

DOCENTES APRENDIENDO EN RED (DAR): UN PROGRAMA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

RESUMEN

Existe amplio consenso sobre la importancia de la formación de docentes en ejercicio. Sin embargo, la oferta en este sentido está fuertemente concentrada en cursos de estilo transmisivo-receptivo. En este trabajo, se presenta un programa de desarrollo profesional docente que procura estimular el estudio y la escritura en temas seleccionados en el marco de un trabajo cooperativo entre docentes, con el apoyo de referentes académicos especializados en los temas de estudio y, en algunos casos, en el proceso de escritura. El programa se ha implementado, con adaptaciones y variantes ligadas a las necesidades y posibilidades de los actores, en Paraguay (con un énfasis en las lenguas nacionales: español y guaraní) y Argentina (con énfasis en temas científicos seleccionados).

PALABRAS CLAVE

Desarrollo profesional, docentes, lengua, ciencias, escritura.

TEACHERS LEARNING IN NETWORKS (DAR): A PROGRAM OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

There is broad consensus about the importance of in service teacher training and professional development. However, programs in this respect are strongly concentrated on courses emphasizing transmission-reception. In this paper, we present a program of teacher professional development that seeks to stimulate study and writing, with the support of academic specialists in the selected topics of study and, in some cases, in the writing process. The program has been implemented, with adaptations and variations linked to the needs and possibilities of the participants, in Paraguay (with an emphasis on the national tongues: Spanish and Guaraní) and Argentina (with emphasis on selected scientific topics).

KEY WORDS

Profesional development, teachers, language, sciences, writing.

Dra. María Paz Echeverriarza Espínola.
Sector de Educación, UNESCO.
Montevideo, Uruguay.
eche.mariapaz@gmail.com

1. Introducción

El tema de la formación de docentes en ejercicio, entendida ampliamente como el conjunto de instancias de formación a lo largo de su carrera presenta importantes desafíos a las políticas públicas en los países del MERCOSUR. Al decir de Cox, Beca y Cerri (2011, p.13) "si bien no hay dos opiniones sobre su importancia y centralidad, cuestión que declara prácticamente todo discurso de políticas, en los hechos, los cursos de acción efectiva respecto a los docentes, no ocupan la posición estratégica en los diseños de políticas. Existe un reconocimiento de la necesidad de cambios en esta temática pero el trayecto para producir estos cambios destila complejidades en múltiples direcciones".

Este trabajo presenta la arquitectura de un programa de formación para docentes en ejercicio que, en escala discreta, está siendo implementado en Paraguay, Argentina y Uruguay. El diseño, denominado Docentes Aprendiendo en Red (en adelante DAR), es concebido como un instrumento de aporte técnico desde la cooperación internacional.¹

El artículo comienza con algunas consideraciones preliminares retomando el concepto de calidad educativa (UNESCO, 2008), fundamento del diseño, y su relación con la tarea docente. Luego sigue un desarrollo en detalle de la arquitectura de DAR, recorriendo su implementación en Paraguay y Argentina detallando sus ajustes y racionalidad. El texto culmina reafirmando la convicción de que es necesario y posible en estos países aumentar la experimentación en enfoques de formación en ejercicio que habiliten cooperación entre docentes e investigadores a favor de un desarrollo profesional de calidad.

2. Consideraciones preliminares

El concepto de calidad educativa puede definirse de diferentes maneras. En nuestro caso, utilizamos la definición de UNESCO (2007) con sus cinco dimensiones: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia:

- Se entiende por equidad el equilibrio que debe existir entre los principios de igualdad (lo común) y la diferenciación (lo diverso). Es decir, la educación y sus sistemas educativos deben tratar de forma diferenciada lo que es desigual en el origen para llegar a aquellos resultados de aprendizaje equiparables y no reproducir las desigualdades existentes en la sociedad. Esta tarea, que sin duda hace a las prioridades de política pública en materia educativa, tiene fuertes implicancias para la preparación del cuerpo docente y el ejercicio de sus funciones.
- La dimensión de relevancia de la calidad educativa responde al proyecto político y social del país. Es decir, responder a las preguntas de qué es y para qué es la educación. En función de ello, puede pensarse la ubicación que el cuerpo docente posee o debe tener en ese proyecto político social de largo plazo.

- Se entiende por pertinencia aquellas cuestiones que hacen al significado de la educación en la persona, con sus aspectos culturales y capacidades.
- Por último las dimensiones de eficacia y eficiencia refieren a aspectos que atañan fundamentalmente a la instrumentación de la acción pública relacionadas con los logros de metas que esta se propone (eficacia) y el esfuerzo material en relación a dichas metas (eficiencia).

El concepto de calidad educativa se encuentra estrechamente ligado con la ubicación, funciones y atributos que le adjudicamos al cuerpo docente. En ese sentido, “la calidad de los docentes y el ambiente que generan en la sala de clase, excluidas las variables extraescolares, son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizajes de los alumnos, lo cual significa que las políticas orientadas a mejorar la calidad de la educación, sólo pueden ser viables si los esfuerzos se concentran en transformar con los docentes, la cultura de la institución escolar” (UNESCO, 2007, p.10).

Por tanto, resulta para nosotros indispensable relacionar el concepto de calidad educativa con el de calidad docente. En la última década, ha aumentado la participación de los países del MERCOSUR en pruebas estandarizadas, (PISA y SERCE) internacionales. Nadie duda que la calidad de los docentes está directamente relacionada con los logros de aprendizajes. Sin embargo, en el debate público sobre los resultados de estas pruebas se aprecia una tendencia fuerte a simplificar el análisis. Se evidencian importantes dificultades para incorporar al debate los aspectos integrales de una política de formación docente. A nivel de opinión pública, no es inusual atribuir la responsabilidad directa de los pobres resultados en las evaluaciones internacionales a los docentes, como si éstos fuesen capaces de contrarrestar todo tipo de dificultades personales, institucionales y de la población de sus estudiantes. Aunque resulte obvio, si bien desde una mirada pedagógica apostamos a la potencialidad transformadora de los vínculos gestados desde la enseñanza-aprendizaje, éstos están limitados por otros factores. Se torna esencial por tanto, comprender que las políticas docentes deben concebirse integradas tanto en la trayectoria del desarrollo profesional como en las políticas públicas del país.

3. Antecedentes y fundamentos del programa DAR

El campo de la formación permanente según Vezub (2010, p.17) surge como un entrelazado de tres campos de fuerza que tienen distintas lógicas, actores, instituciones e intereses:

“a) *Las políticas de formación y capacitación* llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gobierno del sistema educativo.

b) *Las prácticas y experiencias de formación* desplegadas por las instituciones, organizaciones, grupos de maestros y de profesores en distintos momentos y circunstancias histórico-institucionales.

c) *La reflexión académica, el desarrollo de la investigación y la teoría en el campo de la formación en general y de la formación docente en particular.*”

En ese sentido, Terigi (2010) presenta algunas reflexiones sobre las líneas de desarrollo profesional de la carrera docente en la región. Señala Terigi (2010, p. 7) que “los docentes han dejado de ser parte de la proporción más formada de la población en los distintos países.” Esta autora señala además que no es infrecuente que la pobreza los afecte como realidad vivida y no solamente como característica de la población que atienden. Muchos tienen trayectorias educativas que no les aseguran una buena formación previa a su ingreso a la fase de formación como docentes y trabajan en entornos poco proclives a su profesionalización, porque su trabajo se configura según un modelo de carrera que sólo permite que el docente ascienda ocupando puestos que lo alejan del aula.

Estos contextos desfavorables acompañan a otros fenómenos sociales para llevar a que la formación permanente del docente en ejercicio adquiera una importancia mayor. En los países de la región, es todavía frecuente que la formación docente se realice en instituciones separadas de aquellas en las que se lleva a cabo la investigación. Como consecuencia, si consideramos los tres campos que afectan la formación permanente de los docentes señalados por Vezub (2010), todos ellos ocurren en ámbitos diferentes. Es decir que, a la natural separación entre el campo de las decisiones políticas y el de la formación docente se suma una separación adicional entre éste y el de la reflexión e investigación.

Esta separación entre formación docente e investigación genera dificultades adicionales para el desempeño profesional y formación permanente de maestros y profesores. ¿Cómo es posible paliar este problema sin los cambios de diseño institucional que se requerirían para resolverlo? En un programa surgido antes del que nos ocupa, se crearon oportunidades para que docentes en ejercicio del campo de las ciencias tuviesen una experiencia de inmersión en laboratorios de investigación durante unas 120 horas presenciales. Entre los muchos resultados de este programa se encuentran la oportunidad encontrada por los docentes de establecer nexos duraderos con investigadores y estudiantes de posgrado, así como cambios profundos en el modo de entender sus disciplinas, a la luz de un contacto de primera mano con los investigadores y sus investigaciones (Echeverriarza, 2006). Más en general, se pudo comprobar la importancia de modalidades de capacitación adicionales a las de los cursos de formación permanente o de actualización.

Con este antecedente, nos propusimos desarrollar un programa que ofreciese a los docentes oportunidades de trabajo cooperativo en asociación con docentes o investigadores del medio universitario, en torno al desarrollo de temas y destrezas de interés. Se procuró que el programa estuviese adaptado a la situación, necesidades e intereses de los actores en cada uno de los países. El programa DAR comenzó en Paraguay en 2005, en Argentina en 2008, y en Uruguay en 2011. La descripción que sigue se centra en los dos primeros casos, en los que se ha completado más de un ciclo de trabajo.

4. DAR en Paraguay y Argentina

En cada país, en una primera etapa se seleccionó un “socio principal” (Ministerio de Educación o equipo universitario), elaborando los acuerdos necesarios para poder llevar adelante su aplicación. Así, en Paraguay se concertó un acuerdo con el Viceministerio de Cultura y un equipo de trabajo de la Universidad Nacional de Asunción. Luego de los acuerdos iniciales, se trabajó directamente con los equipos técnicos de la contraparte, explicando los fundamentos del diseño DAR y colaborando para realizar diversos ajustes para adaptar el programa a las características del país y de los participantes.

Las principales características del programa incluyen: a) la identificación de grupos del ámbito universitario y de la investigación interesados en colaborar con la formación permanente de los docentes; b) la elección de temas o problemas de trabajo del campo de conocimiento de cada grupo y de interés para los docentes; c) la convocatoria abierta a docentes interesados en los temas y la modalidad de trabajo en redes (grupos de docentes y sus referentes académicos) para el estudio de los temas d) la elaboración de materiales de trabajo escritos por los grupos docentes y pensados para sus pares.

La figura más sobresaliente de este programa es la ubicación central que tiene el proceso de aprendizaje del docente como integrante de un grupo de pares, que está acompañado de un grupo de referentes que apoyan dicho proceso. Los procesos de estudio, discusión, y elaboración de materiales escritos resultan en un aprendizaje con múltiples logros individuales y grupales.

En Paraguay, el Ministerio de Educación y Cultura (en adelante MEC) incluye entre una de sus prioridades transversales el Plan Nacional de Lectura y el Plan Nacional de Formación Docente. En relación con estos planes el trabajo y profundización del guaraní y el castellano como lenguas oficiales ocupan una importancia destacable. La temática del bilingüismo presenta complejidades históricas y prácticas de relevancia en el país y es ésta una de las razones por las cuales se la ha seleccionado.

