

Formación continua de profesores desde la perspectiva de las políticas públicas: Una mirada crítica

Jeser C. Candray

Universidad Francisco Gavidía

Resumen: El presente artículo busca problematizar la formación continua de profesores como política pública. Para ello se realiza, desde la perspectiva histórica, un análisis que busca exponer las distintas tendencias que marcaron las políticas públicas de formación continua de profesores, en tal ejercicio, se presentan las distintas nociones acerca del conocimiento de la formación, su aplicación, metodologías y evaluación, así como el papel del profesor en cada una de esas etapas. Seguidamente, se realiza un análisis crítico de los modelos de formación estructural y constructivista desde la perspectiva educacional y su papel como política pública. Por último se realiza un esbozo prospectivo sobre las ideas que podrían marcar tendencia en la formación continuada de profesores en los próximos años. Se espera con este artículo contribuir a la promoción del debate sobre esta temática.

Palabras claves: Educación, políticas públicas, formación inicial docente, formación continua, historia de la formación continua, modelos de formación.

Abstract: This article seeks to problematize the continuous training of teachers as public policy. In order to reach this objective, a historical analysis is carried out, aiming at exposing the different trends that marked the public policies for the continuous training of teachers, in this course, the different notions under the knowledge of the training, its application, methodologies and evaluation and the role of the teacher in each of these stages. Finally, a prospective outline is made of the ideas that could mark a trend in the continuing education of teachers in the coming years. It is expected with this article to contribute to the promotion of the debate on this subject.

Keywords: Education, public policies, initial teacher training, continuous training, history of teacher training, training models.

Primeras ideas

Los procesos de formación continua (FC, de ahora en adelante) de profesores, entendida esta como el proceso de formación posterior a una formación inicial, comenzaron a ganar espacio en las políticas educativas en la mayoría de países del mundo a mediados del siglo XX. Son muchos los factores que permitieron su surgimiento y consolidación como política pública, entre los cuales se podría destacar, según Gatti (2008, pp. 58-61), la “imperiosa” necesidad de “formación continua como un requisito para trabajo”, la necesidad de corregir una “precaria formación inicial” y como una respuesta de los gobiernos para enfrentar los “precarios desempeños escolares de grandes porciones de la población”. Por otra parte, Imbernón (2009, p. 8) señala, entre otros, a la reconfiguración del mercado laboral producto de

una nueva economía mundial y a la introducción de nuevas tecnologías que se vienen presentando desde finales de la década de 1980 como elementos justificantes para la consolidación de los programas de formación continua de profesores. Fue así que, en consonancia con esta nueva economía, los organismos internacionales promovieron en distintos países reformas educativas en la cual la formación docente asume un papel central (Imbernón, 2009).

Una vez ganada la batalla de la necesidad de una formación continua, el debate se centra en cómo debe ser ese tipo de formación. Diferentes teorías y concepciones se han desarrollado desde la década de los setenta sobre este asunto, para lo cual profundizaremos en el apartado siguiente.

Proceso histórico de la formación continua del docente

Para Imbernón¹ (2010), el proceso de formación continua de docentes distingue cuatro etapas. Cada una de ellas se relaciona con cada una de las décadas desde el año 1970 hasta el inicio del siglo XXI:

Una etapa de inicio, que llega hasta 1970.

Década de 1980: paradoja formativa, auge de la formación técnica;

Década de 1990: introducción del cambio;

De 2000 a la actualidad: búsqueda de nuevas alternativas.

Es posible reconocer en estos períodos el avance hacia experiencias más interactivas y más participativas de los profesores en su proceso formativo, esto aunado al contexto en el cual se fueron proponiendo. Para Imbernón² en la década de los setenta predominó un “modelo individual de formación”, en el que primaba la formación inicial (que se podría creer suficiente). El rol de la formación continua seguía la idea de “fórmese dónde pueda y cómo pueda”. Ambas ideas sugieren, por un lado, la todavía fuerte idea de una formación inicial que fuese completa y vasta y, por el otro, un rol poco activo de los Ministerios de Educación sobre la formación continua.

Para la década de 1980 existen varios elementos que hacen girar la formación continua de profesores a modelos más técnicos, tales como la creciente matrícula escolar; la introducción de elementos técnicos en el trabajo docente, como por ejemplo, la planificación escolar y la evaluación. En las universidades se consolida la formación inicial de profesores que se venía dando desde la década anterior, así como la aparición de los primeros programas de formación continua concebida como entrenamiento. Esta época también se caracteriza por el predominio de la racionalidad técnica sin alternativa y con el aval de gurús racionalistas en la que se busca las competencias del “buen

profesor” y del “profesor eficaz”. El papel del profesor en esta etapa es pasiva y se limita a recibir el entrenamiento. Ya en la década de los noventa, e institucionalizada la formación continua, comienzan a aparecer críticas a este modelo. Para Imbernón (2009, p. 19) esta “institucionalización tuvo su parte negativa” puesto que al tener como origen a la racionalidad técnica, que se vio reforzada por las investigaciones de tipo positivistas, potenció el modelo de entrenamiento dando lugar a una homogenización y uniformización de la formación continua que aún perdura. Este modelo “lleva a los profesores a adquirir conocimientos o habilidades, por medio de la instrucción individual o grupal que nace a partir de la formación decidida por otros.... (en donde) el formador o administrador es quien selecciona las actividades formadoras, que supuestamente son las que deberán ayudar a los profesores a alcanzar los resultados esperados” (Imbernón, 2009, p. 19-20, traducción nuestra).

Para Imbernón (2009, p. 20) este tipo de modelo no funciona porque descuida aspectos propios de la práctica docente en el aula escolar. Sin embargo, sobre este tipo de modelo de formación continua se profundiza en la siguiente sección.

Este período también destacó por la aparición de elementos positivos tales como la ampliación

de estudios teóricos sobre el tema en las universidades y de textos académicos, una concientización del profesorado en la necesidad de seguir formándose, el desarrollo de distintos “modelos de formación alternativos” que buscaban el cuestionamiento de la práctica docente, una mayor participación de los docentes en la creación de los programas de formación, el cuestionamiento de las recetas de los “gurús”, así como la celebración de distintos encuentros y congresos a nivel internacional que llevaron a la valorización de la práctica docente, la resignificación de la profesión docente y del hecho educativo.

Por último, para Imbernón, los años posteriores al inicio del nuevo milenio se caracterizan por la búsqueda de nuevas alternativas de formación en donde no solo se

cuestionan los modelos anteriores, sino también se pone en duda si este sistema educativo y la actual forma de educar están acorde a los nuevos tiempos. Puede decirse que es una etapa de “crisis institucional de la formación” y una proletarización de la profesión docente, así como una aparente desconfiguración del rol docente en el que se le exige, además de propiciar el aprendizaje, una mayor participación en resolver otros problemas sociales para los cuales no está preparado.

En el Cuadro 1 y a manera de resumen, Imbernón (2010, p. 24), describe las formas de ver el conocimiento formador de los profesores, las formas de ver la formación de los profesores, además de plantear una metáfora para cada una de estas etapas:

Cuadro 1. Solicitudes de refugio recibidas y aceptadas en México, 2000-2017

CUADRO 1 RELACIÓN ENTRE EL CONCEPTO DE CONOCIMIENTO Y EL DE FORMACIÓN			
Años	Formas de ver el conocimiento formador en los profesores	Formas de ver la formación de los profesores	Metáforas
...1980...	Una formación científica, cultural o psicopedagógica para transmitir.	Un producto asimilable de forma individual, mediante conferencias o cursos dictados.	Metáfora del producto que se debe aplicar en las aulas. Época de búsqueda de recetas. La formación “salva todo”.

...1990...	El desarrollo de conocimiento, habilidades y destrezas y actitudes profesionales para cambiar las aulas.	Un proceso de asimilar estrategias, para cambiar los esquemas personales y prácticos de la interpretación de los profesores, mediante seminarios y talleres.	Metáfora del proceso. Época curricular que inunda todo.
...2000...	Compartir significados en el contexto educacional para cambiar las instituciones educacionales.	Creación de espacios y recursos para construir aprendizaje, mediante proyectos de innovación e intercambio en las escuelas. Procesos de práctica reflexiva.	Metáfora de la construcción. Época de nuevas redes de formación presencial y virtual.
Rumbo al futuro (o a lo deseado)	Construcción colectiva con todos los agentes sociales, para cambiar la realidad educativa y social.	Elaboración de proyectos de transformación, con la intervención de la comunidad, e investigaciones sobre la práctica.	Metáfora de la subjetividad, de la intersubjetividad, del dialogismo. Época de nuevas alternativas y participación de la comunidad.

Fuente: *Formação continuada de professores. F. Imbernón (2010). Traducción nuestra.*

Hecho este ejercicio de historización sobre la formación docente, se pasa en la siguiente sección a abordar los dos grandes

modelos de formación continua de profesores: el modelo estructural y el modelo constructivista.

Modelos de formación continua

Como se planteó en la sección anterior, a lo largo de este proceso histórico fueron presentados

distintos métodos para alcanzar esa “actualización” de los saberes docentes y comenzaron a surgir

modelos de formación docente³ que serían conocidos como *cursos de actualización, entrenamiento, perfeccionamiento, especialización, capacitación* y recientemente otros programas conocidos como desarrollo profesional y los programas de trabajo colaborativo. Sin embargo, Fiorentini (2008, p. 59-60) basado en Nóvoa (1992) distingue dos “modelos básicos de formación continua” que pueden caracterizar esas propuestas⁴, los llamados “modelo estructural” y el “modelo constructivista” los cuales se detallan, en sus líneas generales, a continuación.

El modelo estructural se basa en una “racionalidad técnica” cuyo proceso de formación “se organiza a partir de una propuesta previamente organizada que presupone la actualización de conocimientos, informaciones e innovaciones metodológicas a partir de cursos instructivos” los cuales son producidos “distanciados de la práctica profesional” quedando a ese grupo de expertos o instituciones formadoras la responsabilidad de evaluarlos (generalmente exámenes) que certificarán si el docente adquirió el conocimiento esperado. Sobre estos tipos de cursos son ofrecidos, según Imbernón (2009, p. 9), mediante lecciones o conferencias-modelo, de nociones ministradas y cursos estandarizados, implementados por expertos provenientes de las universidades

en donde los profesores son considerados ignorantes. (Freire, 2007). El profesor en este tipo de procesos formativos se limita a tener un papel pasivo y a recibir del grupo de expertos las estrategias, conocimientos (generalmente conocimiento científico) y técnicas para ser aplicadas en su aula.

El modelo constructivista, continua Fiorentini, se apoya en un “proceso continuo de reflexión interactiva y contextualizada sobre las prácticas pedagógicas y docentes, articulando la teoría y la práctica, formadores y formados” que implica una “sociedad” entre formadores y formados que da lugar a experiencias colaborativas y de reflexión sobre las prácticas educativas, siendo “co-responsables de la resolución de problemas y desafíos de la práctica y de la producción conjunta de saberes relativos a las prácticas educativas”. De este modelo surgen propuestas tales como “proyectos de investigación-acción y de intervención en la práctica y los grupos de estudio” seguidos por “momentos de reflexión/evaluación individual y colectiva”.

Ahora bien, al analizar el modelo estructuralista, Fiorentini (2008, p. 61), considera que existen algunas características a las que llamó “discontinuidades” y destaca tres de ellas: discontinuidad con relación a la práctica docente en la escuela, discontinuidad con relación a la

frecuencia y discontinuidad con relación a la formación inicial. Se podría decir que esa “discontinuidad con relación a la práctica docente” es el “pecado original” de este modelo. Mucho se ha hablado sobre la inconveniencia de desligar la formación continua de los profesores con la realidad del aula escolar, tal desconexión podría considerarse un impedimento en la transformación de las prácticas docentes que es lo que todo curso de formación docente debería intentar alcanzar. Como fue señalado por Imbernón (2009): “Somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunado e a forma de exercer a docência” (Imbernón, 2009, p. 27).

Es decir, podría decirse que este tipo de discontinuidad es uno de los elementos que genera animadversión y resistencia de los profesores ante los procesos formativos porque está divorciada de lo que pasa en el aula, que es lo que realmente le interesa al profesor. Este divorcio entre *formación continua* y *realidad escolar* puede explicarse a partir de los diseñadores de tales propuestas. Según Freire (2007, p. 73), tales propuestas en modelos estructuralistas tienden a ser desarrolladas por un grupo

de expertos que podrían haber ido, en el mejor de los casos, ocasionalmente a las escuelas elaborando contenidos, saberes, técnicas y metodologías “salvadoras” que deben ser transmitidas a un “profesor promedio que no existe” que debe ser culturizado; en esta visión, el papel del profesor queda reducido a un mero objeto de aprendizaje y no un sujeto capaz de proponer alternativas para su propia formación. (Imbernón, 2009).

Imbernón (2010) también advierte sobre los riesgos de proponer programas de FC pensados para profesores y alumnos “promedios e ideales”, pues estos están descontextualizados de la realidad escolar dado que este profesor/estudiante no existe como tal. Además, esta discontinuidad de la formación continua en los modelos estructurales generó a lo largo de estas décadas otra controversia al pretender por medio de cursos estandarizados abordar la problemática escolar, que es heterogénea, compleja y cambiante, por medio de una misma formación, una misma metodología y mismas técnicas, algo totalmente ilusorio y que puede generar cierta frustración a los profesores cuando al querer aplicar esas “recetas mágicas” en su aula no se obtienen los resultados esperados. De acuerdo con Imbernón (2010, p. 9), si “el contexto condiciona las prácticas formadoras”, resulta difícil que un modelo que se basa en

algunos contenidos, metodologías y técnicas salvadoras y únicas que pueden propiciar cambios en las prácticas de los profesores dentro y fuera de las aulas escolares.

Los modelos estructuralistas suelen tener como objetivo suplir una precaria formación inicial (Gatti, 2008), sin embargo, como ya se observó anteriormente, no existe una formación inicial que pueda prescindir de una formación continua y eso es independiente de su calidad. Esto porque las necesidades de la profesión docente son complejas y en constante movimiento, ya sea por cuenta de los cambios en la sociedad o por el dinamismo de las ciencias; en las palabras de Imbernón: “Ya no existe una etapa determinada en la que el profesorado se forma y otra en la que está en la práctica educativa” (Imbernón, 2001, p. 13). Asumir una formación continua como modo de resolver una precaria formación inicial es a su vez negar la propia naturaleza humana inacabada de la cual el ser humano es consciente (Freire, 2007) y la propia sociedad que está en constante cambio (Imbernón, 2010).

La discontinuidad en relación a la frecuencia de los programas estructuralistas, según Fiorentini (2008), se debe a que es ofrecida “de tiempo en tiempo” y tal situación no permite dar un seguimiento sobre los cambios y las permanencias de

las prácticas de los docentes en sus escuelas.

Y, por último, es discontinua en relación a la formación inicial docente y a sus prácticas en el aula, porque estos cursos suponen partir casi de cero, ignorando que el profesor no llega vacío a la formación y que además de su formación inicial en la universidad o en un curso superior, este cuenta con su experiencia en el aula e incluso la experiencia formativa de cursos de formación continua previos. Parece contradictorio que muchos de los que alegan que debe ser ofrecida una educación constructivista en las escuelas públicas y que recomiendan a los profesores tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes olvidan en sus propuestas de formación docente, que él, el profesor, también llega con conocimientos previos.

Expuesta la problemática relacionada al modelo estructural, a continuación, se aborda el modelo constructivista. ¿Qué dificultades conlleva en la formación continua de profesores la aplicación del modelo constructivista? Antes de profundizar sobre sus planteamientos, se plantea algunas características de este modelo basándose esta discusión en las ideas aportadas por Imbernón (2009). La primera de ellas es la contextualización y la diversificación de sus programas de formación. El modelo constructivista

expone la necesidad de reconocer que las situaciones escolares están lejos de ser homogéneas y por lo tanto las posibles soluciones tienen que ser diversas, además esta diversidad es constante porque la sociedad es cambiante y lo seguirá siendo (Imbernón, 2010). Para Imbernón, el binomio diversidad y contextualización en la formación docente son elementos imprescindibles en cualquier proceso formativo. A su vez, continúa Imbernón (2009), un “cuestionamiento de las prácticas uniformizantes [...] potenciaría la formación a partir de adentro, en la propia institución o en el contexto próximo a ella, donde se producen las situaciones problemáticas que afectan al profesorado” (Imbernón, 2009, p. 22).

Estos dos elementos, contextualización y diversificación, “nos permiten ver la formación docente a partir de otra perspectiva y provocan reflexiones diferentes sobre qué hacer en las políticas públicas de formación” (Imbernón, 2009, p. 22) y, más allá de eso, este abordaje de los problemas puede quitar un peso de encima de los profesores y permite que ellos puedan verificar que muchos de los problemas escolares que enfrentan día a día son muy complejos y que no pueden ser resueltos aplicando simplemente una u otra metodología innovadora proveniente de los expertos infalibles que genera frustración en

el profesorado cuando “no funciona” aquello que aprendieron en la FC y que intentaron aplicar en su aula. (Imbernón, 2001, p. 14). Sin embargo, esto no significa que el profesorado debe cerrarse a cualquier propuesta formativa/metodológica proveniente de las universidades y del Ministerio de Educación, sino que debe evitar aplicarlas sin tomar en cuenta la realidad de la que es parte él y su grupo de estudiantes.

En la misma dirección, Gatti (2015, p. 237) expone la necesidad de tener como “guía el trabajo escolar” para los procesos de formación, es decir traer el aula al proceso formativo. Esta reflexión permitiría abandonar una especie de *didáctica prescriptiva* que sugiere la idea que existen “pociones o paquetes mágicos” para la resolución de los problemas escolares. Más allá de eso, una FC contextualizada permite la construcción de una propuesta que beneficia a los estudiantes que, al estar vinculada a la realidad del aula, conocerá de primera mano las dificultades de los profesores en llevar a cabo su proceso de enseñanza; esto podría ampliar la posibilidad del profesor de comprometerse con su formación ya que percibirá en ella “un beneficio profesional en su formación y en su desarrollo profesional” (Imbernón, 2009, p. 23).

Otra característica de este modelo, según Imbernón (2001,

pp. 12-13), surge debido a los constantes cambios en la sociedad y en el mundo laboral, los cuales vuelven “difícil encontrar una profesión abierta al entorno social que trabaje aislada y aún menos, que se forme aisladamente”. Ello obliga a que “la enseñanza sea un trabajo imprescindiblemente colectivo”, por lo cual la creación de un “clima colaborativo” puede ofrecer auténticos espacios para la reflexión y el intercambio de experiencias con procesos reales de investigación-acción (Imbernón, 2009, p. 26,45). Sin embargo, el autor adiciona que este trabajo colaborativo no es suficiente y que es necesario “un apoyo externo”, cuyo agente formador asuma y se asuma con un papel de “diagnosticador de obstáculos formativos”, capaz de integrar las innovaciones que surgen en la academia con la problemática presente en el aula escolar (Imbernón, 2009, pp. 17 y 27).

Por último, se destaca del trabajo de este autor otro concepto que se comprenderá de una forma distinta en esta perspectiva: la evaluación. Si en el modelo estructural el papel de la evaluación se reduce a la constatación del nivel de asimilación de los conceptos enseñados en un determinado programa de estudios, en el modelo constructivista, la evaluación debe considerarse como un proceso de seguimiento continuo basado en la reflexión, en el cual, “más que tener la intención de

actualizarlos, [la formación continua debe] potencializar una formación que sea capaz de establecer espacios de reflexión y participación para que aprendan con la reflexión y el análisis de las situaciones problemáticas” Imbernón (2009, p. 39). Imbernón también sugiere que en este proceso de evaluación el profesorado tenga un papel participativo y que sus opiniones no sean escuchadas únicamente, sino que sean consideradas.

Por otro lado, Imbernón (2009) también apunta que este modelo enfrenta algunos “obstáculos” en su aplicación, tales como el actual sistema y funcionamiento escolar que no está diseñado para el trabajo colaborativo, la poca cultura colaborativa del profesor que aun considera su aula como un espacio privado, la falta de coordinación y acompañamiento de las instituciones, la centralización de las decisiones, la improvisación en las políticas de formación, la falta de presupuesto, los horarios inapropiados, falta de formadores y la formación vista únicamente como un incentivo salarial entre otros, Imbernón, (2009, pp. 31-33). Muchas de ellas, como es evidente, escapan de la responsabilidad de los profesores, de los formadores e incluso de las autoridades ministeriales. Estos obstáculos, sin duda, deben ser considerados y ponderados en el momento de proponer programas

de formación continua en esta perspectiva.

Para cerrar la discusión sobre el modelo constructivista de formación continua, es necesario reflexionar sobre algunas contradicciones o dificultades que surgen de esta visión. Una dificultad que enfrenta el modelo constructivista parte de la construcción de la propuesta curricular del programa, es decir, si se propone hacer una formación basada en las “necesidades de los docentes” que surja de la participación y las consultas de los profesores puede suceder que esos profesores soliciten una formación “de la forma tradicional”, entonces, ¿cómo se podría resolver esta especie de contradicción? Este escenario no es extraño, por ejemplo, Gatti (2008, p.59) retoma un estudio de Duarte (2004) que expresa que muchos profesores tienden a ser menos críticos con los programas centralizados (estructuralistas, tradicionales) ya que están acostumbrados a tener una posición pasiva ante los procesos de formación que reciben.

Esta situación parece sugerir que los profesores se sienten cómodos con los programas cercanos al modelo tradicional. Tal consideración puede ser constatada por los resultados de algunas evaluaciones hechas por los propios profesores de los cursos en los que participaban, como es el caso de los cursos realizados por el Ministerio de Educación de El

Salvador (MINED) en que, según los datos recolectados en esa consulta (Ministerio de Educación, 2016, p. 78), se preguntaba sobre el nivel de satisfacción con los cursos de formación recibidos y que estaban basados en modelos estructuralistas, los resultados muestran que un 90% de los profesores dijeron sentir tener mucha satisfacción con tales cursos. Es decir, si tenemos que escuchar a los profesores para proponer alguna formación como lo establece el modelo constructivista, ¿cómo entender esas opiniones de los profesores que parecen aprobar esos cursos tradicionales? Ante tales observaciones, se requiere de más investigaciones que aporten con elementos de análisis para tener una mejor valoración de esta situación.

Una forma de poder superar esta situación es realizar previamente un proceso de reflexión con los mismos docentes, puesto que son ellos los que deben comprender que sus necesidades van mucho más allá de los cursos tradicionales, y así evitar una sustitución de papeles con los expertos de los cursos estructurales, que podría suceder si los miembros de las universidades y los investigadores desearan imponer el modelo constructivista. Sin ese proceso de reflexión, podría dar la impresión a los profesores que solo se están sustituyendo los antiguos expertos de los cursos tradicionales, mismos que afirmaban tener la verdad absoluta y ser incontestables.

Las futuras investigaciones deberían dar más espacio a la reflexión sobre estos puntos.

Otro aspecto a ser considerado en la discusión sobre la formación continuada en el modelo constructivista, sería la relación entre los distintos conocimientos propios de la práctica del docente. De acuerdo con Imbernón (2009, p. 41), esta formación debe “combinar la actualización científica y técnica con la vertiente psicopedagógica”. Esto, con el objetivo de pasar de metodologías transmisoras a una más basada “en casos, incidentes críticos y proyectos de innovación” (Imbernón, 2009, p. 42). Esa actualización científica de la que habla Imbernón puede ser interpretada, en primer lugar, como una armonización entre la formación continua y los cambios curriculares de la escuela que puedan garantizar que los profesores dominen, como mínimo, el currículo escolar, tal como lo establecen Kline (1998) y Fiorentini (2008). En otras palabras, siendo conscientes de que los currículos escolares son variantes, un curso de formación docente no puede (o no debería) excluir de los insumos para construir su propuesta los últimos cambios curriculares realizados por las instituciones educativas. A su vez, los cambios curriculares pueden o deben considerar los elementos contruidos por los profesores en los

cursos de formación. Este ejercicio de sinergia entre el *currículo escolar* y la *formación continua* también es un elemento que abona a la contextualización de la FC, con lo cual se crea un mayor vínculo entre Escuela-Universidad-Ministerio, tan necesario para el abordaje de la problemática escolar.

Con lo referente a la *actualización técnica*, esto puede referirse a la necesidad de que los cursos de formación estén al tanto de las nuevas investigaciones resultantes de la academia, ya sea relacionadas a la metodología o a los contenidos curriculares. Es necesario resaltar ese elemento, ya que, a diferencia de los modelos estructurales, los modelos constructivistas deben (o deberían) considerar no solamente los contenidos que serán abordados sino la forma en que estos serán abordados.

Sobre este punto, Imbernón (2009) comenta: “Para que la formación permanente del profesorado será fundamental que el método haga parte del contenido, o sea, será tan importante lo que se pretende enseñar como la forma de enseñar” (Imbernón, 2009, p. 9, traducción nuestra). Es decir, desde la perspectiva de este modelo constructivista se abandona la idea o la concepción de la formación continua docente entendida,

promovida y aplicada únicamente como una capacitación basada en la adquisición de contenidos a los que Chevallard llamaba “saber sabio” (Chevallard, 1991) a una noción en la que importa “lo que se pretende enseñar” (saber sabio) tanto como la forma, métodos y técnicas con las cuales se pretende enseñar y que históricamente han sido excluidas, vistas como complementarias o como una especie de lubricante (Moreira y David, 2005) que solo facilita el aprendizaje científico. Esta preocupación sobre las metodologías

de aprendizaje, podría estar en sintonía con la búsqueda de los docentes en obtener una “aplicación real” de esos cursos de formación a su quehacer con sus estudiantes en el aula. Este elemento se analiza en la sección siguiente.

Finalizados tanto este ejercicio de abordaje histórico del proceso de FC como la discusión acerca de los distintos modelos de formación docente, en la siguiente sección se expondrán unas reflexiones finales sobre la FC.

Una mirada prospectiva del tema

Luego de lo planteado en las secciones anteriores, surgen otras preguntas alrededor de la temática. Por ejemplo: ¿qué principios o características debe tener la formación continua de profesores en el actual contexto mundial? ¿Cuál debería ser el rol docente ante su formación? ¿Qué elementos o fuentes deberían incidir para la conformación de las políticas docentes? Y ¿Cómo se evalúan estas políticas públicas? Para Fiorentini (2008), a partir de la experiencia acumulada a lo largo del periodo histórico abordado queda claro que es necesario que la formación sea un proceso en constante revisión, es decir, acá surge uno de los principios de la FC y es que “el profesor necesita aprender a enseñar de una forma diferente a aquella que él experimentó como estudiante” (Fiorentini, 2008, p. 60).

Ello implica una participación más activa del profesorado, es decir, el profesor debe pasar de ser un objeto de formación a un sujeto de formación, en la que su opinión no sea solamente escuchada sino atendida (Imbernón, 2009) y considerada en la creación de las políticas públicas de FC, ya que es este quien mejor conoce sus necesidades y esta debe pasar a desarrollar más allá de las necesidades profesionales e incluir otras facetas del profesor tales como como sus necesidades personales y organizacionales (Nóvoa, 1992).

Otro principio que debería incidir en las nuevas políticas docentes es el de problematizar desde la realidad escolar en la formación. Es decir, que cada profesor traiga su experiencia acumulada en el aula

escolar a la formación y que sea esta, en ambientes de colaboración entre profesores universitarios, escolares e investigadores, la que oriente las estrategias formativas. Esto también implica renunciar a procesos formativos que simplifiquen la problemática escolar por medio de cursos basados en aulas con profesores o expertos que atienden a estudiantes modelo que no existen (Imbernón, 2009).

Por otro lado, ¿qué elementos o fuentes deberían incidir en la conformación de las políticas docentes? Las fuentes que deberían, tomando en cuenta lo planteado en este artículo, fundamentar los cursos o programas de formación son: las necesidades de los docentes, los cambios curriculares y las últimas tendencias en formación propuestas por la academia. Esto a modo de abandonar prácticas formativas que buscan únicamente en la actualización científica de los profesores que poco éxito tienen en la realidad escolar.

Por último, Gatti (2008, pp. 60-61) expone que, como consecuencia de la multiplicación de ofertas de cursos de formación continua, “aparecieron preocupaciones en cuanto a la “criteriosidad”, viabilidad y eficacia de esos cursos” por parte de las administraciones e instituciones que los ofrecen. Esto nos remite a otra pregunta: ¿Cómo se puede garantizar la calidad y la efectividad de esos

cursos de formación continua? Y yendo más allá de eso, ¿Cómo se puede medir esa calidad y esa efectividad? ¿Se puede medir? ¿Qué tipo de estándares determinarán esas mediciones? Este asunto no es tema menor puesto que, como se planteó al inicio de este artículo, las políticas públicas de formación de profesores surgieron, entre otras cosas, para “solucionar una formación precaria de los docentes y por las bajas notas en pruebas estandarizadas de los estudiantes”. Luego, no es de extrañar que las primeras formas de medir el “éxito” de las programas de formación continua de los docentes haya incluido entre los criterios para medirlo las evaluaciones indirectas (evaluando a los estudiantes) y directas a los profesores; evaluación es entendida, en general, en un fuerte sector de las instituciones internacionales y estatales como la aplicación de un test o examen a los participantes, sean docentes o estudiantes y, por medio de ellas, interpretar la calidad de la formación ofertada.

No obstante, este ejercicio de pretender medir el éxito de una política pública únicamente por medio de los resultados de pruebas estandarizadas a docentes y estudiantes no es más que un ejercicio de simplificación del acto evaluativo ya que existen otras variables que inciden en una nota determinada y que no son del control ni de los docentes ni de los

estudiantes: currículo, metodologías de evaluación estandarizada, presupuestos, bagaje cultural, etc. que son excluidos al momento de realizar estas interpretaciones. Sin embargo, a pesar de comprender la necesidad de realizar evaluaciones, es cierto que por la naturaleza del área de educación y de la profesión docente, el resultado efectivo de esos procesos formativos debe llevar en cuenta plazos razonables

A manera de conclusión

El presente artículo buscó problematizar la formación continua de profesores como política pública. Para ello, se realizó en primer lugar un somero recorrido histórico que buscó exponer las distintas líneas generales que marcaron la formación continua desde los años setenta hasta principios del nuevo milenio; se presentaron las distintas nociones acerca del conocimiento de la formación, su aplicación y el papel del profesor en cada una de esas etapas históricas. Luego se presentó una breve discusión sobre los modelos de formación que han marcado

para ser medidos, si eso fuera posible, y dichos plazos deberían ser mayores que los empleados por los promotores de tales políticas, que son, en muchas ocasiones, víctimas (o esclavos) de los datos, de los números y de las estadísticas como verdades infalibles de sus políticas públicas. Esto continúa siendo un punto interesante a ser abordado en otras investigaciones del área.

tendencia a lo largo de la historia, el modelo estructural (tradicional o clásico) y el modelo constructivista, a su vez, se hizo un análisis crítico de estos modelos. Por último se hizo un esbozo prospectivo sobre las ideas que podrían marcar tendencia en la formación continuada de profesores en los próximos años.

Se espera que este artículo contribuya a la discusión de la problemática y así generar propuestas mucho más vinculadas a la realidad escolar y docente.

Referencias bibliográficas

- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Fiorentini, D. (2008). A Pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. *Bolema*, (29), pp. 43-70.
- Freire, P. (2007). *Política e Educação*. São Paulo: Vila das Letras.

- Gatti, B.A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), pp. 57-186.
- Imbernón, F. (2001) Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela* (43), pp. 57-66. Universidad de Sevilla.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Editora Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Kline, M. (1998). *El fracaso de la matemática moderna: Por qué Juanito no sabe sumar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Menjívar, J.C.C. (2018). *CFD e GESTAR II: compreensões sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática a partir de um estudo comparado*. Curitiba: UFPR.
- Ministerio de Educación. (2016). *Observatorio MINED 2016 sobre los centros educativos públicos del departamento de San Salvador*. San Salvador: MINED.
- Moreira, P; David, M. (2005). *A formação matemática do professor, licenciatura e prática docente escolar*. Belo Horizonte: Autêntica Editores.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. En: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 139-158.

Notas

1. Imbernón reconoce que los procesos históricos no pueden ser simplificados, este ejercicio debe entenderse como una aproximación de lo que pasaba en la mayoría de los países latinos.
2. La discusión a seguir está basada en Imbernón (2010, pp. 16-24, traducción nuestra).
3. Es importante citar que hay estudios sobre la formación continua docente que analizan el uso de esos términos y cómo estos significan el proceso formativo a llevar a cabo. Por considerar que sale de la temática de este artículo se sugiere, a quién interese, revisar a Prada (1997) y a Costa (2004).
4. Nuevamente, se alerta al lector que este nivel de categorización no busca encajar todos los programas en uno u otro modelo. Existen programas que tienen elementos de ambos que hace imposible colocarlos en uno u otro. Sin embargo, este ejercicio busca describir las tendencias que cada programa de formación tiene.