

Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente

Irene Marina Macera

Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas)
CEACU (Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos)
Argentina
irenemacera@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta las concepciones docentes acerca de su formación permanente. Se identificaron distintos puntos de análisis relacionados con la antigüedad en la profesión, intereses metodológicos, intereses de actualización de conocimientos, intereses de incorporación de nuevos saberes y, por último, el lugar que ocupa la formación en la subjetividad docente.

En los inicios de la docencia, la formación permanente funciona y se concibe como un modo de mantenerse activos mientras se insertan en el mercado laboral. En cambio, para los docentes que ya tienen una trayectoria, esta se concibe como una fuga del trabajo, un recurso que en ocasiones le otorga sentido al trabajo, asumiendo de este modo un lugar subjetivo importante en el quehacer docente. Pero, cualquiera que sea la motivación, la adquisición de nuevos saberes es la razón más antigua que los docentes asumen para formarse.

Palabras clave

Formación continuada, docencia, actualización de los conocimientos, gestión del saber. (Fuente: Tesaurus de la Unesco).

Recepción: 2012-05-30 | Aceptación: 2012-10-29

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Macera, I. M. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, 513-531.

A Survey of Teachers' Thoughts on Continuing Education

Abstract

This study delves into what teachers think about their own continuing education. Different points of analysis are identified with respect to seniority in the profession, methodological interests, interest in updating know-how, interest in incorporating new knowledge and, finally, the place training occupies in the teacher's subjective thinking.

At the onset of teaching, continuing education works and is conceived as a way to stay active while entering the job market. In contrast, for teachers who already have a history in the profession, it is viewed as an escape from work or a recourse that occasionally gives meaning to work, thus assuming an important subjective place in the teacher's vocation. Yet, regardless of the motivation, the acquisition of new knowledge is the most enduring reason teachers draw on to further their training.

Keywords

Continuing education, teaching, updating knowledge, knowledge management (Source: Unesco Thesaurus).

Um estudo das concepções docentes sobre a formação permanente

Resumo

Este trabalho apresenta as concepções docentes sobre sua formação permanente. Identificaram-se diferentes pontos de análise relacionados com a antiguidade na profissão, interesses metodológicos, interesses de atualização de conhecimentos, interesses de incorporação de novos saberes e, por último, o lugar que a formação ocupa na subjetividade docente.

No início da docência, a formação permanente funciona e se concebe como um modo de se manterem ativos enquanto se inserem no mercado de trabalho. Em compensação, para os docentes que já têm uma trajetória, esta se concebe como uma fuga do trabalho, um recurso que em ocasiões outorga sentido ao trabalho e assume, desse modo, um lugar subjetivo importante no fazer docente. Contudo, qualquer que seja a motivação, a aquisição de novos saberes é a razão mais antiga que os docentes assumem para se formar.

Palavras-chave

Formação continuada, docência, atualização dos conhecimentos, gestão do saber. (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

En este trabajo se presenta una de las dimensiones del proceso de investigación referido a las concepciones docentes acerca de la formación permanente en la actualidad, a partir de la última reforma educativa que dio origen a la Ley de Educación Nacional (LEN), 2006.

La formación permanente es concebida por los docentes de múltiples formas que responden a sus aspiraciones personales y profesionales con respecto a la formación, a sus vínculos entre conocimiento-institución-trabajo, y a sus concepciones acerca de las acciones político-educativas. Nos proponemos entender los distintos significados que tienen para los docentes, expresados a través de sus concepciones. En este sentido, hemos identificado distintos niveles de análisis vinculados a la antigüedad en la profesión, intereses metodológicos, intereses de actualización de conocimientos, de incorporación de nuevos saberes y, por último, el lugar que ocupa la formación en la subjetividad docente. Todo ello enriquecido desde una perspectiva que vincula los procesos laborales y formativos generales y globales suscitados en las últimas décadas, cuyo escenario en la Argentina comienza en la década de los noventa, con los procesos laborales y formativos docentes.

Al comienzo del proceso de investigación afirmamos como anticipación hipotética que la formación permanente inscrita en la década de los noventa en el vasto campo productivo y en el trabajo docente en particular, fue recibida por los docentes de dos maneras yuxtapuestas: por un lado, como un modo de adquirir nuevos conocimientos que legitimen sus prácticas desvalorizadas, por otro lado, como una presión para acceder o permanecer en sus puestos de trabajo.

El proceso de investigación fue precisando y haciendo más compleja dicha anticipación. Hoy entendemos que “la lógica de la formación permanente” correspondiente a la “lógica de las competencias” se constituye como uno de los gestos más

profundos del cambio en el trabajo cotidiano y del lugar de las organizaciones productivas, ahora como formadoras de su propia fuerza de trabajo, y la labor docente no queda exenta de ello. No obstante, el mismo presenta singularidades relevantes que responden tanto al carácter de las organizaciones educativas como al carácter público de la educación.

Acerca del proceso metodológico de investigación

Nos situamos en y desde el campo teórico educativo sirviéndonos de múltiples disciplinas para comprender y analizar las concepciones docentes. En el transcurso de este recorrido nos encontramos fuertemente influenciados por la descripción etnográfica, entendida como “producto analítico y conceptual y los modos de registro público que permiten colectivizar el proceso de construcción del conocimiento” (Rockwel, 2009, p. 51). El enfoque etnográfico se presenta como una teoría descriptiva de realidades sociales y culturales particulares delimitada en el tiempo y el espacio, que entiende las situaciones del presente en su dimensión temporal (p. 19). Nos permite acercarnos a los objetos de estudio sin restarles subjetividad a sus enunciados, pivotando —en nuestro caso— entre las experiencias cotidianas y aquellas dimensiones no cotidianas de la vida social.

Las estrategias metodológicas de las que nos servimos fueron el relevamiento de documentos oficiales y marcos conceptuales, elaboración de una encuesta inicial que posibilitara recolectar datos biográficos formativos de las docentes, entrevistas en profundidad y entrevistas grupales. Las entrevistas nos enfrentaron al desafío de dilucidar lo significativo de los enunciados, los fragmentos relevantes y representativos, así como aquellos que develan regularidades, en otras palabras, todos aquellos gestos o señales donde las concepciones docentes se expresasen.

Comenzamos el proceso de entrevistas en el 2007 y lo finalizamos en el 2010. Buscamos docentes

de nivel medio de distintas áreas disciplinares, distintas instituciones, sobre todo de diferentes años de antigüedad en la profesión. El objetivo de este criterio de selección fue obtener un abanico de experiencias y concepciones que contuviera diversos recorridos laborales.