En el año 2006 se implementó la primera experiencia del Programa DAR, teniendo como contrapartes nacionales el Viceministerio de Cultura y un equipo de investigadoras de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción. Esta primera experiencia se realiza en la capital, Asunción, seleccionando como temática marco “La Palabra Escrita del Paraguay”. El equipo de investigadoras identificó los núcleos centrales de dicho marco. Estos incluyen la poesía escrita en Paraguay, el cuento en Paraguay, la lengua que hablamos los paraguayos, el guaraní en la literatura escrita en castellano, la estilística en el cuento en Paraguay, el ensayo en el Paraguay, el teatro y los dramaturgos, entre otros. Esta primera experiencia, llevada a cabo en 50 horas presenciales entre los meses de marzo y octubre de 2006, se realizó con participación activa de docentes con amplia experiencia en la temática lo que motivó una producción combinada entre profesores y expositores invitados (por detalles ver Bareiro, 2008).

Al finalizar el primer año, el equipo de investigadores valoró la necesidad de llegar con este diseño de programa a los Departamentos del país. La inquietud responde al problema que representa la concentración de ofertas de formación en la capital del país, contrastando con las importantes limitaciones de la oferta en el resto del país. Al respecto, y luego de un diagnóstico cuidadoso, se entendió que las posibilidades de replicar el programa con carácter itinerante era una buena opción, basada en la disposición del equipo de especialistas a llevarla delante de ese modo.

En el contexto de desarrollo del país, y en base a una voluntad solidaria por parte del equipo de especialista, se han realizado cuatro promociones itinerantes en las ciudades de Ka aguasai, Ka akupe, Villeta del Guarnipitán y Paraguarí. Aproximadamente 200 docentes de Lengua Castellana y Literatura y de Lengua y Literatura Guaraní de la Educación Media en ejercicio han participado en la versión itinerante del programa DAR. Las características en horas y modalidad de trabajo fueron similares a las de la experiencia realizada en Asunción. Sin embargo nos gustaría destacar dos aspectos particularmente importantes, uno relacionado a la respuesta docente y un segundo referido a la colaboración de otros actores. La respuesta docente fue excelente, incluso en aquellos casos que existieron dificultades de tiempo con la convocatoria. El equipo de investigadoras siempre ha obtenido mayor demanda que la que ha podido aceptar para mantener los estándares de calidad del programa. Se aprecia asimismo la voluntad de sumar esfuerzos por parte de otros actores de peso a nivel local. Por ejemplo, la Universidad Católica ofreció una de sus sedes para reuniones de grupos, distintas casas editoriales nacionales así como autores paraguayos donaron libros para ser obsequiados a los docentes, etc. Debe tenerse en cuenta que las necesidades de materiales son importantes, de modo que estas donaciones han cumplido un papel relevante para el docente.

En el 2011 DAR Paraguay volvió a Asunción. El equipo de especialista valoró importante este “retorno” para encontrar un espacio de nueva producción compartida con docentes, aunque en esta promoción se le dará mayor énfasis a la producción en lengua guaraní.

En Argentina se llevó a cabo una primera experiencia con la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) firmándose el acuerdo interinstitucional en el 2008. Esta Universidad Nacional ofrecía, importantes ventajas para probar el diseño del programa. En primer lugar esta universidad, tenía sedes en distintas ciudades de la Provincia siendo su campus principal el de la ciudad de Tandil. Esto permitiría una buena divulgación del llamado y eventual participación a profesores de diversas localidades. En segundo lugar, un grupo de jóvenes investigadores pertenecientes al Área de Recursos Naturales y Sustentabilidad, del Departamento de Biología de la Facultad de Ciencias Veterinarias, tenía experiencias de cooperación con maestros y el Instituto Superior de Formación Docente (en adelante ISFD), así como otras líneas de acción como la del programa de Enseñanza de la Ecología en el Patio de las Escuelas (Arango, Chaves y Feinsinger, 2002).

Estas razones hicieron que nuestra propuesta de implementar DAR fuese bienvenida y que se facilitasen los distintos trámites en la estructura universitaria para firmar el convenio con celeridad. Comprendido el diseño y su lógica de funcionamiento, se realizaron ajustes fundamentalmente en la identificación de una temática que pudiera tener potencialidad para diversas actividades en el entorno local. Se seleccionó el estudio de las plantas nativas de las Sierras de Tandil debiendo identificarse también en otras universidades colegas expertos que en forma solidaria revisaron y editaron la producción (Caselli, 2008). Paralelamente, y complementado la activa participación de los jóvenes investigadores, algunos maestros y profesores crearon un sendero de interpretación en el predio central de la Universidad (por detalle ver: YouTube inauguración Sendero Pampa). De esta manera, y con un fuerte peso de las fortalezas de las redes locales vehiculizadas por la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires y sus equipos, se llevó adelante la primera experiencia de DAR en Argentina. Las devoluciones, tanto de los profesores participantes como de los jóvenes investigadores, revelaron motivación y entusiasmo, demostrando un amplio desarrollo de aprendizajes y curiosidad por aprender más del tema.

Más recientemente, y capitalizando en la experiencia descrita, el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) que depende de aquel firmaron un convenio con UNESCO para llevar adelante DAR a nivel nacional. Es importante destacar que esta decisión incluye la utilización de recursos financieros y de personal técnico propios. La asistencia técnica se realizó específicamente en el ámbito del diseño, ajuste, asesoramiento y evaluación al programa, procurando atender desde una visión externa las cuestiones emergentes que surgen en el desarrollo del trabajo, contribuyendo a la definición de los roles de los coordinadores y los investigadores participantes.

La sección de Investigación Educativa del Instituto Nacional de Formación Docente, entendió oportuno el Programa DAR como una modalidad innovadora para trabajar, en particular, el estudio de temas científicos seleccionados y su materialización en la redacción de materiales escritos por parte de los docentes. Se mantuvo también la característica de asociar investigadores voluntarios especializados en los temas seleccionados a los grupos de docentes.

El primer lanzamiento se realizó en el 2010 bajo el nombre de Escritura en Ciencias. Al programa DAR se le incorporaron dos ajustes con respecto a la experiencia en Paraguay y a la de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires: la plataforma virtual y el especialista de escritura. En relación al primero, el INFD, en su corta historia, ha realizado un importante esfuerzo de desarrollo de una plataforma virtual activa para sus docentes. Si bien esta temática es importante en todos los países, se vuelve fundamental para un país con las características geográficas de Argentina. El campus virtual es también una herramienta a favor de la calidad educativa, en el sentido que hemos definido al comienzo de este artículo. Se realizó un llamado abierto dirigido a docentes de los ISFD procurando convocar a representantes del mayor número de Provincias

posible. La plataforma virtual hacía posible el mantenimiento y crecimiento del vínculo de trabajo de los distintos participantes: el equipo del INFD, los profesores y los investigadores.

La segunda variante consistió en la incorporación de coordinadores de escritura a los equipos de trabajo. El coordinador de escritura es un investigador universitario que conoce las escasas experiencias de escritura con las que cuenta la formación docente inicial y en servicio. Comprende que no se buscará escribir una unidad didáctica para los estudiantes sino un texto escrito para otros docentes. Es un especialista que puede conocer poco de la temática específica del trabajo del grupo pero está dispuesto a acompañar el proceso de aprendizaje y escritura de los docentes. Su función está pensada como complementaria a la del especialista en el tema científico de trabajo. En la práctica, el coordinador de escritura acompaña el proceso de estudio y elaboración de los textos colaborando en el desarrollo de una dinámica de trabajo orientada a estos fines.

El programa en Argentina incluyó cinco instancias de trabajo presenciales a lo largo del año, de dos días de duración cada una, en la ciudad de Buenos Aires. En estas instancias, los profesores, los coordinadores de escritura y el equipo del INFD estuvieron siempre presentes. El trabajo de los especialistas temáticos incluyó presentaciones sobre los temas de estudio a lo largo del año, así como asesoramiento oral y escrito, sugerencias bibliográficas y aporte de otros materiales de apoyo. En las reuniones presenciales se llevaron adelante diferentes modalidades de trabajo, se generaron actividades graduales de escritura, desde la planificación global de los textos, la selección de las lecturas, trabajos entre pares, trabajos con el grupo temático en su totalidad, etc. El equipo del INFD ha ratificado en diversas oportunidades la importancia de la actitud solidaria de los investigadores temáticos, que en forma honoraria brindaron sus conocimientos y entusiasmo al programa.

Los temas trabajados, a razón de uno por equipo, fueron los siguientes:

- La teoría y la realidad de la evolución: el árbol de la vida.
- La multiplicidad de la vida: la taxonomía desde Lineo a la cladística.
- La construcción de un organismo: del gen a la proteína.
- La contaminación ambiental, suelos, aire, agua.
- Insecticidas: lo bueno, lo malo y lo feo del control de plagas.
- Cerebro y memoria.

El grupo de profesores seleccionado en el 2010 provino de 17 Provincias de Argentina, conformando dos aulas virtuales, cada una para tres grupos de cinco integrantes cada uno. Seis trabajos finales (uno por tema) serán publicados en el correr del año. Por otra parte, en colaboración con el equipo del INFD se están llevando a cabo investigaciones de los procesos grupales, que ya están bastante avanzadas. Estamos en condiciones de afirmar que existen indicios claros que los profesores han estudiado y aprendido en profundidad las temáticas seleccionadas.

También han logrado llevar adelante una escritura individual y cooperativa que entendemos como aspecto integrador de una forma de aprender habilitante de nuevos desafíos en su profesión. El programa ha sido valorado positivamente por las autoridades del INFD, que ya han adelantado en su página web los temas del nuevo llamado:

- Los ecosistemas terrestres: del trópico al polo.
- Los ecosistemas marinos: de las costas a las profundidades.
- El *big bang* y la física del cosmos.
- Cambio Climático Global: ¿de dónde viene?; ¿a dónde nos conduce?
- La energía: qué es y cómo se aprovecha.
- Virus emergentes, epidemias y pandemias.

Desde el punto de vista conceptual, el trabajo en equipo de estudio y escritura sobre temas seleccionados, combinando docentes e investigadores, constituyen el núcleo central del diseño del programa DAR. Se procura también valorizar el proceso de estudio de los temas sin que estén ligados de manera inmediata al trabajo con los alumnos, buscando valorar y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los propios docentes. Varias otras características del programa han cambiado en función de las características de los países y áreas de trabajo. Así, las lenguas nacionales fueron centrales en Paraguay, algunos temas ambientales fueron una opción natural en la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y los temas fueron más amplios una vez que el programa adquirió una proyección nacional en Argentina. Sin embargo el punto no negociable es el marco conceptual, es decir, aquel que le habilita al docente un abordaje al aprendizaje diferente que demande una participación de auténtica construcción de una comunidad de práctica (Wenger, 2001) con el apoyo de investigadores y diferentes referentes acompañando su producción escrita. Entendemos que esto actúa para el docente como una experiencia vital para su propio desarrollo profesional, autonomía de vuelo y en definitiva libertad profesional. Es por eso que el programa DAR se deja cuestionar por el contexto y sus particularidades apostando a una innovadora forma de “aprender a aprender y vivir juntos” (UNESCO, 1996).

Deseamos destacar que DAR no conforma aún una línea de acción estable en el plan de formación en ejercicio de los países que lo aplican. Se trata, en esta etapa, de un programa de carácter experimental. Al igual que con otras innovaciones entendemos que se necesitará tiempo de aplicación, evaluación de resultados y financiamiento para lograr su incorporación a la estructura del Sistema de Desarrollo Profesional Docente de cada país. A pesar de esta limitante, la apropiación de DAR por la contraparte, le permite experimentar modalidades distintas de intervención con sus docentes en ejercicio. Ello demanda de las instituciones de formación docente un importante grado de libertad de innovación a favor de los docentes participantes, que entendemos aporta a la nueva agenda de formación docente.

5. Discusión

Compartimos lo que nos indica Cox et al. (2011, p. 31): “se observa en las políticas públicas una tendencia a subestimar la importancia de la dimensión de formación continua en atención a los altos costos que demandan atender las necesidades de un elevado número de docentes...”

Esta quizás sea la razón por la cual las ofertas que tienen los profesores para formación en ejercicio generalmente son pocas y basadas en modelos presenciales o virtuales de corte transmisivo-receptivo. Las experiencias de los países de la región en décadas pasadas nos han mostrado que un modelo único de formación en ejercicio, centrado casi exclusivamente en cursos, no responde a las necesidades de desarrollo profesional. Pese a que esta noción no es nueva ni encuentra resistencias, ha sido difícil imaginar, y sobre todo llevar a la práctica nuevas modalidades de formación en ejercicio.

Esta situación presenta una interesante confrontación de lógicas. Por un lado, en la actualidad, los sistemas educativos reconocen la necesidad de trabajar con el docente en ejercicio, mejorando la oferta de capacitación. Esas ofertas tienen en cuenta a la totalidad de la población docentes en ejercicio, buscando una cobertura amplia. Entre otras fundamentaciones esto sucede porque “los sistemas escolares están siendo objeto de fuertes cuestionamientos, tanto por parte de la crítica especializada como por parte de las familias y los medios de comunicación” (Terigi, 2010).

Por otro lado, la motivación individual limitada, asociada al desgaste que con frecuencia experimenta el docente en ejercicio, que en algunos casos se adereza con falta de confianza en el sistema, no son buenos aliados del desarrollo profesional.

Para concebir un diseño de formación docente en ejercicio que habilite esa lógica a “escala humana” se necesita partir desde los docentes. Como adelantábamos anteriormente, entendemos que esto es clave para desarrollar una nueva mirada al desarrollo profesional. Estamos más acostumbrados a ver al docente desde su función institucional, y resulta difícil pensarlo como sujeto en grupo y en contexto. Tenemos poca información sobre cuándo y en qué situaciones el docente se encuentra como aprendiz, cuáles son sus dinámicas de colaboración, qué motivaciones tiene, y qué temas le interesan, entre otros. En contraste, existe un importante cuerpo de conocimiento sobre sus condiciones de trabajo, carrera, salud, situación social y muchas otras cuestiones (véase por ejemplo, Vaillant y García, 2001; Morduchowics, 2002; Robalino, 2005; Tenti, 2006, 2007).

En este contexto, se vuelve importante generar propuestas que recuperen la motivación de maestros y profesores por el aprendizaje, propiciando una lógica más a “escala humana” y menos a “escala de sistema”. En esa lógica diferente, los aspectos personales, como el deseo de educar y de enseñar, aceptando el reto de construir y crecer con los pares, deben estar contemplados desde el comienzo.

Entendemos, al igual que Frida Diaz Barriga (2010, p. 55), que para construir una nueva agenda docente “se requieren cambios de creencias y actitudes, transformación de prácticas sociales y educativas...No se ha encontrado la clave para resolver la ruptura entre el currículo formal o pensado y el currículo vivido”. En nuestra opinión, esa “clave” está constituida por programas de formación con un diseño centrado en los docentes y sus procesos. Un segundo aspecto es el trabajo cooperativo con sus pares en un espacio más amplio del permitido por los cursos de base transmisiva-receptiva. Asociado a ello, se procura habilitar el desarrollo de capacidades de crecimiento de los participantes en el contexto de grupos colaborativos, en ambientes de respeto, comunicación entre pares y disposición plena hacia el trabajo (Navarro, Muñoz y Martínez, 2009). La participación de docentes de diferentes procedencias en un mismo grupo facilita la génesis de ambientes de crecimiento no ligados a la tarea inmediata. Asociado a lo anterior, creemos que reviste importancia el trabajo en temas elegidos por su interés, sin una referencia inmediata al currículum escolar. La participación de investigadores y coordinadores de escritura contribuye a jerarquizar esta elección y la viabiliza. Finalmente, el trabajo orientado a la elaboración de un material escrito facilita la consolidación y validación de la experiencia. A esta idea se asocia naturalmente la figura del coordinador de escritura.

En cada país, asistir técnicamente la implementación de este programa potencia una de las funciones de la UNESCO que denominamos “laboratorio de ideas” y habilita experimentación con nuevos abordajes para el desarrollo profesional docente. En ese sentido, la temática de acortar distancias entre las investigaciones universitarias y la formación de docentes en ciencias es uno de nuestros centros de interés programático (Echeverriarza, 2006; Gil Pérez et al., 2005). Entendemos que trabajar a favor de los educadores de la enseñanza, demanda asistir técnicamente en el diseño de proyectos innovadores fundamentalmente en dos aspectos:

- a) requerir y fomentar equipos con profesionales diversos que sean referentes para el tema seleccionado y se encuentren dispuestos a “aprender a hacer juntos”
- b) incluir en el diseño instancias colectivas de formación, discusión y planteo de dificultades conceptuales, con el objetivo de estimular el aprendizaje y las capacidades de producción de materiales

Es nuestra aspiración que se puedan multiplicar y diversificar las experiencias de docentes aprendiendo en red. Esperamos que este trabajo contribuya al conocimiento y difusión de este programa y otros semejantes.

Referencias bibliográficas

Arango, N., Elfi Chaves. M. y Feinsinger, P. (2002). *Guía metodológica para la enseñanza de ecología en el patio de la escuela*. Nueva York: National Audubon Society.

- Bareiro. M.(Coord.). (2008) *La Palabra Escrita del Paraguay: Círculo de Experiencia. Un espacio de estudio para profesores de Literatura 2006-2010* (Nº 5). Serie de Cuadernos de Trabajo Docentes Aprendiendo en Red (DAR). Asunción. Disponible en: www.unesco.org.uy/educacion.
- Caselli, A. (Coord.). (2008). *Plantas Nativas de la Sierra de Tandil* (No 1). Serie de Cuadernos de Trabajo Docentes Aprendiendo en Red (DAR). Buenos Aires. Disponible en: www.unesco.org.uy/educacion
- Cox, C., Beca, C. y Cerri, M. (2011). *Nueva agenda de políticas docentes en América Latina y el Caribe: Nudos críticos y criterios de acción*. Documento de trabajo de la Reunión Regional Ministerial para América Latina y el Caribe del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC): Buenos Aires.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 37-57.
- Echeverriarza, M. P. (2006). *Acortando distancias entre la investigación y los profesores de ciencias. Uruguay 1999-2005*. Montevideo: Editorial Trilce.
- Gil Pérez, D. et al. (Eds.) (2005). *¿Cómo promover el interés por la cultura científica?. Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago de Chile: UNESCO Santiago.
- Morduchowicz, A.(2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes* (Nº 23). Serie de Documentos del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago de Chile.
- Navarro Rodríguez, M., Ortega Muñoz, M. y Martínez, L. (2009). Colaboración entre profesores. Algunas condiciones y factores que la hacen posible al interior de algunas escuelas públicas. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9 (18), 66-88.
- Robalino, M. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO Santiago.
- Tenti Fanfani, E. (Comp.).(2006). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (1ra ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* (1ra ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* (Nº. 50). Serie de Documentos del Programa de

Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago de Chile.

UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO para la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Paris: Ediciones de la UNESCO.

UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC): Santiago de Chile.

UNESCO. (2008). *Reflexiones en torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina y El Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO Santiago/ LLECE.

Vaillant, D. y García, C. M. (2001). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. Montevideo: Impresora Editorial.

Vezub, L. F. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IPE Buenos Aires/UNESCO.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

Nota

¹ La selección y presentación de los hechos que figuran en el presente texto, así como las opiniones que allí se expresan, son de responsabilidad de la autora. Las mismas no reflejan necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización.