

Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje*

RESUMEN:

LOS TÉRMINOS CAPACITACIÓN, PERFECCIONAMIENTO, ACTUALIZACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL SE UTILIZAN FRECUENTEMENTE EN EL CAMPO DE LA FORMACIÓN DOCENTE. EN LA BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA MUCHAS VECES SE EMPLEAN COMO SINÓNIMOS Y PALABRAS INTERCAMBIABLES UNAS POR OTRAS, SIN EXAMINAR LAS TRADICIONES TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS CON LAS QUE SE VINCULAN. ESTE ARTÍCULO PROFUNDIZA EN EL SIGNIFICADO DE ESTOS CONCEPTOS, ANALIZA SU ETIMOLOGÍA Y DE QUÉ MANERA SE FUERON MODIFICANDO LOS SENTIDOS, SE ADQUIRIERON NUEVOS, O SE CONSERVARON OTROS EN EL MARCO DE DIVERSAS TRADICIONES TEÓRICAS. ASIMISMO, DADO QUE TODA TEORÍA Y MODELO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL PERMANENTE DEL DOCENTE, SUPONE ALGUNA CONCEPTUALIZACIÓN EXPLÍCITA O IMPLÍCITA ACERCA DEL PROBLEMA DEL CAMBIO Y LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA, TAMBIÉN NOS DETENEMOS EN LOS SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS EN TORNO A DICHAS NOCIONES.

FINALMENTE, EL TRABAJO CONCLUYE CON UN ANÁLISIS DE LA CATEGORÍA DE TRAYECTORIA, TOMADA PRINCIPALMENTE DE LA OBRA DE PIERRE BOURDIEU, AL ENTENDER QUE DICHO CONCEPTO PROPORCIONA UNA NUEVA PERSPECTIVA PARA INVESTIGAR EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES Y PERMITE REVISAR CRÍTICAMENTE LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PERMANENTEMENTE DOMINANTES.

• • •

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DOCENTE - DESARROLLO PROFESIONAL - TRAYECTORIA - CAMBIO • **KEY WORDS:** TEACHER EDUCATION - TEACHER DEVELOPMENT - TRAJECTORY - CHANGE.

• • •

ABSTRACT:

THE TERMS TEACHER TRAINING, IMPROVEMENT, UPDATING AND DEVELOPMENT ARE OFTEN USED IN THE TEACHER EDUCATION FIELD. IN SPECIALIZED BIBLIOGRAPHY, THEY ARE USUALLY EMPLOYED AS SYNONYMS OR INTERCHANGEABLY, WITHOUT TAKING INTO ACCOUNT THE THEORETICAL AND EPISTEMOLOGICAL TRADITIONS THEY ARE RELATED TO. THIS ARTICLE DEALS WITH THE MEANING OF THESE CONCEPTS, ANALYSES THEIR ETYMOLOGY, AND THE WAY THEIR MEANINGS HAVE CHANGED TO GET NEW ONES, OR KEPT THE SAME IN DIFFERENT THEORETICAL TRADITIONS. FURTHERMORE, AS ALL THEORIES AND MODELS RELATED TO CONTINUING TEACHER DEVELOPMENT AND EDUCATION IMPLY SOME EXPLICIT OR IMPLICIT CONCEPTUALIZATION ABOUT THE EDUCATIONAL TRANSFORMATION AND CHANGE, WE WILL FOCUS ON THE MEANINGS BUILT AROUND THOSE NOTIONS.

LASTLY, THE WORK FINISHES WITH AN ANALYSIS OF THE CATEGORY OF TRAJECTORY, MAINLY TAKEN FROM PIERRE BOURDIEU'S WORK, UNDERSTOOD AS A CONCEPT WHICH PROVIDES A NEW PERSPECTIVE TO INVESTIGATE TEACHER DEVELOPMENT AND WHICH ENABLES US TO REVISE THE PREVAILING CONTINUING EDUCATION DEVICES CRITICALLY.

↳

POR LEA VEZUB**



** Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becaria de Doctorado del CONICET en el IICE. Directora: María Cristina Davini.

* Este artículo constituye una versión corregida y revisada del trabajo final presentado en el Seminario de Doctorado dictado por el Dr. Jacques Ardoino de la Universidad París VII.

Durante varios años, los estudios acerca de la docencia se caracterizaron por separar el análisis de la formación docente inicial de la investigación sobre la formación continua o permanente. Ambas fases de configuración del oficio fueron escindidas, al concebir que la primera preparaba en forma casi completa para el ejercicio, mientras que la segunda, sólo ocurría frente a las deficiencias o necesidades de actualización; yuxtaponiéndose y agregándose a la instrucción inicial pero sin articularse con ésta, sin un plan de conjunto.

En el caso de la preparación inicial, las investigaciones –desde distintas vertientes teóricas– se centraron por ejemplo, en el análisis de los planes y programas de la formación docente, en el isomorfismo existente entre instituciones formadoras y las escuelas donde luego se insertan los maestros, en las variables socioeconómicas y culturales de los ingresantes, en las representaciones que portan y en las competencias necesarias para la configuración del rol. Los trabajos que abordaron la formación permanente o en servicio, asumieron dos dimensiones diferentes e incluso contrapuestas: la de las políticas de actualización docente derivadas de la necesidad de implementar reformas educativas por un lado, y los estudios sobre las condiciones de trabajo y la socialización de los nuevos docentes en las escuelas, por el otro. Estos últimos se preocuparon por el cambio de actitudes profesionales y la fuerza adaptativa que ejerce la cultura escolar vigente.

Por el contrario, los trabajos de las últimas décadas conciben a la formación docente como un proceso complejo y de larga duración. El pasaje por la institución formadora es sólo una de las fases a lo largo de la vida profesional de los docentes. El aprendizaje acerca del rol y del funcionamiento de la organización escolar comienza mucho antes, con la biografía escolar de los futuros enseñantes, luego atraviesa instancias de aprendizaje sistemático y deliberado en instituciones específicas, y continúa en las primeras experiencias de desempeño del rol, extendiéndose durante toda la trayectoria profesional a través tanto de acciones formales como informales de perfeccionamiento, intercambio y desarrollo que realizan los docentes en diferentes momentos de su carrera.

El cambio de paradigma desde una enseñanza centrada en la acumulación de información y la transmisión, hacia una enseñanza fundada en la comunicación e interacción (Arduino, 2001-b) también contribuyó a la reconceptualización de la investigación sobre la formación docente y el replanteo de las articulaciones entre formaciones iniciales y continuas. La diferenciación entre formación inicial y continua es bastante reciente. El desarrollo de esta última se ha producido fundamentalmente durante la segunda mitad del siglo XX y sus primeras conceptualizaciones la ubicaron como una prolongación natural pero, subsidiaria y subalterna respecto de la preparación inicial a la que se le otorgó mayor importancia y prioridad.

La relación de fuerzas entre formación inicial y continua comenzó a resquebrajarse e incluso a invertirse, gracias a las investigaciones que demostraron el *bajo impacto* que la preparación profesional “formal” posee, frente a la fuerza

socializadora de los modelos vividos en la institución escolar por los docentes tanto antes –durante su escolarización previa– como posteriormente en el ejercicio del rol docente (Terhart, 1987; Zeichner y Tabachnik, 1981). La revalorización de la escuela como ámbito privilegiado donde los maestros aprenden el oficio así como el debilitamiento de los modelos centrados en la universalidad del conocimiento, han dado lugar a una serie de investigaciones preocupadas por el estudio local y en contexto del aprendizaje profesional, poniendo en el centro de la escena a la formación continua, la experiencia vivida, singular y particular.

En esta perspectiva y con la finalidad de avanzar en la producción de categorías para el análisis de los procesos de formación permanente de los docentes, consideramos oportuno profundizar en el significado de algunos conceptos centrales que estructuran dicho campo. A continuación, nos detendremos en las nociones de: capacitación, perfeccionamiento, actualización, desarrollo profesional, transformación y cambio. Finalmente examinaremos el concepto de trayectoria y de qué modo puede contribuir a reinterpretar los procesos de formación permanente de los docentes.

Sin pretender realizar una búsqueda del significado original, verdadero o esencial de estos términos, examinaremos su etimología y de qué manera se fueron modificando los sentidos, se adquirieron nuevos valores o se conservaron otros en el marco de ciertas disciplinas y teorías, así como las ambigüedades y contradicciones que su uso genera. También se establecerán algunas de las oposiciones y/o relaciones que cada expresión mantiene con otros términos dado que el análisis de las oposiciones y cadenas semánticas que se generan, posee importancia en tanto que el lenguaje es un sistema relacional en el cual el valor y significado de cada término sólo puede establecerse en su relación con los otros (Saussure, 1959).

CAPACITACION, DESARROLLO PROFESIONAL, PERFECCIONAMIENTO

Hablar de capacitación no es lo mismo que hablar de perfeccionamiento, actualización o formación permanente. Durante la última década, en la bibliografía especializada, estas palabras suelen reemplazarse por la expresión *desarrollo profesional* (Cf. Villegas Reimers, 2002; Escudero, 1998; Imbernón, 1994; Marcelo García, 1994). Cada uno de estos términos se inscribe en diferentes discursos teóricos, representa diversas filosofías y proporciona una construcción de sentido particular. La expresión “desarrollo profesional” pretende romper con la escisión entre formación inicial y continua a la que dio lugar anteriormente el uso de los términos capacitación, perfeccionamiento, reciclaje. Asimismo, propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.

El enfoque tecnicista y aplicacionista de la formación

docente, que concibe al maestro como ejecutor a ser entrenado para el uso eficaz de los procedimientos de enseñanza, prefirió el uso de los conceptos: *capacitación, actualización y reciclaje*. A esta **concepción instrumental de la formación continua** (Escudero, 1998; Edwards, 1992) subyace la idea de un docente que carece, un sujeto del déficit, ineficaz, que debe ser 'reconvertido'. De este modo, la capacitación se dirige a suplir las lagunas de la formación, tapar agujeros, compensar ineficiencias ya sea que éstas se atribuyan a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos últimamente en la sociedad y en el currículum, frente a los cuales urge la actualización de las competencias, habilidades y conocimientos de los docentes.

Como alternativa frente a este modelo "carencial", surge el **modelo centrado en "el desarrollo"**. Este enfoque recupera la tradición crítica y fenomenológica al concebir al docente como profesional activo y reflexivo (Schön; Fenstermacher; Elliot; Stenhouse) por lo tanto, capaz de generar y decidir su propia agenda de actualización. En esta perspectiva que presenta distintas vertientes en las que no vamos a detenernos, el perfeccionamiento es entendido como un programa destinado a cambiar las bases de la profesionalidad del docente y dotarlos de "empowerment". La propuesta es recuperar el conocimiento práctico, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados, construyendo un saber que parta de los problemas detectados en la práctica y de las condiciones institucionales de la organización escolar específica, que a su vez, pueda nutrirse y articularse con el saber experto acumulado, con la teoría y la investigación educativa.

Antes de continuar analizando los sentidos e implicancias que posee la idea del desarrollo profesional para referirnos a la formación permanente de los docentes, realizaremos un rastreo por los términos que lo precedieron.

a) Capacitar - Capacitación - Capacidad

La palabra capacitación deriva del término *capacidad*, cuyo origen proviene del modo latino 'capacitas' que significa capacidad, receptáculo; la capacidad es el espacio que tiene una cosa para contener en sí a otra. Por ello, el uso del término capacitación se asoció con el modelo carencial-instrumental que ubica al docente como receptor de los conocimientos elaborados y transmitidos por otros (expertos, capacitadores). Este tipo de capacitación —ya sea que esté centrada en la adquisición de contenidos disciplinares o en el dominio de técnicas y habilidades— se dirige por lo general al individuo y no al colectivo ni a la organización institucional. Los especialistas transmiten su conocimiento a los docentes quienes posteriormente aplicarán lo aprendido.

La capacidad es una propiedad de las personas o de las cosas. Es la extensión o espacio que posee algún sitio o lugar. Como metáfora el diccionario etimológico de Eduardo Echegaray (1889) refiere el término capacidad al talento o disposición que tiene una persona para comprender las cosas, la oportunidad o medio para ejecutar alguna cosa. Corominas y Pascual remiten la etimología de capacidad / capacitar, al término "*capaz*" derivado del latín '*capax*' — que tiene mucha cabida, que es amplio, espacioso— y del

modo '*capere*' que aparece a principios del siglo XV, cuyo sentido es contener, dar cabida. También vinculan esta voz con la palabra 'capacete' que designa a una pieza de armadura antigua que cubría la cabeza. Los términos capaz y capacitar se oponen a incapaz, incapacidad y se asocian con "recapacitar" que alude a la idea de recordar, reflexionar recordando.

En síntesis, en su origen, el término capacidad se vincula con una parte del cuerpo (la cabeza) y con el espacio disponible de una cosa, con la posibilidad que tiene de ser llenado. Sentidos que se articulan con el modelo de formación docente centrado en la transmisión del conocimiento experto, en el modelo escolar tradicional cuya lógica es "llenar cabezas" más que "abrir las".

A esta primera definición de capacidad como la propiedad de una cosa para contener a otras, que remite a lo espacial, se agrega luego la idea de capaz como atributo de la persona: aquel que es digno, apto para, adecuado; la aptitud, talento, cualidad de la que alguien dispone para el buen ejercicio de algo.¹ La capacidad se asocia con el dominio, la inteligencia, saber o habilidad. En sentido educativo, la capacitación es entendida como la acción y efecto de capacitar o capacitarse, "se aplica a las escuelas, instituciones o cursos cuyos alumnos se adiestran para la práctica de distintas profesiones, especialmente de carácter técnico".² La capacidad como cualidad personal tiene la propiedad de "adquirirse". El verbo adquirir proviene del latín 'acquirō' y significa ir aumentando, añadir a lo que ya se tiene o a lo que es,³ por oposición a lo innato, a lo que es natural, instintivo, heredado (Ardoino, 2001-a).

En el ámbito jurídico, la capacidad es la aptitud legal para ser sujeto de derechos y obligaciones. De esta manera, capacitar a alguien es dotarlo de las aptitudes necesarias para desenvolverse en cierto ámbito, ejercer tareas y funciones pero al mismo tiempo supone asumir las responsabilidades que surgen de la habilitación y la legalidad para el desempeño en que fue capacitado. Por ello que el reconocimiento de la formación permanente como un "derecho" de las personas a seguir recibiendo educación a lo largo de toda su vida, crea consecuentemente las obligaciones por parte del estado y de diversas instituciones civiles para satisfacerlo.

Si consideramos la acepción jurídica que posee el término, podemos decir que la noción de capacitación actúa como reguladora del ejercicio de la profesión docente, al confirmar y revalidar los conocimientos adquiridos para su desempeño. De hecho, en el contexto de las reformas y políticas educativas la capacitación de los docentes es un dispositivo que comúnmente fue empleado con este fin.⁴

b) Perfeccionamiento - Actualización

Al inscribirse en otro modelo y tradición teórica, los vocablos perfeccionamiento y actualización superan algunas de las limitaciones que posee la palabra capacitación para referirse a la formación permanente del profesorado. Ambas voces reconocen el status del docente como sujeto que ya sabe. Perfeccionar y actualizar es continuar algo ya iniciado, implica que existe una base de conocimiento y experiencia previa:

"A diferencia de la idea de capacitación, de acuerdo con Edwards, construir el perfeccionamiento docente requiere abandonar esta lógica reproductiva y tecnocrática para partir de una conceptualización del aprendizaje del adulto en situación de trabajo. Ello supone, desde la pedagogía, partir de la experiencia y el saber pedagógico construido, reconociendo la diversidad de necesidades de aprendizaje y de problemas (...) incorporar nuevos aportes en un proceso al mismo tiempo individual y colectivo" (Davini y Birgin, 1998: 86).

En el mismo campo semántico que perfeccionamiento, la palabra *perfecto* procede del latín '*perfectus*' que significa consumado, acabado, concluido; y se opone a imperfecto, desperfecto, defecto. La perfección es acabar enteramente una obra, dándole el mayor grado posible de bondad o excelencia. Los antiguos diccionarios de la Real Academia definen perfección como: "el conjunto de partes que necesita alguna cosa para su entero completamiento, sin que le falte nada" (1737); "el más alto grado de virtud o exacta observancia de la ley o modo de vida que se profesa" (1843); "acabar enteramente alguna obra, puliéndola y dejándola sin el más leve defecto" (1843).

Todos estos sentidos tienen una valoración positiva, se asocian con la idea de completud, de acabar, terminar algo y expresan por lo tanto un ideal, una fantasía, un punto de llegada en el cual la obra será perfecta, sin faltas ni fallas.⁵ De este modo, el término perfección, al igual que desarrollo, se vincula con la idea de mejora, progreso y supone un cambio, una transformación en la persona que lo experimenta.

Sostener un ideal de perfeccionamiento docente como superación absoluta de todas las faltas y errores, llevaría al cierre, a la sutura de la profesión. Probablemente, para evitar este significado es que esta voz generalmente se usa junto con la expresión "permanente" o "continuo" para proporcionar la idea de un proceso inacabado, de una completud siempre deseada pero permanentemente amenazada y desplazada por la aparición de nuevas demandas, conocimientos y prácticas que es necesario incorporar. Si bien la palabra perfeccionamiento cuando se ha referido a los docentes, fue utilizada con la idea de mejora más que de perfección, no deja de constituir una tensión la presencia en la misma expresión de la idea de perfección con la de permanente, al instalar una utopía, algo inalcanzable.

Actualizar, deriva de actual, de la palabra latina '*actualis*' que significa: activo, práctico, poner en acto; hacer actual una cosa, darle actualidad, traer al presente; obrar, ejercitarse. El empleo del término actualización, vincula la formación permanente del docente con la dimensión temporal, destaca la importancia de la renovación de su oficio, de los conocimientos, actitudes y habilidades "en uso". Este es el sentido de la definición que da la UNESCO en 1975, al entender la educación permanente como:

"... un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar

los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias" (Imberón, 1994:7).

Los conceptos de perfeccionamiento y actualización se inscriben en el programa humanista y en la tradición de la educación permanente que surge como una respuesta a las necesidades educativas de los adultos, a la ampliación de sus oportunidades de aprendizaje, en contraposición a la capacitación como estrategia y técnica de entrenamiento de la mano de obra en las empresas. El modelo de la "formación continua" planteó la continuidad con el modelo escolar o académico, centrado en la actualización y transmisión de conocimientos —generalmente disciplinares— en los ambientes estructurados del aula. Mientras que el modelo de la "educación permanente" y en servicio, invirtió esa lógica apelando a la problematización de la propia experiencia y del quehacer como fuente para la reconstrucción y apropiación de nuevos saberes, habilidades y actitudes en los ambientes colectivos y organizacionales específicos (Cf. Davini, 2000).

c) La opción por el desarrollo

Como ya hemos dicho, la expresión "desarrollo profesional" parece finalmente haber ganado terreno en la bibliografía especializada como consecuencia de múltiples causas —que no es posible analizar en esta oportunidad— pero que implican un cambio conceptual y de paradigma acerca del oficio docente.⁶ La idea del desarrollo profesional surge frente al cuestionamiento del modelo vocacional del maestro, pero también frente a la crisis del tecnicismo, a los límites que evidenció "el docente como técnico-eficiente" y a la crítica de las tradiciones de enseñanza centradas en la transmisión y en el entrenamiento.

Las nuevas y crecientes demandas que la sociedad plantea a la escuela, complejizaron las necesidades de formación de los docentes y multiplicaron las competencias, estrategias y saberes requeridos en la práctica para el desempeño cotidiano. Todo esto frente a un alumnado cada vez más heterogéneo socio-culturalmente y desconfiado respecto del valor y legitimidad que posee aquello que la escuela y sus profesores se empeñan en enseñarle.

¿Qué significa entonces, un modelo de perfeccionamiento centrado en el *desarrollo*? La etimología remite el origen del vocablo a la asociación del prefijo "des" que proviene a su vez de la combinación latina '*de ex*' que significa "desde dentro de", con la palabra "rollo" o "arrollar". También denota negación o inversión del significado de la voz a la que se antepone. Rollo deriva de la palabra '*rolde*' tomada del catalán antiguo y de la expresión '*rollda*' del aragonés antiguo. El diccionario de la Real Academia Española del año 1780 define desarrollar como extender, deshacer el rollo que estaba hecho de alguna cosa. El diccionario de 1832 a esta acepción, agrega la de abrirse, desplegarse o desenvolverse las semillas, hojas, plantas.

La palabra desarrollo procede entonces de desenrollar (des-hacer un rollo) y trasmite la idea de un movimiento

cuya dirección proviene desde dentro pero que se dirige hacia fuera. El desarrollo se exterioriza y objetiva en ese movimiento. Este vocablo se utiliza también en forma reflexiva ("desarrollar-se") lo que viene a enfatizar el carácter interno de la acción. Desenrollar es abrir, desplegar, extender, desarrugar, estirar aquello que estaba previamente plegado. El desarrollo supone por lo tanto la posibilidad del cambio, de transformación, términos que se trabajarán en el próximo apartado.

La otra acepción de desarrollo es explicar, exponer, comentar una teoría un argumento, un tema, desarrollar una tesis. En química, extender una fórmula. El desarrollo en este caso supone un proceso intelectual que sigue cierto orden para desplegar, extender, ideas, argumentos y profundizar el conocimiento de algún tema. Estos sentidos contribuyen para pensar el desarrollo de los docentes como un proceso integral que permite mejorar, exponer y desplegar sus saberes y estrategias, promoviendo la reflexión, argumentación y el progreso de sus prácticas.

El *desarrollo* es la acción de desarrollar o desarrollarse. Algunos sinónimos son: crecimiento, progreso, adelanto, incremento, amplitud, aumento. Desarrollar es dar incremento a una cosa del orden físico, intelectual o moral.⁷ En Biología, es la transformación que sufre un organismo durante su estado embrionario, o la serie de cambios que todo ser experimenta desde el huevo o germen hasta que adquiere el estado adulto. El desarrollo se asocia con la idea de evolución, con el crecimiento desde un estado inferior o más primitivo, hacia otro superior, más avanzado.

En síntesis, la palabra desarrollo tiene una connotación positiva y subraya la idea de un proceso subjetivo que proviene del interior del individuo. De ahí que **el modelo centrado en el perfeccionamiento y desarrollo profesional** entendido como un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos, en el que los docentes son responsables de reflexionar e indagar sobre sus rutinas y concepciones para desnaturalizarlas y objetivarlas en función de la transformación de su práctica, haya preferido este término. Oponiéndose de esta manera al enfoque carencial e instrumental centrado en la transmisión externa del saber objetivo acumulado, o en el entrenamiento de habilidades diseñadas por expertos.

El desarrollo se opone a la involución, al retroceso, al empujamiento, a la regresión. Todos términos que presentan una valoración negativa. Si no hay desarrollo se produce lo contrario: el estancamiento de la persona, la quietud, su inmovilización, la permanencia, el no cambio.

El término desarrollo presenta una ambigüedad al estar asociado por su extendido uso en la biología y en la psicología cognitiva y genética del aprendizaje, a la discusión acerca del preformismo de las estructuras que se desarrollan y evolucionan. Por lo tanto, cabría cuestionarse cuál es la importancia que tienen las condiciones e influencias externas para que sea posible el desarrollo, de lo contrario y en sentido biologicista, el desarrollo simplemente fluiría:

"El tiempo a través de la identificación de estadios sucesivos, seguirá siendo principalmente un factor de

desarrollo de lo **ya ahí**, medio de revelación, casi en el sentido fotográfico del término como el paso aristotélico de la potencia al acto, o el modelo biológico del desarrollo del embrión al individuo adulto" (Ardoino, 2001-b).

La unidad y armonía del desarrollo del docente puede ser enfatizada y solapar las contradicciones y conflictos que el oficio conlleva. Por ejemplo, Fernández Cruz (1995) define el desarrollo del profesor como "los aspectos de la vida profesional que, integrados de manera articulada, explican este proceso dinámico al que se ve sometido el profesor a través del tiempo".

Otro de los peligros que encierra la utilización de la expresión desarrollo profesional para referirse a la formación permanente del docente, es la individualización e hiper-responsabilización de los sujetos por su proceso de formación en los contextos laborales actuales, caracterizados por una creciente precarización y nuevas regulaciones. En una tarea que responde muy fuertemente a coordinadas y demandas sociales específicas, la sobreestimación de los deseos e intereses profesionales de los docentes también es un riesgo. Al menos cabría cuestionar, el supuesto según el cual todos los docentes querrán perfeccionarse y continuar con su desarrollo profesional.

El modelo evolutivo del desarrollo ha dado lugar a diversas clasificaciones y estadios acerca de la vida profesional de los docentes, con esquemas más o menos lineales,⁸ según los casos. *La teoría de los ciclos vitales de los profesores* se propone encontrar rasgos comunes en las trayectorias de los docentes y caracterizar cada etapa en función de la maduración personal, la experiencia acumulada y el paso por las instituciones donde se desarrolla la tarea. Los estadios suponen una secuencia jerárquica, desde un menor nivel de organización hacia otro mayor, y una serie de diferencias cualitativas en los modos de concebir, pensar y encarar el oficio docente en cada uno. Los docentes evolucionan desde etapas inferiores y rudimentarias de dominio del rol, hacia otras superiores, más refinadas, hasta alcanzar la '*expertise*'.

Por último, la utilización de la expresión desarrollo profesional para referirnos a la formación docente, supone situarnos en la dimensión temporal del oficio. El desarrollo es algo que sucede, que acontece en el tiempo, en el devenir. Hargreaves (1996) concibe al tiempo como una categoría clave para comprender la problemática del cambio en el profesorado y la estructuración de su trabajo. Para el docente, el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido.

En la trayectoria de los docentes el tiempo posee una doble implicación. Por una parte, el paso del tiempo es necesario para adquirir más experiencia, reflexionar sobre lo realizado, evaluarlo, seguir formándose y poder plantearse nuevos interrogantes y desafíos. Esta sería la dimensión subjetiva del tiempo, aquel que cada uno necesita para "desarrollar-se". Por otra parte, el tiempo para el perfeccionamiento docente es una condición ob-

jetiva sin la cual no es posible su concreción. El tiempo disponible para reunirse e intercambiar con otros profesores, el tiempo institucional para planificar, estudiar y analizar las prácticas cotidianas, el tiempo retribuido material y simbólicamente para asistir a cursos, jornadas, congresos y continuar la formación se convierte en un recurso esencial, a la hora de pensar y trazar estrategias de desarrollo profesional de los docentes.

CAMBIO - TRANSFORMACION

Tal como hemos planteado al analizar los significados construidos en torno a las nociones de perfeccionamiento y desarrollo profesional, estos conceptos se articulan con la problemática del cambio y la transformación del profesorado dado que toda teoría o modelo acerca de la formación docente, supone alguna conceptualización explícita o implícita acerca del problema del cambio. Los diversos modelos y dispositivos de formación siempre se proponen lograr la transformación de alguna o varias de las dimensiones que constituyen las prácticas de enseñanza; por ejemplo: los saberes, las concepciones, estrategias, habilidades, valores, prácticas, los materiales y rutinas que configuran los modos instituidos del quehacer docente. En este sentido:

“Los cambios pueden proclamarse desde la política oficial o publicarse en papel con fuerza de ley. (...) Pero los cambios de este tipo son superficiales. No se adentran en el núcleo de cómo aprenden los niños y cómo enseñan los maestros. (...) no basta con que los maestros adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza. Los profesores no son simples aprendices técnicos, también son aprendices sociales” (Hargreaves, 1996:38-39).

La idea acerca del docente como aprendiz social, implica prestar atención no solo a su *capacidad* para cambiar, sino también a sus deseos y a los procesos subjetivos que se desencadenan. Por lo tanto, además de las dimensiones objetivas y estructurales que promueven el cambio, habrá que analizar las tradiciones, valores y prácticas históricamente configuradas tanto en el colectivo social como en la experiencia individual del docente. ¿Cuáles son las condiciones subjetivas del cambio? ¿Qué aspectos de su práctica valoran los docentes y por qué?

La transformación siempre se da sobre algo ya presente, existente en el sujeto (Souto, 2003). Por lo tanto, será necesario analizar cuál es la percepción, los significados que éstos le atribuyen y contrastarlos a la vez con otras construcciones de sentido. En este terreno la formación continua, o desarrollo profesional del docente, tiene mucho por hacer. El desafío es cómo generar un dispositivo que permita la apropiación por parte del docente, de los “mecanismos del cambio”. Varios autores han avanzado en esta línea con diferentes propuestas, entre las que podemos mencionar la investigación acción de Elliot, la idea de Stenhouse acerca del docente como investigador de su propia práctica y los profesionales reflexivos de Schön.

Feldman (1999) agrupa a estos intentos con el nombre de “*programa reflexivo*”, cuyo supuesto es la desconfianza en el conocimiento externo producido por expertos para la mejora y transformación de la práctica:

“La innovación en la práctica se da cuando el que ejecuta reflexiona e interioriza el proceso como propio, extrae conclusiones sólidas, planifica la acción y es capaz de llevarla a cabo estableciendo elementos de nueva reflexión y mejora” (Imberón, 1994: 65).

Durante el último período de reformas educativas promovidas a partir de los años 90, se trató de garantizar el cambio con diversas estrategias de control y nuevos dispositivos de regulación de la tarea docente: pruebas nacionales estandarizadas para evaluar resultados, orientaciones curriculares precisas y obligatorias, incentivos a la competitividad entre escuelas, mayor autonomía de las instituciones, cursos masivos de capacitación docente para difundir las reformas, cambios en la formación inicial y en la acreditación de las instituciones formadoras, etc. Pero además de emprender estas acciones, las gestiones también apelan al discurso sobre el “desarrollo profesional” de los docentes, intentando encauzarlo por los caminos legítimos y burocráticamente autorizados de la organización escolar.

Vera Godoy (1990), en un trabajo ya clásico, analiza el debate subyacente en las políticas de perfeccionamiento docente que caracterizaron a la región de América Latina, y establece de qué manera estas se articulan con una u otra estrategia de cambio educacional. Al respecto, identifica tres modalidades: la estrategia clásica, moderna y permanente. En el primer tipo, el perfeccionamiento docente es una pieza clave que antecede a la implementación de la reforma y garantiza su aplicación. En la segunda, la estrategia moderna, la reforma puede ser recreada, concretizada y diversificada según los contextos de su aplicación. En este caso, el perfeccionamiento articula las diferentes etapas del proceso de cambio y promueve la participación de los docentes en la diversificación de la propuesta. La tercer estrategia se propone crear condiciones permanentes de dinamización del sistema escolar a través de los propios sujetos que se encuentran involucrados. Las instancias de perfeccionamiento se convierten en espacios de desarrollo profesional del docente al concebirse como actividades de reflexión crítica de sus prácticas y experiencias, como una dimensión constitutiva y permanente de su trabajo.

En los diccionarios el verbo cambiar tiene dos acepciones. La primera referida al intercambio o transacción comercial –trocar, permutar una cosa por otra– se utiliza en el mundo financiero referido al cambio de dinero, de una moneda por otra. En este caso, cambiar es sustituir una cosa por otra de valor similar. El segundo sentido está vinculado con la variación de un estado, objeto u organismo; por ejemplo, el cambio de carácter en una persona.

Cambiar es dejar una cosa o situación para tomar otra. Cambiar de nombre, lugar, destino, oficio, vestido, opinión, gusto, costumbre. Mudar, variar, alterar, modificar, transformar, metamorfosear, canjear, conmutar.⁹ El cambio implica una alteración del estado o situación anterior,

por eso siempre es relativo a las coordenadas que se tomen como referencia para establecerlo. Para entender el cambio es necesaria su confrontación con los estados iniciales, esto es posible cuando son los propios docentes los que reflexionan sobre su práctica pasada y presente, constatan las modificaciones logradas, contrastan sus ideas y estrategias con las de sus colegas y con el saber pedagógico acumulado.

Cambiar deriva de las voces griegas 'kábein' - 'kámptein' que significan doblar (cambiar de dirección) y del latín 'cambire'. En el latín tardío aparece la forma 'cambiare' (trocar), de origen céltico; mientras que el primer documento en que aparece la voz 'camiar' es del año 1068.¹⁰ El modo 'cambiare' penetró en el sentido comercial de trocar para finalmente imponerse frente al castizo 'mutare'.

Transformar proviene del latín 'transformare' cuya definición es hacer cambiar de forma a una persona o cosa; mudar de porte o de costumbres, dándole diferente forma de la que tenía antes. La palabra surge de la combinación entre "forma" ('formare') y la preposición latina "trans" que denota intensidad y se utiliza para aumentar la significación de la voz a la que se antepone.

Los términos cambio y transformación se incluyen en el mismo campo semántico que alterar, innovar, modificar, metamorfosear, variar, trastocar, mutar. Sin embargo, la idea de **alteración** posee una connotación negativa, vinculada al sentido de falsificar, desnaturalizar. A diferencia de la palabra cambio o transformación que más comúnmente se asocian al progreso y evolución.

La alteración implica un cambio, algo nuevo ya sea para el individuo, el grupo, la institución o la sociedad. Por ello las innovaciones entendidas como la aparición de "la novedad", aspiran a instalarse en forma definitiva y permanente generando un cambio. Ángulo Rasco (1994) recapitula tres usos diferentes del concepto **innovación**:

- Como sinónimo de invención, de proceso creativo.
- Cuando un individuo incorpora a su repertorio de conocimiento y actuación algo que para él es nuevo pero que ya ha sido creado por otros.
- Como una idea, artefacto o práctica que se considera novedad con independencia que sea adoptada o no.

El autor considera que estos dos últimos sentidos son los que se utilizan en el ámbito educativo. En nuestro sistema educativo la palabra innovación muchas veces fue asociada con un cambio restringido a un pequeño número de escuelas o docentes que desarrollaban cierta experiencia innovadora. También la innovación fue entendida como una moda, más o menos pasajera, que se difunde y comienza a adoptarse, pero sin que medie un análisis de cuáles son las tradiciones vigentes y de qué modo lo nuevo significa o no, algún tipo de ruptura y cambio. En esos casos las nuevas propuestas y enfoques se superpusieron sobre culturas institucionales y docentes preexistentes que incluso podían contradecirlas y que las asimilaron produciendo modificaciones en la superficie, pero no en las estructuras profundas de las prácticas de escolarización.¹¹

El cambio educativo genera diversas imágenes y representaciones en el colectivo docente, y en la sociedad en

general. Las nociones y metáforas con que se lo representa, no solo sirven para ilustrar las transformaciones sino que son portadoras y constructoras de sentido. Los términos "ola", "ciclo", "tendencias" son diversas maneras de referirse a los cambios educativos que transmiten la idea de movimiento y construyen un sentido de progreso, evolución lineal, más o menos interrumpida por las "rupturas" o "discontinuidades" que intentan quebrar la racionalidad dominante en el sistema (Rodríguez Romero, 2001). La nueva "tecnología social" (Popkewitz, 1994) junto con las metáforas y modelos mecanicistas para pensar el cambio escolar, se constituyen en uno de los obstáculos frente al logro de cambios genuinos que alteren no sólo la superficie de las prácticas escolares, sino su estructura profunda, la gramática subyacente de la escolarización:

"Por esta razón, las reformas llegan a ser importantes para el proceder de la escolarización. Sirven de rituales para reestablecer la legitimidad y normalidad de los patrones existentes" (Rodríguez Romero, 2001: 180).

La identidad profesional representa la sabiduría acumulada respecto de cómo hacer el trabajo (Rudduck, 1994) por ello si el cambio es visto como una negación del pasado profesional de una persona, se percibirá como hostil y destructivo, algo que amenaza las bases de la identidad profesional, e incluso, también personal. Por eso es importante al indagar sobre los mecanismos de la transformación de las prácticas docentes, analizar las trayectorias y recorridos profesionales tanto individuales, como colectivos, para entender en qué cultura profesional y organizacional se insertan las transformaciones propugnadas.

NOTAS SOBRE TRAYECTORIA

El concepto de trayectoria permite vincular el desarrollo profesional del docente con el problema del cambio y la transformación de su práctica. Esta categoría teórica actúa como una especie de "bisagra" que articula la dimensión objetiva y subjetiva de los procesos estudiados. En las investigaciones sobre empleo y trabajo, por ejemplo, el concepto es utilizado para describir las maneras de inserción ocupacional, los recorridos que siguen diferentes sectores laborales, profesionales o ciertos grupos sociales en determinadas coyunturas y períodos del mercado laboral:

"(...) las trayectorias pueden ser vistas como el resultado de acciones y prácticas que desarrollan las personas en situaciones específicas a través del tiempo, por lo que en este caso **esas trayectorias sintetizan, por un lado, las estructuras de oportunidades existentes, y por otro, el aprovechamiento particular que los individuos pueden hacer** de las mismas a partir de la puesta en juego de sus capacidades profesionales, sociales y sus propias subjetividades" (Novick, M. y Benencia, R., 2001. El destacado es nuestro).

El desarrollo profesional de los docentes también puede analizarse a partir de las trayectorias que realizan los maestros y profesores. Dichas trayectorias son el resultado

de las acciones y elecciones que los sujetos efectúan en ciertos contextos y ante situaciones particulares. Por ello la reconstrucción de estos recorridos, las búsquedas personales y profesionales para perfeccionarse, no puede excluir el análisis de las condiciones y restricciones que el sistema educativo y el currículum producen sobre el oficio de enseñar. Las políticas de reforma, los recientes cambios en la tarea docente y en su mercado laboral, así como las problemáticas institucionales y didácticas que enfrentan en su práctica cotidiana, proporcionan el contexto en el que deben ser situadas las estrategias de desarrollo seguidas por los docentes.

Las denominadas *teorías del contexto o de la actividad socialmente situada*, que analizan los sistemas de actividades de los sujetos (Chaiklin y Lave Comps., 2001) permiten articular diversas miradas para desentrañar el significado de las acciones en la interacción de los individuos con su medio al incluir las posiciones sociales que éstos asumen, así como las tensiones y contradicciones que afrontan. Estos trabajos entienden que el contexto no es un marco que rodea, ni tampoco un fondo en el cual se recorta la actividad de los sujetos. Por el contrario, el contexto es indisoluble de la actividad de los sujetos y de los significados que se construyen, así como de los aprendizajes y cambios que realizan.

Bourdieu (1999) emplea el concepto de trayectoria estrechamente ligado a su *teoría de los campos*. La trayectoria remite al sujeto, son las posiciones que éste va tomando sucesivamente en el transcurso de sus diversas experiencias. El término refiere directamente a la dimensión espacial, al funcionamiento de los "campos",¹² ya que la trayectoria permite trazar la ubicación y el recorrido que adopta el sujeto en relación con un campo. La noción también incluye la dimensión temporal, ya que la trayectoria se define como una serie de posiciones *sucesivas* que adoptan un mismo agente (o grupo) en un espacio en movimiento, es decir, sometido a transformaciones:

"... cada autor, en tanto que ocupa una posición en un espacio, es decir en un campo de fuerzas (...) sólo existe y solo subsiste bajo las coerciones estructuradas del campo (por ejemplo, las relaciones objetivas que se establecen entre los géneros); pero también afirma la desviación diferencial que es constitutiva de su posición, su punto de vista, entendido como perspectiva tomada a partir de un punto" (Ibid: 64).

Es clara entonces, la imbricación entre la dimensión subjetiva y objetiva que mencionábamos anteriormente a la que da lugar la utilización del concepto de trayectoria. En una trayectoria es posible describir y objetivar las relaciones que un agente singular establece con las fuerzas del campo al que pertenece; razón por la cual Bourdieu opone el concepto de trayectoria al de *biografía*, y critica el uso que los científicos sociales hacen de las *historias de vida*. Al entender que éstas no dan cuenta de las relaciones que mantiene un sujeto con su campo, sólo consideran los rasgos singulares que caracterizan la obra y la vida de un autor, a través de una secuencia ordenada, lineal, coherente e inteligible.

Frente a la idea de historia de vida como relato singular y teleológico, referenciado sólo en el sujeto, concebida como un desplazamiento unidireccional que posee etapas y una meta, Bourdieu prefiere la noción de trayectoria. La trayectoria es a la vez subjetiva y objetiva; puede mirarse desde la perspectiva del colectivo así como desde los cambios ocurridos en el campo. La trayectoria de un sujeto no puede comprenderse sin referirla y articularla analíticamente, con la historia de configuración y los conflictos ocurridos en el campo.

La trayectoria de los individuos siempre es modelizada por el contexto exterior, por el sistema social que fija los parámetros de valoración y validación de las mismas a través de títulos, del prestigio social de las instituciones, de las retribuciones materiales y simbólicas, etc. La categoría de trayectoria no elimina la decisión de los actores, sino que se propone articularla con el espacio de posibilidades que plantea cada campo, en tanto que éste es capaz de orientar la búsqueda y de definir el universo de problemas, las referencias y los referentes que los agentes necesitan para poder participar del mismo. Para Bourdieu la trayectoria de un agente singular solo puede comprenderse relacionamente, es decir a partir del análisis de las relaciones objetivas y de las tomas de posiciones que existen en un espacio / campo social, y que permiten identificar las transformaciones sucesivas de dicho campo.

La palabra trayectoria proviene del modo latino '*traiectōre*' - '*traiectum*' que significa arrojar más allá de, lanzar, atravesar, hacer pasar al otro lado. La trayectoria es la línea descrita en el espacio por un punto que se mueve; el recorrido, la curva que sigue un proyectil lanzado por un arma de fuego (impulsado por una energía exterior a él); en mecánica es el conjunto de las posiciones sucesivas de un punto en movimiento, con relación a un sistema de ejes o cuerpos de referencia.¹³ Esta última acepción, se asemeja a la utilización y definición del término que realiza Bourdieu para referirse a las trayectorias de los sujetos en un campo social determinado. Si se considerara otro sistema de referencia, variará la forma de la trayectoria del punto cuyo movimiento se describe. Esta cualidad es importante, ya que plantea la necesidad de realizar un análisis relacional entre el punto (sujeto) que se mueve y el sistema de referencia o ejes que se considere (campo).

La última edición del Diccionario de la Real Academia Española, incorpora además de los significados ya mencionados (vinculados con la geometría, la mecánica o astronomía), la acepción de trayectoria para describir el comportamiento de los individuos. En este caso, define a la trayectoria como el "curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución". El término ha pasado de este modo, desde la ciencia física y mecánica a las ciencias sociales y humanas:

"La paradoja de las ciencias de la educación, mal queridas, debido al carácter doméstico de las prácticas educativas, en razón de la naturaleza políglota de sus nociones, a través de los diferentes lenguajes aplica-

dos, y a partir de la complejidad de las representaciones que ellas elaboran, se debe, sin duda, al hecho que tal 'impureza', por estar más marcada aún que en otros campos, no permite olvidar ya tan fácilmente que el reconocimiento de la heterogeneidad y de la temporalidad, consideradas como irreductibles, constituyen condiciones fundamentales del trabajo científico, en el contexto de las ciencias del hombre y de la sociedad" (Ardoino, 2001-b).

Siguiendo la "naturaleza políglota" de las Ciencias de la Educación, en la formación docente los abordajes biográficos y las historias de vida profesional para el estudio de los procesos de pensamiento del profesor y la transformación de la práctica profesional, también utilizan la noción de trayectoria. Fernández Cruz (1995) por ejemplo, reconstruye la trayectoria profesional a partir de relatos biográficos de los profesores que recogen los acontecimientos más relevantes ocurridos en las distintas fases de su socialización profesional: los incidentes críticos vividos como docente, sus experiencias formales de formación inicial y los propios recuerdos de su historia escolar vivida como alumno. Para el autor la trayectoria articula una visión que integra tres planos de la biografía del docente: su vida privada, pública y la historia del colectivo.

REPENSANDO LA FORMACION PERMANENTE DE LOS DOCENTES

A lo largo de este artículo recorrimos algunos de los sentidos que desde diversos marcos conceptuales se fueron configurando para el análisis de los procesos de formación permanente de los docentes. En particular hemos destacado de qué manera cada una de las denominaciones utilizadas para referirse a este tema, se vincula con una u otra concepción acerca de la formación y del cambio.

El análisis de las trayectorias formativas de docentes individuales parece ser una vía fructífera para indagar la problemática del desarrollo profesional y la transformación de las prácticas, siempre que considere de qué manera estas se articulan con la dinámica y relaciones de fuerza existentes en su campo. En este marco, podemos preguntarnos si es posible trazar diferentes trayectorias de sujetos que se enfrentan al mismo espacio de posibilidades, es decir que pertenecen al mismo campo simbólico. ¿En qué se diferencian y/o asemejan las trayectorias de docentes que se ubican en el mismo espacio de posibilidades y regulaciones pero que a su vez se incluyen en contextos de actividad y dinámicas institucionales particulares y heterogéneas?

En oposición a la lógica de lo universal, las experiencias de formación continua o desarrollo profesional, deberían pensarse en términos de singularidad y particularidad. Pero la inclusión de la experiencia de los sujetos y el reconocimiento de que siempre se aprende desde allí, tampoco puede quedar ausente de la denominada formación inicial. Habrá que examinar en cada caso las trayec-

torias individuales y la historia del campo, cuál es el saber, saber hacer y saber ser que tiene a la vez la potencialidad de hundirse en lo universal para pensar lo local y particular, encontrando los dispositivos de desarrollo profesional más adecuados a las finalidades educativas que se persiguen en cada grupo y contexto de actuación. En opinión de Achilli (2001) esta nueva forma de concebir al perfeccionamiento docente implica:

- Desechar modalidades centradas en la transmisión de conocimientos externos a la propia práctica de los docentes que producen su desprofesionalización.

- Encarar un trabajo colaborativo y participativo de producción de conocimientos.

- Integrar el conocimiento pedagógico acumulado con los saberes de la práctica.

- Promover la configuración de identidades profesionales que recuperen la especificidad del trabajo de enseñar y la construcción de sentido en torno al mismo.

- Abrir un espacio para que los educadores elaboren y argumenten autónomamente propuestas de cambio y de mejora de la práctica educativa.

De este modo, el desarrollo profesional del docente involucra mucho más que la cuidadosa planificación de la formación de grado o inicial de los futuros maestros. Tampoco es posible superponer cursos y estrategias aisladas de "capacitación" –más pensadas en la lógica de la gestión y en los apuros de las políticas y reformas educativas, que de los problemas de desarrollo profesional– que atiendan a la heterogeneidad de necesidades, situaciones y contextos laborales existentes. En este camino, la consideración de los docentes como adultos ya formados, con experiencia y en situación de trabajo, resulta un punto de partida ineludible para diseñar cualquier intervención sobre su perfeccionamiento.

Asimismo, la complejidad de la cuestión y del oficio docente, no permite la implementación de dispositivos universales y acciones de "una sola nota", es decir que atiendan una dimensión única del quehacer docente, tales como cursos para actualizar contenidos disciplinares o pedagógicos, talleres de reflexión de las prácticas cotidianas, diseño de materiales y recursos para el aprendizaje, proyectos de investigación –acción, nuevas formas de planificación, etc. En cada contexto de acción y según las características de los grupos profesionales, es posible que resulten una o varias de estas estrategias. También será necesario pensar acciones de perfeccionamiento y cambio que consideren no sólo la dimensión del docente, sino y particularmente, el nivel organizacional-institucional. De lo contrario, los profesores se insertan en contextos institucionales que poseen rutinas y mecanismos defensivos que inhiben la posibilidad de transformar las prácticas cotidianas y la experiencia formativa real que atraviesan alumnos y profesores en las escuelas (Cf. Davini, 2002).

En este sentido, consideramos que la reconstrucción concreta de las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes, a través del trabajo de investigación, puede iluminar el diseño de dispositivos de perfeccionamiento, así como identificar algunos de los obstáculos con los

cuales se han encontrado sistemáticamente, las políticas y acciones de formación para llevar a cabo verdaderos procesos de transformación de las rutinas y prácticas escolares que se consideran necesario modificar. ♦

NOTAS

¹ Diccionario Real Academia Española, vigésima segunda edición, 2001.

² Diccionario Enciclopédico UTEHA, 1953, México.

³ Diccionario Latino-Español, 2001. Spes Editorial, Barcelona.

⁴ La asistencia por ejemplo, a los cursos dictados luego de la sanción de la Ley Federal de Educación durante los años 1998-2000, fue vivida como una obligación por parte de los docentes para conservar sus puestos de trabajo, continuar dentro de los circuitos de empleo y apropiarse del nuevo vocabulario pedagógico, contenidos y tecnologías legitimadas por la reforma (Vezub, 2001, *El desarrollo profesional de los docentes frente a los problemas de la práctica*, Ponencia 46ª World Assembly ICET, Chile).

⁵ Nótese que la preposición 'per' denota intensidad o totalidad y en el castellano sirve para aumentar la significación de la palabra a la que se antepone, como por ejemplo en perdurable, pertinaz y perfecto.

⁶ Para entender este cambio es necesario recurrir al origen y período fundacional del oficio docente el que se caracteriza por la tensión entre dos paradigmas: el de la vocación y el apostolado versus el del oficio aprendido (Tedesco, J.C. y Tenti, E., 2001, *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, mimeo).

⁷ Eduardo Echegaray, Diccionario General Etimológico, op.cit.

⁸ Para una revisión de las diferentes investigaciones sobre las fases de desarrollo profesional docente y las tipologías a que dieron lugar, véanse por ejemplo los trabajos de Marcelo García, 1994 y Fernández Cruz, 1995.

⁹ Diccionario Real Academia Española, op.cit. Diccionario Enciclopédico UTEHA, op.cit.

¹⁰ Corominas y Pascual, Diccionario crítico - etimológico castellano e hispánico. Gredos, Madrid.

¹¹ Esto ocurrió por ejemplo con algunos aportes de la psicología genética para la enseñanza de la lecto-escritura y también con las denominadas técnicas o dinámicas grupales, por ejemplo.

¹² Los campos son espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades pueden analizarse con independencia de las características de sus ocupantes, quienes están en parte determinados por estas. Todos los campos se configuran a través de relaciones de fuerzas, produciéndose luchas y disputas por el capital específico del campo y por su control, conservación o transformación (Bourdieu, P., *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México, 1990).

¹³ Diccionario Enciclopédico UTEHA, op.cit.

BIBLIOGRAFIA

Achilli, E. (2001) *Investigación y formación docente*. Laborde Editor, Rosario.

Angulo Rasco, J. F. (1994) "Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo". En: Angulo Rasco y Nieves Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe, Málaga.

Ardoino, J. (2001-a) Editorial, *Pratiques de formation-analyses*. N°41. París.

Ardoino, J. (2001-b) *Referencias y notas de lectura*. Traducciones varias. Mimeo.

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

Chaiklin, S. y Lave, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu, Buenos Aires.

Davini, M. C. (2002) "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas". En Davini M. C., coord., *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Papers Editores, Buenos Aires.

Davini, M. C. (2000) Capacitación y comunicación social: la educación para la salud y el desarrollo permanente de los recursos humanos. Documento de Trabajo del PROMIN, Ministerio de Salud de la Nación, Buenos Aires.

Davini, M. C. y Birgin, A. (1998) "Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones". En: AAVV, *Políticas y sistemas de formación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Edwards, V. (1992) "Hacia la construcción del perfeccionamiento docente". En: *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Informe del Seminario Internacional de Perfeccionamiento Docente. PIIIE, ICI, Santiago de Chile.

Escudero, J. M. (1998) "Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado". En: *Revista de Educación*, N°317, MEC, Madrid.

Feldman, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Aique, Buenos Aires.

Fernández Cruz, M. (1995) "Ciclos en la vida profesional de los profesores". En: *Revista de Educación*, N°306, MEC, Madrid.

Hargreaves, A. (1996) *Profesorado. Cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid.

Imbernón, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó, Barcelona.

Marcelo García, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona.

Novick, M. y Benencia, R. (2001) Artículo Editorial. En: *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Año 7, N°13, Buenos Aires.

Rodríguez Romero, M. (2001) "Las representaciones del cambio educativo". En: *Revista de Educación*, N°326, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid.

Rudduck, J. (1994) "Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas". En: Angulo Rasco y Nieves Blanco, *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe, Málaga.

Souto, M. (2003) *Análisis de las transformaciones a partir de una formación clínica*. III Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad del Comahue, Cipoletti.

Terhart, E. (1987) "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?". En: *Revista de Educación*, N°284, MEC, Madrid.

Vera Godoy, R. El debate subyacente de las políticas de perfeccionamiento docente. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.

Villegas-Reimers, E. (2002) "Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: tendencias recientes en sus prácticas y políticas". En: *Formación Docente: un aporte para la discusión. La experiencia de algunos países*. UNESCO-OREALC, Santiago, Chile.