Posicionándonos en el marco de una investigación intensiva, de carácter relacional (Achilli, 2005), entrevistamos a un número reducido de docentes¹ ya que nos propusimos presentar el análisis en profundidad de concepciones docentes antes que un estudio cuantitativo de las mismas. Por tanto, establecimos una muestra por criterio de antigüedad en la profesión que contuviera experiencias de trabajo en organizaciones escolares “públicas” y “privadas”. Es así que entrevistamos a: Lorena y Paola, de menos de cinco años de antigüedad en la profesión, docentes de Matemática y Física, con experiencia en escuelas públicas y privadas de distintos barrios de la ciudad, que se desempeñan como reemplazantes y con cargos interinos en algunas escuelas. Constanza, entre diez y quince años en la profesión, profesora de Ciencias Sociales, egresada de la Universidad Nacional de Rosario; se desempeñó en una escuela privada emplazada en un barrio periférico de la ciudad que alberga sectores socioeconómicos vulnerables, y otra escuela privada que alberga sectores socioeconómicos altos. Hoy es vicedirectora de una escuela pública, cargo que ganó por concurso en el año 2009. Juliana, docente entre diez y quince años en la profesión, profesora de Historia, egresada de la Universidad Nacional de Rosario, que siempre se desempeñó en escuelas públicas por convicción y es delegada gremial. Sonia, profesora de Biología entre quince y veinte años en la profesión, hoy se desempeña en una importante escuela pública de la ciudad pero también trabajó durante diez años en una escuela privada en la que le hubiera gustado quedarse. Marina, docente de más de veinte años, pro-

fesora de Matemática y Física, se desempeña desde el inicio de su carrera en la misma escuela pública, en la cual es titular de 44 horas; en el año 2009, previa presentación de concurso, comienza a trabajar como vicedirectora en una escuela pública que abre sus puertas en dicho periodo. Elisa, docente de más de veinte años en la profesión, profesora de Inglés, trabajó en muchas escuelas públicas y privadas, hasta que en el año 2001 decidió irse a vivir a Estados Unidos y desempeñarse como profesora de idiomas en dicho país. Cuando retorna a la Argentina (tres o cuatro años más tarde) comienza a trabajar en una escuela privada como docente y coordinadora del departamento de Inglés. Estas son las profesionales que constituyeron nuestro universo de estudio. Sus relatos, testimonios y gestos, junto con el contexto de producción de los mismos posibilitaron la estructuración de la tesis que presentamos.

Cuando hablamos de “concepciones”, hacemos referencia a la construcción de percepciones, ideas o definiciones construidas por los sujetos en su interacción con otros en el marco de su ámbito cotidiano. El primer acercamiento a esta categoría fue a través del postulado de Gramsci (1975) sobre los diferentes grados en que se expresa la ideología de acuerdo con las capas sociales. El autor plantea que la ideología, entendida como la concepción del mundo de la clase dirigente, se manifiesta en diversos grados cualitativos: filosofía, buen sentido, religión, sentido común, folklore. Todas estas nominaciones llevan intrínseca, entonces, la ideología —siempre dominante— que en el caso del sentido común Gramsci la describe como “la filosofía de los no filósofos, o sea, la concepción del mundo absorbida acriticamente [...] la concepción del mundo disgregada, incoherente, inconsecuente, conforme al carácter de las multitudes, de las cuales es la filosofía” (pp. 245-246). La particularidad del análisis de Gramsci es que entre estos términos existe una relación de continuidad ya que la ideología dominante se expresa en todos ellos, con más o menos elaboración. El sentido común la contiene desde la naturali-

¹ Según el criterio ético de investigación, mantenemos el anonimato de los entrevistados a través de nombres ficticios así como de las instituciones educativas donde desempeñan su trabajo, que no son nombradas sino descritas en los casos que son necesarios.

zación de las concepciones del mundo, como *evidencias* —en términos de Althusser (1973)—. Es con el buen sentido desde donde se puede actuar a partir de un proceso reflexivo antes que con impulsos instintivos, sostiene Gramsci (1975).

Hablar de concepciones, desde este posicionamiento, nos permite aproximarnos hacia aquellos elementos sociales y culturales que actúan en la construcción de ideas, imágenes, funciones o ideales que realiza el sujeto docente para definir su trabajo y formación. Da cuenta de la polifonía de voces e interlocutores que actúan en esta construcción cotidiana de las concepciones docentes.

El proceso de dilucidar las concepciones que se hallan anudadas en los diversos relatos y testimonios de las docentes en el transcurso de las entrevistas precisa, también, de una aproximación teórica a las nociones de relato y testimonio, ya que los modos en que se estructuran y expresan los mismos forman parte del proceso reflexivo de la propia práctica cotidiana que seguramente queda resonando aún después de culminado dicho proceso.

Para ello nos acercamos al sentido que Arendt (1997) le da al relato, según el cual el sujeto solo a través de este puede tener conocimiento de su práctica y reapropiarse de ella. La reflexión precisa distanciarse de lo inmediato, en tanto la urgencia de las actividades cotidianas exige juicios provisorios, prejuicios y costumbres. El sentido común, para Arendt (1997), no es más que nuestro sentido del mundo, es la intersubjetividad, una cualidad producida en común.

Acerca del testimonio, nos acercamos a los estudios de Agamben (1998), donde este se constituye como un sistema de relaciones entre el adentro y el afuera de la lengua, entre lo dicho y no dicho, entre la potencia de decir y su existencia, donde el hecho y la verdad son divergentes. Esto implica que entre el testimonio y la escucha (propia y ajena) se abre un recorrido sinuoso y la condición ética es que pueda

ser pensado con otros. Agamben (1998) afirma que en todo testimonio se encuentra la imposibilidad de testimoniar. El testimonio es un acto en sí mismo.

Entre las categorías de testimonio, relato y concepciones se presentan diferentes abordajes metodológicos. Nuestro enfoque adopta la categoría de concepción, sin embargo, consideramos que la misma no excluye las otras. Considerar el relato y el testimonio es un modo de enmarcar con mayor precisión el análisis de las concepciones ya que estas se despliegan en la construcción de un relato, en el acto de testimoniar las prácticas cotidianas.

En una primera instancia, las entrevistas individuales en profundidad fueron el motivo de nuestros encuentros. De estas se extrajeron núcleos problemáticos de conversación que nos pareció enriquecedor poner en tensión en un espacio colectivo de indagación y pensamiento². Rockwell (2009) llama “conversación entre pares” a esta práctica donde las personas entrevistadas pueden exponer e imponer sus definiciones y categorías para expresar la temática tratada o comentar la experiencia vivida.

Consideramos que este espacio permitió un doble movimiento. Por un lado, encontrarse con las palabras propias y ajenas, con personas cercanas y desconocidas convocadas por la inquietud que suscita la práctica cotidiana. Por otro lado, fue un espacio donde la posición del investigador, que muchas veces se siente intrusa, extraña o evaluadora³, pudo desestructurarse y pensarse en un espacio de diálogo con los sujetos entrevistados.

Los objetivos generales que nos propusimos para ello fueron: 1) analizar las relaciones entre las políticas educativas implementadas desde la década de los noventa y las transformaciones en el trabajo y formación docentes; 2) analizar las concepciones docentes acerca de su trabajo y los nuevos reque-

² Desde otras disciplinas se adopta la metodología de grupos focales, taller de educadores, entrevistas grupales.

³ Rockwell se refiere con ello al problema ético que suscita toda práctica de investigación realizada en espacios cargados de susceptibilidades como la escuela (2009, p. 53).

rimientos de formación “continua y permanente”. Los objetivos específicos que se desprendieron de los generales fueron, por un lado, analizar las concepciones y demandas de las políticas educativas acerca del trabajo y de la formación docente, y conocer la relación entre trabajo docente y formación “continua y permanente” que requieren las políticas educativas de la década de los noventa. Por otro lado, analizar las concepciones cotidianas docentes acerca de su trabajo y formación “continua y permanente” y su relación con las reformas educativas.

En esta presentación nos centraremos, entonces, en las concepciones docentes acerca de su formación permanente. Antes de adentrarnos en las mismas consideramos preciso explicitar el marco conceptual desde donde partimos para pensar la formación permanente en el escenario educativo y sus relaciones con el escenario laboral general.

Aproximaciones a la categoría y sus contextos

La formación permanente refiere a la formación de la fuerza de trabajo asumida por las organizaciones laborales y, con ello, una serie de criterios de medición para evaluar su rendimiento. Implicó un cambio de concepción acerca de la educación que supone el pasaje hacia la “educación para toda la vida”. Recordemos que hasta hace pocas décadas la formación de los trabajadores se dejaba en manos de la educación formal media y superior. Es a partir de los años setenta que se generan nuevos paradigmas productivos que exigen un nuevo tipo de profesionalidad (Catalano, Avolio y Sladogna, 2004). La organización se presenta como ámbito de aprendizaje y formación continua. Las calificaciones y los atributos individuales son nociones que empiezan a ocupar un espacio privilegiado. Dejan de ser un conjunto de atributos objetivos para transformarse en competencia. La norma de competencia se define por aquello que posibilita adaptarse activamente al cambio de forma permanente.

La noción de competencia laboral alude, según Catalano *et al.* (2004), a una unidad de medida, referencia y reconocimiento que unifica las distintas formaciones que reciben las personas en los diferentes cursos de las diversas dependencias. Sirve tanto para la formación en el proceso de trabajo como para la formación realizada en el periodo escolar. En esta noción se integran conocimiento y acción. Es la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas, y de reflexionar sobre la acción. La competencia laboral retoma nociones de calificación y profesionalidad. La formación basada en competencias se refiere a la integración entre el proceso formativo del alumno y el desempeño del trabajador en una situación real de trabajo. Su uso se ha generalizado por ser coherente con los enfoques pedagógicos actuales que priorizan el rol del sujeto de aprendizaje y recuperan los principios de la escuela nueva y de la pedagogía activa que ponen el acento en la formación vinculada con la práctica social y laboral (Avolio y Lacolutti, 2006).

La construcción de competencia requiere de repetición, por un lado, y creatividad, por el otro. La formación de competencias tiene como principios: que los esquemas se construyen mediante experiencias renovadas, redundantes y estructurantes; que es necesario trabajar sobre la experiencia, pensar, reflexionar sobre lo que se ha hecho; reflexionar sobre la propia práctica; la ayuda del formador consistirá en favorecer el proceso de reflexión, adquisición y profundización de fundamentos teóricos que están en la base de las soluciones; revisar constantemente los saberes, evaluar al trabajador en la situación real de trabajo (Avolio y Lacolutti, 2006, p. 85).

Mertens (1996) manifiesta la diferencia entre las calificaciones y competencias que se buscan hoy con las del pasado. Se buscan trabajadores con una calificación básica que les permita aprender continuamente y adaptarse a cambios en la organización. Se infiere que el concepto de calificación básica ha evolucionado hacia niveles educacionales más elevados y distintos en contenido que reflejan

la complejidad del ambiente de trabajo en que tiene que desempeñarse la persona. La complejidad se refiere a una diversidad de maneras de llegar a un resultado, y la educación debe reflejar esa complejidad (Mertens, 1996). La capacidad de aprender se ha transformado en una calificación básica para las organizaciones, capacidad de aprender articulada con la de innovar. La formación es una mezcla de educación formal y aprendizaje en el trabajo que implica diversos itinerarios que puede realizar un conjunto de personas para llegar a un mismo resultado, esto quiere decir que no existe un camino predeterminado. La competencia se refiere solo a algunos aspectos de este acervo de conocimientos y habilidades, solo los que son necesarios para llegar a resultados exigidos. Es la capacidad real para lograr un objetivo.

Mournier (2001) indagará en el desarrollo de este trabajo sobre las capacidades-calificaciones, preguntándose, más concretamente “¿de qué están formadas?” Se posiciona desde la definición de las calificaciones como relaciones sociales construidas y definidas socialmente, trabajada por Naville (1965) y, desde aquí, advierte que al cambiar las relaciones sociales y del trabajo las calificaciones cambian de contenido. El proceso social que implicó la definición de las calificaciones es un dispositivo empresario para organizar racionalmente los mercados internos de trabajo dedicados a fijar a los trabajadores al proceso productivo. Es una herramienta que controla los costos laborales ya que permite calcular el costo del salario sobre un salario mínimo, fija a los trabajadores en la empresa y realza la productividad. El criterio de las competencias requiere de los asalariados una dedicación completa de su persona (incluso de sus emociones, su ética, sus creencias). En este nuevo contexto, los trabajadores son más conscientes de su inestabilidad y sienten una nueva dependencia y alineación.

Las cualidades morales y el carácter personal de los aspirantes a un puesto son más importantes que su nivel de educación. La experiencia laboral anterior y los diplomas no son considerados por

los empleadores como indicadores de competencias técnicas, sino como indicadores de cualidades personales, de comportamiento normal y capacidad de socialización. “Con la forma competencias se organiza la movilidad del trabajador. Es una manera de resolver la contradicción que se les presenta ante la necesidad de una fuerza de trabajo móvil y un poder del trabajo inmóvil. El trabajador desarrolla su empleabilidad (individualmente) a partir de las competencias” (Mournier, 2001).

Tanguy (2001) va a referirse a la formación profesional continua como una negociación entre interlocutores sociales —organizaciones profesionales patronales y sindicatos de asalariados— aparentemente exenta de conflictos. Para las empresas, la formación es un instrumento de competencia económica y, para los individuos, un instrumento de acceso y de mantenimiento del empleo.

La formación se inscribe en un nuevo modo de organización del trabajo y de gestión del personal. En este sentido, aparece el término “competencias” reemplazando al de “calificaciones” correlativamente a la implementación de políticas de empleo orientadas a la búsqueda de flexibilidad y políticas de cambio de la organización del trabajo o de la gestión del personal. Al no haber puestos de trabajo suficientes para la población activa emergente, las empresas ya no basan el progreso profesional en los puestos disponibles sino lo efectúan sobre la base de las competencias personales. Los puestos resultan de las competencias de los asalariados (Tanguy, 2001).

La noción de competencias remite de manera menos inmediata a una jerarquía social pero inversamente se presenta como más universal, se aplica indiferentemente a cualquier trabajo y a cualquier actividad de formación, o sea, a actividades que se organizan en torno a la idea de situación. Si la calificación es irreversible y duradera, la competencia, en cambio, es una propiedad inestable que siempre debe estar sometida a objetivación y validación. La gestión de personal basada en competencias con-

tiene la idea de que un asalariado debe someterse a validación permanente y probar constantemente su adecuación al puesto, su derecho a la movilidad profesional (Tanguy, 2001).

Para García Blanco y Gutiérrez (1996) la consecuencia más importante de la teoría de la competencia es que los oferentes de trabajo no compiten por los salarios sino por los puestos de trabajo. En el mercado laboral lo que se oferta es potencial de formación. Cuando alguien se incorpora al mercado de trabajo, lo hace sobre todo por sus costes de formación. Lo que importa es que el trabajador consuma el menor coste de formación para la empresa. Si este está por ingresar, se procurará su elección de acuerdo con este criterio.

En el caso docente, una característica de las reformas educativas de los últimos veinte años es la medición de las competencias docentes para evaluar a los mismos. El inconveniente es reducir la actividad docente a un conjunto de tareas áulicas referidas al currículo, el arte y la ciencia de la enseñanza. La actividad docente implica mucho más que eso. Es por ello que las competencias deben ser tenidas en cuenta como puntos de referencia y de partida antes que como puntos de llegada. Se precisa de profesores comprometidos para elevar los niveles de rendimiento del sistema educativo (Day, 2006).

La preocupación que manifiestan Goodson (2006) y Day (2006) acerca de cómo retener a los buenos profesores es trabajada por Vaillant (2007) en el caso latinoamericano. La formación inicial es el primer paso en la educación profesional continua. Entre la formación inicial y la experiencia real se observan diferencias importantes. Ser un “buen alumno” en los cursos de formación docente, saber identificar los factores que influyen en la enseñanza, hacer planificaciones adecuadas, seleccionar recursos didácticos innovadores no transforman al aprendiz en “buen profesor”. Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes (Day, 2006).

En la formación de profesores de enseñanza media, la mayor importancia la tiene siempre lo disciplinar y, generalmente, el lugar y la preparación pedagógica son tardíos y secundarios. La escuela primaria tuvo como eje organizador el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas. A pesar de las diferencias entre maestros y profesores, en ambos casos constatamos que ellos han dejado de ser parte del segmento más educado de la población en los distintos países latinoamericanos (Vaillant, 2007). En la medida en que la educación secundaria y superior tienden a expandirse, tener título docente ya no califica a quien lo posee de manera sustantivamente diferente de los otros miembros de la propia generación, a diferencia de lo que sucedía un siglo atrás (Terigi, 2007). Esto genera un doble reto: atraer candidatos bien calificados y promover su mejor desempeño. Y ninguno de estos dos aspectos puede ser considerado de forma independiente: el reclutamiento de buenos candidatos para ingresar a la carrera docente deriva en un mejor desempeño de la tarea de enseñar, y un buen desempeño de los maestros en actividad incide en el modo como se reclutan buenos estudiantes para la formación inicial.

Del proceso de investigación que exponemos, se presentan en tensión dos modos de relación con la formación: a) en relación con el trabajo; b) en relación con procesos subjetivos.

a) Sobre el primer aspecto, Tardif (2010) sostiene que el saber docente se compone de varios y distintos saberes provenientes de distintas fuentes: *saberes pedagógicos* provenientes de las reflexiones acerca de la práctica educativa; *saberes disciplinares* correspondientes a los diversos campos del conocimiento que se transmiten tal como están organizados en la universidad. Los saberes curriculares se expresan en forma de objetivos, contenidos y métodos de los saberes sociales seleccionados como medio de cultura que presenta la institución escolar; se expresan

en formato de programa. Los *saberes profesionales* son los de las ciencias de la educación y de la pedagogía, transmitidos a los profesores a través de la formación inicial y continua; tienen como objetivo incorporarse a la práctica docente. Los *saberes experienciales* son aquellos que ocurren en el trabajo cotidiano, se validan en la cotidianidad misma y se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de *habitus*, saber hacer y saber ser; también son llamados saberes prácticos, que forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana (p. 49). Se forman a partir de tener que enfrentar situaciones distintas diariamente en las cuales es preciso improvisación y habilidad personal.

También considerando el saber docente como un saber que incluye distintos conocimientos que traspasan lo escolar, Rockwel (2009) agrega que este responde a lo no-documentado ya que el saber docente es el quehacer cotidiano en donde se reelaboran los conocimientos pedagógicos y las disposiciones oficiales. Para esta autora, la denominación de saber pedagógico refiere al discurso prescrito que orienta los fines de la educación, diseña la estructura de contenidos y métodos, y desde el cual se evalúan las prácticas y los resultados (pp. 59-60). El “conocimiento local”⁴ se construye en el proceso del trabajo docente, sostiene Rockwel (2009), en la relación entre las biografías particulares de los docentes y la historia social e institucional que les toca vivir. Los docentes incorporan a su práctica el saber social de cómo interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua y de la relación con la escritura, junto con saberes cotidianos y científicos diseminados por diversos medios.

Tardif (2010) sostiene que en los primeros cinco años el profesor acumula la experiencia del saber hacer y saber ser, va formando su personalidad profesional que es un modo singular de enseñar. Los docentes validan su profesionalidad con los alum-

nos, pero es en el contacto con los pares que los saberes experienciales adquieren cierta objetividad. En el intercambio con profesores más jóvenes o en actividades de proyectos pedagógicos se objetiva la experiencia y el profesor toma conciencia de ello, es en lo cotidiano donde el docente es formador y no solo ejecutor. El saber experiencial dialoga con los otros saberes en la traducción que cada profesor hace de ellos, en la selección que hace de ellos en su práctica. El saber docente, entonces, es heterogéneo. El aprendizaje del trabajo precisa de tiempo, esto es, los saberes ligados al trabajo son temporales porque se construyen y dominan con el tiempo cuando se enfrentan a las situaciones de trabajo, no pueden adquirirse fuera de ellas.

En el modelo de trabajo clásico, donde se consideraba al trabajo material la mayor responsabilidad del hombre en sociedad, el trabajo del profesor tenía un lugar secundario o periférico en relación con el trabajo material y productivo afirman Tardif y Lessard (2005). El tiempo de aprender no tenía valor en sí mismo, era una preparación para la verdadera vida (p. 17). Los profesores eran vistos como trabajadores improductivos, agentes de reproducción de la fuerza de trabajo y sociocultural. El trabajo docente estaba subordinado ya que preparaba para el mercado laboral. Hoy nos encontramos con un escenario muy diferente, “La revolución de los servicios reemplazó la revolución industrial” (p. 20), el conocimiento adquiere un papel relevante en la economía y el mercado laboral, crecen las profesiones y semiprofesiones a raíz del crecimiento del conocimiento formal, crece el estatus de los oficios que tienen por objeto de trabajo otro ser humano.

En la actualidad, los agentes escolares tanto por su cantidad como por su función son una pieza fundamental de la economía en las sociedades modernas avanzadas⁵. Los modos de socialización y formación propios de las prácticas de enseñanza se expanden traspasando los límites de la escuela⁶.

⁵ Término utilizado por Giddens.

⁶ Viñao también trabaja el avance del formato escolar en la sociedad.

⁴ Término construido por Geertz (1994).

b) La formación permanente, no obstante, también debe ser considerada desde su dimensión subjetiva referida a aquellos docentes que se dan a la búsqueda de diversas experiencias individuales y colectivas. Para ello, nos dirigimos a la lectura de Filloux (1995) y Ferry (1990) en tanto ofrecen aproximaciones al proceso de formación intersubjetivo (Filloux) y analizan los efectos de la formación permanente en estos procesos (Ferry).

Jean Claude Filloux (1995) plantea el concepto de “retorno sobre sí mismo” como una experiencia de conciencia sobre uno mismo que implica una lectura del inconsciente del sujeto, un hacer lo que se siente sinceramente. Cuando un sujeto transita por esta experiencia debe reconocer en el otro la posibilidad de que este haga su propio retorno sobre sí mismo. Este autor sostiene que la formación se define por el diálogo entre personas que efectúan esta experiencia. El formador debe habilitar al otro para realizar un retorno sobre sí mismo, debe reconocerse creciendo psíquicamente mientras hace crecer. Para ello, es necesario que el formado reconozca al formador, tanto en el plano real como en el imaginario.

Como dijimos, esta idea de “retorno sobre uno mismo” en la formación permanente es un aspecto de la cuestión debido a que esta, en tanto formación profesional, en no pocas ocasiones se subordina a la adquisición, renovación de conocimientos y realización de cursos. Son los imperativos de la lógica del cambio, en palabras de Ferry (1990), que predomina actualmente en todos los discursos y en todas las prácticas del juego social.

La formación, que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, “viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas, como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente” (Ferry, 1990, p. 50). Esta doble cara de la formación permanente produce una mercantilización de la forma-

ción que dificulta los procesos de autorreflexión y “retorno sobre uno mismo”, al mismo tiempo que introduce normas, lenguajes y técnicas propias. Si el conocimiento deviene mercancía —como se expresó en el apartado anterior—, no debe extrañarnos que exista un intento persistente de mercantilización de la formación así como una ingeniería de la formación permanente.

Concepciones de formación

A partir de las concepciones docentes que resaltan en las entrevistas, observamos que las características de la formación permanente en la actualidad, pueden rastrearse en las diferencias que presenta la *formación según los años de antigüedad* en la docencia, de acuerdo las concepciones docentes. Por un lado, la formación permanente en relación con el trabajo hoy tiene otras connotaciones en los jóvenes docentes ya que esta, como proceso a lo largo de toda la vida, se encuentra naturalizada socialmente, por otro lado, la formación permanente para los docentes de mayor antigüedad, una vez despejada la sensación de incertidumbre laboral que suscitaban los cambios de la reforma de la LFE, se nutrió de otras significaciones.

Lorena se encuentra en la actualidad en sus primeros cinco años de ejercicio profesional, y Paola ya recorre el estadio entre los cinco y diez años.

Paola se recibe de profesora de Matemática y Física en el año 2003. En el 2004 comienza a dar clases como reemplazante y hacia noviembre de ese mismo año logra un cargo de interina en una de las escuelas. Al momento de la primera entrevista, en el año 2007, había realizado ya un posgrado, tres cursos de formación permanente y participado en jornadas y congresos en la ciudad y fuera de ella.

Tanto Lorena como Paola, hasta el momento de las entrevistas, se encontraban viviendo con sus padres, condición que Paola resalta a la hora de re-

flexionar sobre su participación y dedicación en las instituciones escolares, en la preparación de las clases y en los cursos de formación, en tanto al no tener que pagar un alquiler ni mantener una familia tiene más libertades, afirma (RN 2. Entrevista con Paola, 03/04/08). En este sentido, Paola sostiene que los cursos de formación que ha tomado, en algunas ocasiones, los hace solo “el que puede” ya que no tienen resolución ministerial o son muy costosos.

Los colegios católicos privados en el mes de febrero hacen un curso intensivo de tres días que lo dan desde médicos hasta el obispo, sociólogos. Años atrás los colegios te invitaban a ir, te lo pagaban. Este año ya no, vos te lo tenías que pagar. Yo fui [...] Me entero por una compañera que en Mar del Plata, en el mes de noviembre, jueves, viernes, sábado y domingo hay un congreso dictado por astrólogos, físicos. Muy interesante, muy completo, pero no tenía resolución ministerial. Yo me fui igual, pero es porque no me hace nada unos pesos más o menos que me descuenten porque es algo que el sueldo es para mí, porque en mi casa no pago nada (R 2. Entrevista con Paola, 03/04/08).

Los inicios de la docencia, tal como sostiene Paola, cuando se cuenta con condiciones materiales básicas resueltas independientes a su trabajo, posibilitan a los jóvenes docentes mantener estudios mientras se incorporan al mercado laboral.

Lorena es profesora de Matemática y Física. Realizó sus estudios terciarios entre el año 2002 y 2005. Comienza a dar clases en el año 2006, y al momento de la entrevista, en el año 2008, ya era titular de algunas de las horas cátedra que tenía. Con el grupo de compañeras de estudio del profesorado continuó en contacto asistiendo a cursos de formación y un posgrado.

Entrevistadora: Me llama la atención que ustedes se recibieron y al toque empezaron un postítulo.

Lorena: Sí, la idea era que como no íbamos a tener mucho trabajo, para no dejarnos estar y perder el ritmo de estudio [...] Ya el primer año, de a poquito hubo reemplazos, bastantes por no tener nada de antigüedad. En el 2007 fue terrible y este año no damos abasto (R 1. Entrevista con Lorena, 30/06/08).

Las jóvenes docentes que se inician en la carrera asumen la necesidad de la formación en ejercicio incluso antes de comenzar a ejercer la profesión. La formación permanente se presenta, por lo menos al comienzo, como una bisagra entre el fin de la carrera y el futuro trabajo. Este rasgo es común a todas las carreras debido al aumento de certificaciones y ofertas de formación para las mismas (Dubet, 2006).

García Blanco y Gutiérrez (1996) sostienen que la formación es un potencial que el trabajador puede aumentar para el ingreso a un puesto de trabajo ya que el empleador procurará su elección de acuerdo a este criterio.

Virno (2003) afirma que las fronteras entre trabajo y no trabajo se vuelven difusas, ya que en los periodos de no trabajo o de desocupación el trabajador se encuentra activo incrementando su currículum a través de la formación permanente.

Mournier (2001) asegura que la lógica de la nueva organización del trabajo responsabiliza al trabajador por estar empleado o desempleado ya que depende de este gestionar su “portafolio de capacidades” a través de la formación permanente.

Entendemos que la formación permanente es utilizada por los docentes para mantenerse activos en los periodos de desempleo ya que toda actividad de formación podrán capitalizarla en un futuro empleo.

La formación permanente en docentes de más de quince años de antigüedad pareciera relacionarse con el trabajo cotidiano a partir de constituirse como un modo/mecanismo para soportarlo, para otorgarle sentido a la labor diaria.

Juliana: Yo digo cuando termine la maestría voy a estudiar otra cosa porque yo siento que el único modo de llegar a los 57 o 58 años para jubilarme es seguir estudiando, pedir licencia por estudio y trabajar la mitad del año.

Para rendir materias tengo que pedir licencia. Yo podría tener veinte semanas por año de licencia [...] si me las pido todas, no voy nunca a la escuela (R 2. Entrevista colectiva, 14/08/08).

Marina, por su parte, sostiene haber pedido licencia casi todo el año por estudio; Sonia se refiere a la importancia de la formación a nivel personal, sus ganas de dedicarse a investigar o a formar; Elisa también lo menciona cuando habla de las ventajas de su trabajo en la actualidad ya que al ser coordinadora del departamento de Inglés puede dedicarse a colaborar con las docentes más jóvenes, buscarles material.

La formación permanente para soportar el trabajo o para darle un sentido al mismo se vincula con la cantidad de horas que desde los ajustes laborales de los años noventa tienen los docentes de secundaria para lograr el máximo de salario en la provincia de Santa Fe. La formación, entonces, desde esta época, cada vez más se presenta a los docentes de mayor antigüedad como una fuga, un polo a tierra del trabajo. Esto no es otra cosa que afirmar que en un momento donde se cuestiona la centralidad del trabajo en la vida de las personas, este se nutra de otros dispositivos que lo mantienen en esa centralidad. En el caso docente, observamos que el maestro pide licencia, trabaja menos en el aula para realizar estudios universitarios o de posgrados en los que participa como docente. En otras palabras, es una subjetividad docente aquella que se forma en áreas más cercanas o lejanas a su especificidad disciplinar, escapando o fugándose del trabajo cotidiano de enseñar.

La formación en nuevos saberes

Los nuevos saberes que buscan los docentes en la formación permanente se vinculan con lo meto-

dológico de la enseñanza, con la actualización de conocimientos disciplinares, y con la adquisición de saberes acerca de las problemáticas sociales que se presentan en la escuela. Los hemos diferenciado con el objeto de lograr una mayor descripción. Uno de ellos refiere a las *estrategias metodológicas* que buscan los docentes, se refieren a actividades lúdicas y a conocimientos sobre el aprendizaje vinculados también con actividades recreativas.

Yo lo que encuentro es más estrategias para enseñar mejor, no soy tan estructurada, cuando recién me recibí seguía el librito al pie de la letra lo cual me parece que eso no es positivo, crecí mucho en cuanto a conocimiento [...] era muy estructurada, ahora veo que se aprende mucho más con juegos, hago círculos de conversación. Siempre hay que estar aprendiendo, no se termina nunca de aprender en la docencia, es un gran error no renovarse, no aprender de la experiencia de otros, crecer como docente (R 1. Entrevista con Elisa, 03/06/08).

Estuvo bueno un curso que hicimos en la Olga Cosettini de geometría. Cómo enseñarles a los chicos distintos experimentos, esas cosas son cosas prácticas que te sirven para usar en el aula (R 1. Entrevista con Lorena, 30/06/08).

El docente se tiene que seguir formando hasta el día que se jubila porque toda la investigación de cómo funciona el cerebro, de cómo aprende el alumno se va modernizando, entonces si el profesor no se forma, no se perfecciona, se queda atrás. Hay muchas cosas nuevas. Vos tenés que dar muchas estrategias porque hay alumnos que son visuales, otros auditivos y si vos haces todo escribiendo te perdés a la mitad del grupo. Por eso los libros de idiomas te dan un montón de opciones. Yo cuando empecé a dar clases no existía lo de las múltiples inteligencias. Quedarse con lo que vos te recibiste no te alcanza (R 2. Entrevista con Elisa, 10/04/09).

Lo que nosotras buscamos por ahí son esas cosas áulicas, experiencias de aula, juegos que sean cuestiones recreativas para los chicos. Te cuesta mucho mantenerlos trabajando con ejercicios combinados porque es una cosa aburrida (R 1. Entrevista con Marina, 16/05/07).

El saber metodológico es específico del saber docente. Al analizar la relación entre los docentes y sus saberes (pedagógicos, disciplinares, profesionales, experienciales), Tardif (2010) plantea que en la actualidad el problema es que los saberes escolares se consideran inadecuados por alejarse del mercado de trabajo, y que se presenta la necesidad de crear microestrategias para que los saberes escolares sean pertinentes socialmente, lo cual ocasiona un consumo de saberes instrumentales. Asimismo, hoy importa más el proceso de aprendizaje que el saber en sí mismo. El valor formador, continúa este autor, radica en la actividad de transmisión, no tanto en el saber transmitido.

Por todo ello, Tardif (2010) sostiene que el saber específico del docente cada vez está más relacionado con los procedimientos pedagógicos de transmisión. En este sentido, la búsqueda de formación en estrategias metodológicas coincide con la tesis de este autor.

El saber metodológico, entendido como actividad de transmisión, ocupa un lugar central en la docencia que se acentúa cuando se diversifican los saberes que se van a transmitir, cuando el acceso a la información se multiplica por canales comunicacionales por fuera de la escuela. El interés de actualizar los saberes acerca de su disciplina también se encuentra asociado con la proliferación de información y avances tecnológicos y comunicacionales para acceder a la misma.

Acerca de la *formación orientada hacia la disciplina*, nos encontramos con estos testimonios.

Esto del postítulo lo hice porque era una actualización académica de matemática, lo hice espe-

cíficamente del contenido; el tema de computación es porque puedo aplicarlo en las escuelas donde tengo computadoras (R 2. Entrevista con Paola, 03/04/08).

Este congreso internacional lo hice en Buenos Aires. Hice uno en el 2006, y ahora en el 2008 viene gente de EE.UU., de Inglaterra y de Argentina. Yo he tomado clases con profesoras del profesorado de inglés con un nivel bárbaro. Acá hay mucho nivel. A mí me gusta que venga gente de afuera para pulir la pronunciación y te mantiene en un nivel de excelencia (R 1. Entrevista con Elisa, 03/06/08).

Con respecto a la relación con el saber disciplinar, Tardif (2010) afirma que la misma se expresa como una relación de exterioridad ya que los saberes disciplinares se les presentan a los docentes como productos ya determinados, no son producidos o controlados por ellos. Sin embargo, este rol de ejecutores y no de productores que asegura este autor no se presenta como una problemática de las docentes en este estudio. Consideramos que esto se debe a que los docentes valoran sus prácticas de traducción del saber para que sea comprendido por los estudiantes y esto involucra los saberes disciplinar y metodológico.

Las *problemáticas sociales* contemporáneas que se presentan en las escuelas también forman parte de las inquietudes de formación de los docentes.

Ahora empecé otro posgrado, lo empecé la semana pasada, sobre chicos con riesgo social. Yo creo que es necesario y cada vez más. Si vos te ponés a pensar lo que se ve en la tele, en los diarios y lo que se vive todos los días cuando salís a la calle, el riesgo social no lo tiene solo aquel que tiene problemas económicos. Por eso me parece fundamental la formación del docente, la actualización del docente y aplicarlo (R 1. Entrevista con Constanza, 08/06/07).

el tema de la educación sexual, también lo voy a aplicar, depende de la institución en donde esté,

si es privada o pública (R 1. Entrevista con Paola, 21/06/07).

Observamos el interés de formación sobre temas que no hacen parte de la disciplina pero que se encuentran en debate en momentos particulares. Uno de ellos es el de la educación sexual. Se abrieron cursos para docentes sobre este tema y fueron concurridos.

Paola nos relata que aunque da clases de matemática y física, los alumnos y las alumnas se acercan a ella para consultarle sobre estas experiencias personales referidas a su sexualidad. Por tanto, para estar mejor preparada en las respuestas realizó cursos al respecto. Constanza se interesa por problemáticas asociadas al “riesgo social” ya que son situaciones que considera cotidianas en su trabajo.

Observamos un vínculo entre estas nuevas problemáticas sociales que se presentan a los docentes en su cotidianidad y la formación del saber experiencial que define Tardif (2010). Este autor sostiene que los saberes experienciales se forman a partir de enfrentar situaciones cotidianas donde se requiere de la improvisación y la habilidad personal. Este saber dialoga, a su vez, con otros saberes ligados al trabajo.

Consideramos que en este diálogo se reúnen los saberes experienciales y la formación de saberes no escolares que emergen en la escuela. La formación permanente también es utilizada para sustentar y legitimar los saberes experienciales.

La formación como elección subjetiva

En las entrevistas individuales nos fuimos encontrando con docentes que están en contacto con la formación más allá y más acá de su trabajo o de la disciplina específica que enseñan, tanto para docentes que recién se inician como para los que gozan de mayor antigüedad.

A mí hubo una sola cosa que realmente dije “¡vaya!”, era un curso que daba Indeso [Instituto

de Estudios Jurídico Sociales de la Mujer] sobre género y educación sexual, era uno de estos cursos de este mismo programa de la Red Federal, era largo, con evaluación, había bibliografía y había que estudiar de una clase para la otra, era pensado para que el docente estudie [...] con este curso yo aprendí cosas que las puedo llevar al aula.

Entrevistadora: Vos te enganchaste en cursos de género.

Juliana: Sí, yo hice la maestría de género.

Entrevistadora: ¿A partir de ese curso o ya venías trabajando sobre eso?

Juliana: No, ese curso fue en el 94, yo en el 93 empecé la maestría y la tuve que dejar porque tenía que faltar a la escuela [...] Terminé el año pasado, en el 2006, y en el 2004 la empecé a cursar, ahora me falta la tesis final (R 1. Entrevista con Juliana, 13/05/07, profesora de Historia).

En principio es una formación integral para mí y todo lo que me forme a mí me va a servir para volcarlo después al chico [...] lo de Contactología lo hago para mí (R 1. Entrevista con Paola, 21/06/07, profesora de Matemática y Física).

La carrera de Ciencias de la Educación me abrió el pensamiento, me hace pensar muchas cosas, estoy más reflexiva. Es saber dónde estás parada [...] yo sentí la necesidad de formarme en otra cosa (R 1. Entrevista con Sonia, 24/05/07, profesora de Biología).

Una maestría, una carrera universitaria, un estudio superior refieren a espacios, personas y conocimientos que se distancian de la trama escolar donde circula el docente. La formación, desde esta perspectiva, aparece como una búsqueda personal incesante que permite poner una distancia a la inmediatez cotidiana, reflexionar desde la extrañeza eligiendo otros interlocutores.

Consideramos esta formación ligada al proceso subjetivo (Ferry, 1990), al “retorno sobre uno

mismo” (Filloux, 1995); es el aspecto más invisible e intangible de la profesionalidad docente y, por tanto, constituye lo “no-documentado” del quehacer cotidiano docente.

La formación permanente en las organizaciones escolares

Cuando los docentes se desempeñan en organizaciones escolares que no brindan espacios de formación en ejercicio, se hacen de sus propias instancias de formación.

¿Mi formación? Mirá, gratuita nada. O sea, lo que la escuela te pueda brindar como información, nada. Yo aprendo mucho de compañeras, que te cuentan cosas, te dan ideas de aprender una experiencia de los otros, te cuentan metodologías de trabajo (R 2. Entrevista con Paola, 03/04/08).

Juliana: El entrenamiento que podríamos hacer entre docentes, si tuviéramos horas para juntarnos para eso, uno puede incorporar cosas que se les ocurren a los chicos que recién empiezan así como para formar a esos otros que son unos nabos. Daría para hacer un intercambio intergeneracional (R 2. Entrevista colectiva, 14/08/08).

Constanza: Igual cuando los profesores son jóvenes tienen ideas nuevas, los jóvenes ayudan a que se ponga en práctica la propuesta (R 2. Entrevista colectiva, 14/08/08).

[El departamento de matemática] Funcionamos bastante bien. Nos ponemos de acuerdo qué bibliografía usamos, discutimos por qué no. Nos pasamos material. Es el perfeccionamiento entre nosotras, es juntarte con el otro a ver qué hizo. Eso es muy interesante: qué experiencia pudo probar, eso es lo que nosotras siempre reclamamos. Nos gustaría tener un espacio institucional, incluso con compañeros de otras áreas. Porque por lo general, todo esto que te cuento o lo hacemos extraclase o en los diez

minutos de recreo, obviamente que si tenemos que ver bibliografía nos vamos a otro lugar. La escuela no te da ese espacio, hemos formado un lindo grupo de Matemática y Física (R 1. Entrevista con Marina, 16/05/07).

Recreos, pasillos, minutos libres y de tránsitos permiten que se acuerden contenidos, se intercambien metodologías entre colegas. Se aprende de los colegas en los intersticios del trabajo docente. Por fuera de la escuela, en bares o en casas los docentes generan espacios para formarse entre ellos.

Que la escuela exija excelencia en el trabajo docente no significa que brinde espacios para construirla o sostenerla. Un ejemplo de ello es el caso de una de las escuelas donde se desempeñaba Constanza, donde se exigía que los docentes estuvieran “en competencias” para garantizar “alumnos ganadores”, pero esas competencias las debían adquirir por fuera de la institución.

Lo que ocurre en numerosas organizaciones escolares es que la formación permanente no hace parte de las tareas o funciones que asume la escuela. Esto ocurre tanto en escuelas públicas como en particulares, según las experiencias de las docentes entrevistadas.

En este sentido, observamos que la inserción de la lógica de la formación permanente en el sistema educativo presentó diferencias sustanciales con respecto a la formación en el corazón de la empresa o industria, como reza la literatura al respecto, en tanto no se reconoce la organización escolar como productora de saberes que al mismo tiempo puede transmitir. Tampoco se reconoce la potencialidad de la experiencia cotidiana como saber para socializar entre los mismos trabajadores educativos. La propuesta es que los docentes se formen individualmente a través de distintas instituciones, por fuera de la escuela, para luego nutrir su práctica cotidiana.

Si la profesionalidad del docente se adquiere en la práctica, se despliega en el encuentro con

sus alumnos y colegas (Tardif, 2010; Tardif y Lessard, 2005), el problema de la formación permanente fuera de las organizaciones escolares donde se desempeñan es que no hay una preocupación por ingresar ese saber aprendido en términos institucionales y no solo personales.

Consideramos que socializar, compartir, debatir sobre ese saber aprendido forma parte de restituir un sentido común del trabajo docente y del futuro de la educación en la organización escolar a la que se pertenece. Es decir, la formación permanente es un modo de propiciar el diálogo acerca de una finalidad educativa común en la organización escolar. Cuando esto no ocurre los docentes recurren de modo individual a la formación permanente (cursos, posgrados, maestrías) en procesos que en algunos casos implican restar tiempo a la institución y el trabajo cotidiano —como vimos anteriormente en los testimonios de docentes de mayor antigüedad—, aún cuando se producen saberes docentes en el proceso cotidiano de la práctica e interacción institucional sin que se pongan de manifiesto o sean conscientes.

Los siguientes testimonios reflejan la formación como objetivo institucional, donde se exigen modos de implicación con el proyecto institucional que forman parte del trabajo. Esta es la experiencia de la escuela en la que trabajan Elisa y Constanza.

Lo que nosotros tenemos es nuestro propio perfeccionamiento interno, tenemos una licenciada en psicopedagogía que trabaja todo el año con nosotras, plantea dificultades y va haciendo reuniones progresivas hasta que llegamos a la conclusión. Vamos al tema puntual, por ejemplo, el desinterés de los alumnos, la motivación, las dificultades para aprender. Ella tiene un taller que se llama Aprender a Aprender y trabaja con alumnos y con docentes. Con los docentes va trabajando el problema específico de aprender y te va haciendo ver otras estrategias que uno puede usar. Ella está disponible en la

escuela, le decís: tengo este problema puntual con este alumno, entonces ella te alcanza material para leer, te sugiere. Es una persona que está al alcance, es muy capaz, siempre tiene esa visión que uno no tiene y después ella misma te hace, en los talleres que vamos, el problema. Te presenta todo y te dice qué hacemos con esto y ahí discutimos entre todos, entonces, es un aprender interesante [...] hay como tres o cuatro reuniones donde, obviamente, se suspenden las clases y trabajamos toda la mañana o toda la tarde [...] Nosotros tenemos que ella está en la escuela, eso es fantástico. Eso lo hacemos por nuestra cuenta, eso no lo plantea el ministerio (R3. Entrevista con Elisa, 05/12/09).

El ejercicio de la docencia es una interpelación al otro y a uno mismo, y la formación posibilita ese intercambio de ideas y prácticas, de proximidad con los colegas, de lazos institucionales con los pares.

Realizar su propio perfeccionamiento interno significa formular un lugar para que la experiencia de trabajo cotidiana, el saber de la experiencia docente se socialice, se indague, produzca pensamiento otorgando un lugar de productor al docente en la organización escolar.

Conclusiones

La formación entra en escena en nuestra investigación justo allí donde el interrogante por la formación en el trabajo o la concepción de formarse trabajando adquieren relevancia para el campo productivo. En una primera instancia nos interesó esta cualidad permanente que se le adjudica a la formación cuando se la liga al trabajo. Consideramos que la inserción de la formación a lo largo de toda la vida estrechó aún más los vínculos entre trabajo y formación. En esta hipótesis inicial la formación permanente fue entendida, entonces, solo desde su carácter utilitario en relación con el trabajo. Es en las entrevistas donde la hipótesis se complejiza tensionando distintos procesos vividos por los docentes.

En primer lugar, observamos que la formación permanente en los inicios de la docencia funciona como una actividad que se concibe como un modo de mantenerse activos mientras se insertan en el mercado laboral. Este es un rasgo que se comparte con el resto de las profesiones u oficios. En cambio, para los docentes que ya tienen una trayectoria esta se concibe como una fuga del trabajo, un recurso que en ocasiones le otorga sentido al trabajo, asumiendo de este modo un lugar subjetivo importante en el quehacer docente.

Con respecto a los intereses diversos de formación permanente, consideramos que la adquisición de nuevos saberes es la razón más antigua que los docentes asumen para formarse. A ello se le imprime una novedad de nuestra “modernidad tardía” (Dubet, 2006), que forma parte de las transformaciones en el campo productivo y las instituciones, asociado a una concepción del tiempo a corto plazo. Nos referimos a la caducidad o el desuso que sufren ciertos conocimientos debido al ritmo acelerado de la vida en las sociedades actuales, y a la mayor rapidez en los avances científicos y tecnológicos. En este sentido, el saber específico del docente responde cada vez más a los procedimientos pedagógicos de transmisión y es por ello que uno de los intereses de formación se vincula con estos. Asimismo, la legitimación del saber experiencial del docente es uno de los intereses en auge en la búsqueda de la formación permanente.

En otras palabras, los vínculos cada vez más estrechos entre la formación permanente y los fenómenos de la información y la comunicación se refieren al acceso cada vez más veloz y abundante de la primera. Los docentes recurren a la formación de los saberes metodológicos y de actualización de contenidos, aspectos que consideramos forman parte de un mismo movimiento que enfrenta la multiplicidad de saberes y de acceso a los mismos, que no es otra cosa que apostar a la especificidad de su profesión.

No ocurre así con el interés de formación en lo que los docentes nombran como “problemáticas

sociales”, ya que entendemos que el mismo, por el contrario, dispersa esa especificidad y, a su vez, pone en evidencia que la práctica docente requiere de nuevos saberes.

Revelamos un aspecto de la formación permanente que definimos como lo no-documentado de la tarea docente, los procesos de formación personales y profesionales que trascienden los saberes escolares y se relacionan con su subjetividad. Es por ello que los intereses de formación permanente que hoy prevalecen en el trabajo docente pueden considerarse como aquellos vinculados a su desarrollo personal y profesional, mientras que en los años noventa aquellos prevalecientes fueron los que vinculaban la formación permanente con las condiciones de trabajo.

Observamos que el vínculo entre los docentes y su formación es estrecho. Los diversos intereses de formación docente se realizan con o sin apoyo institucional. Cuando las condiciones laborales no contemplan la formación dentro de la jornada de trabajo los docentes asumen la misma por otros canales, haciendo uso de su tiempo libre, esto ocurre tanto cuando la formación se percibía como determinante en el acceso o la permanencia en la fuente laboral, como en momentos donde no ocupa este lugar.

Es decir, que la formación permanente cuando la institución escolar no la ofrece se realiza de modo individual. Esta es una experiencia mayoritaria entre las docentes entrevistadas. Uno de los mayores problemas que transmiten los docentes en su relación con la institución es, justamente, la falta de espacios de formación que esta brinda.

La formación permanente en las organizaciones escolares, inmersa en el sistema educativo, entonces, asume características diferentes a la formación permanente en el resto del sistema laboral, en tanto esta no siempre se constituye como una actividad de la organización escolar. Mientras que en empresas, industrias u otro tipo de organizacio-

nes laborales la formación permanente se ha posicionado en el “corazón” de las actividades laborales, en el campo educativo las organizaciones escolares donde el docente desarrolla su trabajo cotidiano se encuentran separadas de la misma. La formación permanente se diseña, planifica y ejecuta en otras instancias institucionales. El inconveniente de ello es que la formación permanente es un modo de dia-

logar y debatir acerca de la finalidad educativa común que construye cada organización.

En aquellas organizaciones escolares donde la formación permanente se asume como parte de las actividades del trabajo docente, se posibilita formular un lugar para que la experiencia de trabajo cotidiana, el saber experiencial del docente, se socialice y dialogue con otros.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2004). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. I*. Madrid: Pre-textos.
- Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Disponible en: http://mepa-fiiapp.org/uploads/documentos/20081014_151008_Arendt_Que_es_la_politica.pdf [Fecha de consulta: abril 28 de 2012].
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Avolio de Cols, S. y Lacolutti, M. D. (2006). *Enseñar y Evaluar en formación por competencias laborales. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Catalano, A. M., Avolio de Cols, S., Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: BID/Fomin, Cinterfor.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Siglo XXI.
- Dubet, F. (2006). *El declive institucional. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Filloux, J. C. (1995). *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Finocchio, S. (2010). *La escuela en la historia Argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Goodson, I. (2006). *As políticas de currículo e de escolarização*. São Paulo: Vozes.

- Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo III. Edición Crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana. Disponible en: <http://books.google.com.ar> [Fecha de consulta: abril 2 de 2012].
- Mertens L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Mournier, A. (2001). *The three logics of skills*. Acirrt Working Paper, 66. University of Sidney.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Strobans, M. (1999). Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo. *Revista Calificaciones y Empleo*, 21.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En De la Garza, F. (comp.), *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. Buenos Aires: Clacso.
- Tardif, M. y Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docencia como profissao de interacoes humanas*. São Paulo: Vozes.
- Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formacao profissional*. São Paulo: Vozes.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional de docentes en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2).
- Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 42, 911-937. Disponible en: <http://scielo.unam.mx/pdf/rmie/v14n42/v14n42a14.pdf> [Fecha de consulta: abril 2 de 2012].
- Virno P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue.