perfeccionamiento Docente (CECAP). Este centro, desarrolla cursos y actividades de formación continua de manera centralizada. Produce además materiales y define una agenda de la formación docente continua. Las acciones se realizan en las instalaciones del centro que funciona como una escuela de formación continua centralizada. Esto es posible dado las dimensiones del sistema educativo uruguayo. El CECAP organiza e implementa, además, cursos de formación continua a distancia. Las propuestas de formación docente continua se elaboran en coordinación con los Consejos Desconcentrados y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

## **Pasantías nacionales e internacionales**

**Esta estrategia es un programa puesto en marcha en Chile y orientado a promover el intercambio de experiencias significativas entre docentes de escuelas y/o liceos. Aquí se aprovechan las capacidades y competencias de los docentes más reconocidos por sus pares y de las escuelas dispuestas a compartir sus exigencias. Las pasantías internacionales tienen el objetivo de observar in situ algunas experiencias innovadoras.**

**La creciente heterogeneidad de estrategias y dispositivos de formación continua indica la insuficiencia de los cursos de formación continua. La etapa de institucionalización de sistemas de formación continua a escala nacional pareció requerir de un dispositivo estandarizado, mensurable, replicable, homogéneo, que permitiera abarcar masivamente a los docentes en acciones de formación continua. Sin embargo, una vez que se logró en los distintos países la institucionalización de la formación continua como una función de las distintas instancias de los sistemas educativos, se requirió dar respuesta a situaciones heterogéneas y objetivos de política educativa diferenciados y variables.**

**Esta diversificación de dispositivos y estrategias, a su vez, constituye un desafío para las regulaciones y la institucionalización de la formación continua puesto que la relación constituida entre la unidad curso, la evaluación, y otros aspectos de la carrera profesional docente (escalafón, incentivos salariales, etc.) deja de ser lineal.**