



Universidad Nacional de Córdoba
Centro de Estudios Avanzados

Maestría en Investigación Educativa con mención
Socio-antropológica

NOMBRE DEL TRABAJO: Prácticas docentes y propuestas de formación de profesores/as de Escuela Secundaria. *El caso del Plan Nacional de Formación Permanente.*

Maestranda: Eliana Barberis
Directora: Dra. Celia Liliana Salit

Fecha de presentación: diciembre 2020

Este trabajo tiene licencia de Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/> © 2020 _

*A mi familia, por estar siempre
A Diego, por su acompañamiento incondicional*

A mi directora, Celia Salit, por mirar y acompañar de manera precisa, atenta y sistemática el proceso.

Al Centro de Estudios Avanzados, en especial a la Maestría en Investigación Educativa, por el aporte a mi formación.

A la escuela, que me recibió y permitió participar de los talleres.

A lxs docentes, que cedieron parte de su tiempo y accedieron a ser entrevistadxs.

A mis amigxs colegas, por estar, escuchar, animar, re-animar y alentar a seguir.

A Mari, por su escucha cotidiana.

Índice General

Dedicatorias	II
Agradecimientos	III
Índice General	IV
Capítulo 1: Presentación	
1.1 Referencias iniciales	2
1.2 El problema de investigación.....	5
1.3 Hoja de ruta.....	9
Capítulo 2: Estado del arte	
2. Presentación	12
2.1 Antecedentes de estudio acerca de la formación docente.....	13
2.2 Antecedentes acerca de la escuela secundaria	17
2.3 Antecedentes de estudio acerca del PNFP.....	21
Capítulo 3: Perspectiva teórica	
3. Presentación	25
3.1 Políticas Educativas: una lectura de la tensión producción–recontextualización	26
3.2 Política Educativa y Formación Docente	30
3.3 Volver sobre lo conocido para re-conceptualizarlo: Las prácticas docentes	31
3.4 Los saberes docentes.....	34
Capítulo 4: Perspectiva metodológica	
4. Referencias Iniciales	39
4.1 Perspectiva metodológica: definiciones y decisiones.....	30
4.2. Referente empírico.....	42
4.3 Estrategias de recolección/construcción de la información.....	44
4.4 Estrategias de análisis	47
Capítulo 5: Devenires de la formación continua de docentes: de la desarticulación a la institucionalización; de las matrices fundantes a la propuesta actual	
5. Referencias iniciales	50
5.1 Las propuestas de formación continua en Argentina: breve contextualización histórica.....	51
5.2 Las propuestas de formación docente continua: particularidades del período 2003 a 2015.....	60
5.2.1 El reposicionamiento del Estado como garante de la formación docente.....	63
5.2.2 La constitución de un sistema formador con características federales	65
5.2.3 Un modelo de formación docente centrado en el desarrollo.. ..	71
5.3 Las políticas de formación docente continua de 2016 a 2019: continuidades y rupturas	75
Capítulo 6: “La política”: El caso del Programa Nacional de Formación Permanente	
6. Introducción.....	84
6.1 El Programa: creación, desarrollo y consolidación.....	85
6.1.1 Sobre la dimensión institucional en el PNFP.....	95

6.1.2 Los tutores: “Líderes del medio”	97
6.2 La escuela: “Ex Liceo de Señoritas”	100
6.2.1 Dimensiones para el conocimiento institucional	101
6.2.1.1 “La entrada”: Consideraciones sobre el ingreso institucional	102
6.2.1.2 Mirar la escuela “desde fuera y hacia afuera”	104
6.2.1.3 Dos hitos de la historia institucional	106
6.2.1.4 “Ser escuela”: dimensión material y subjetiva del espacio institucional	107
6.2.1.5 “Hacer escuela”: organización laboral y pedagógica de la vida escolar	109
6.2.2 A modo de síntesis parciales	111
Capítulo 7: La política en el contexto de la práctica: re-significaciones institucionales del Programa Nacional de Formación Permanente	
7. Introducción	113
Primer momento del análisis: descripción de la propuesta	115
7.1 Recorrido formativo: desde los inicios a la actualidad	115
7.2 Breve referencia al trabajo tutorial en la escuela	116
7.3 El equipo directivo: tomar el timón de la formación en la escuela	118
7.4 Los/as docentes y equipos de apoyo: destinatarios/as de la propuesta	119
7.5 El dispositivo de formación: Las jornadas institucionales	121
Segundo momento del análisis: sentidos construidos institucionalmente	127
7.6 Formarse y hacer docencia: diálogos entre el Programa y la práctica	127
7.6.1 Saberes teóricos vs. saberes prácticos. Entre lo reflexivo y lo concreto	128
7.6.2 Estar juntos, establecer redes y fortalecer la institución	136
7.6.3 Lo situado: entre la demanda y la prescripción	142
7.7 Los saberes pedagógicos en el PNFP	148
7.7.1 Re-significar los saberes pedagógicos docentes desde la escuela	149
7.7.2 Reposicionar la gestión directiva	155
Tercer momento del análisis: ser profesor/a de escuela secundaria: decires docentes acerca de la tarea	159
7.8 Agobio, culpa y sobrecarga laboral	159
7.9 El trabajo del aula: la complejidad del encuentro	164
7.10 Demandas de antes y de ahora: entre los contenidos y la motivación	168
Capítulo 8: Consideraciones finales	175
Referencias bibliográficas	186

*“Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre.”*
(Freire, P.; 1970)

CAPÍTULO 1

PRESENTACIÓN

“La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al conocimiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos”
(Freire, P.; 1996: 14)

1.1 Referencias iniciales

Este trabajo pretende ser un aporte a los debates en torno a la formación docente continua y profundizar las producciones sobre esta temática. Mi interés en ella se gestó en el tránsito por varios espacios formativos y laborales, desde los cuales fui construyendo algunas conceptualizaciones provisorias y un conjunto de interrogantes en torno a las políticas educativas, la formación docente y la escuela secundaria. En efecto, mi trabajo cotidiano en una escuela de este nivel del Sistema Educativo me enfrenta continuamente a tareas de capacitación de docentes y me pone en contacto con sus preocupaciones, necesidades y demandas. Todo lo cual motivó la elección del área temática y la problemática del trabajo de tesis que aquí se presenta.

En este proceso, la Maestría en Investigación Educativa fue un aporte central, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, pues me brindó lentes actualizados para leer las primeras preguntas surgidas y orientar la construcción del problema de investigación.

También fueron fundamentales en el recorrido las contribuciones analíticas respecto a la formación docente continua que se realizaron en Argentina en el campo de la investigación educativa. Producción que se vio enriquecida en las últimas décadas por la progresiva institucionalización que este campo ha adquirido desde mediados del Siglo XX¹. En ese marco, se desarrollaron hasta el

¹ En este punto, cabe aclarar que si bien -como analizan Vesub (2009) y Pineau (2016)- la formación en ejercicio ha sido una inquietud temprana de las autoridades educativas y de los/as intelectuales dedicados/as a la educación, así como objeto de debate y preocupación, es recién a mediados del Siglo XX que comienza su proceso de institucionalización como un campo específico. En este punto Vesub ubica como hito de ese proceso la inclusión en los artículos 5 y 6 del Estatuto Nacional Docente de 1958 del perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente.

momento diversos análisis acerca de la historia específica, los problemas, las propuestas y desafíos que atraviesan dicho campo de formación.

En este caso, el problema de investigación construido se sitúa en la relación entre dos escalas: política e institucional y supone el vínculo entre políticas educativas, formación docente y escuela.

Es en la escala de la institución escolar donde los/as directivos/as y docentes juegan un papel fundamental en los procesos de re-significación de las políticas. Afirmación que se enmarca en el enfoque de un conjunto de autores como S. Ball y R. Bowe (1993; 2002) quienes consideran clave para el análisis de políticas educativas, conciliar los niveles macro y micro estructurales. Asimismo, entienden que el papel de la experiencia en dichos procesos y la percepción de los sujetos involucrados en ellos.

El Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (en adelante PNFP) es la política de formación docente que se constituye como caso objeto de estudio. Me interesó fundamentalmente en el marco de esta propuesta, el denominado “componente institucional” que alude a los modos particulares de implementación del Programa en cada escuela y a como éste se relaciona con los/as docentes en las prácticas cotidianas. Para ello, fue fundamental describir y analizar el Programa, sus lineamientos y las principales perspectivas que en éstos se definen acerca de la formación y la práctica docente.

En este marco, a los efectos de conocer las tramas de sentido que se tejen a escala de lo institucional respecto de los lineamientos nacionales y provinciales del PNFP visualicé la necesidad de acceder al espacio escolar específico. Por ello no es azarosa la definición de una escuela como referente empírico. El nivel elegido para el análisis es el secundario y la institución seleccionada es una escuela de gestión pública de la ciudad de Córdoba, el “ex Liceo de Señoritas”. Allí, accedí a la propuesta de capacitación que el equipo directivo elaboró en el marco del PNFP, participé de las jornadas institucionales de formación durante el año 2018, conocí y escuché la experiencia de los/as directivos/as y docentes. Además, pude reconstruir con ellos/as el camino transitado desde 2014 en relación al Programa. Esto me permitió situar la propuesta, analizarla en la singularidad

institucional y poner en consideración algunos de los supuestos que tenía contruidos respecto de ella.

Por último, cabe destacar que la política a ser estudiada se sitúa en el campo de la formación docente continua, es decir, de aquellas propuestas orientadas a los/as profesores/as que se encuentran en actividad en el Sistema Educativo Argentino. El Programa estuvo en vigencia en las escuelas desde inicios del año 2014 hasta finales del año 2019. Fue aprobado en el año 2013, durante la gestión de Cristina Fernández, por Resolución N° 201 y ratificado en el año 2017 por la nueva gestión de gobierno con la Resolución N° 316. Sin embargo, a los efectos de reconocer cambios en su devenir debo advertir dos grandes momentos en su puesta en marcha, el primero que abarca de 2014 a 2015, el segundo de 2016 a 2019. En la Provincia de Córdoba y en el marco de estas transformaciones, el componente institucional del Programa pasó a denominarse desde 2017 “Plan Nacional de Formación Situada” (en adelante PNFS). No obstante, opto en todo el trabajo por conservar la nominación que el Programa recibe en sus Resoluciones de aprobación de carácter nacional, por lo que se nombra como PNFP.

Dado que se trata de una política de reciente devenir, fue necesario estar en permanente disposición y atender a los cambios experimentados por ésta en el mismo momento de desarrollo del trabajo. Transformaciones en el marco de las cuales se fueron proponiendo nuevas conceptualizaciones, posiciones, regulaciones y orientaciones de consulta obligada.

También, y en tanto reconozco cierta familiaridad con mi propia experiencia; su estudio demandó la toma de recaudos metodológicos específicos, en particular, un necesario esfuerzo de objetivación en el proceso.

Ello me exigió como investigadora poner el foco en una tarea continua de desnaturalización, para lo cual fue necesario que lo familiar se convierta en extraño y el lugar común en problemático; que los acontecimientos se hagan visibles y, por tanto, puedan volverse sistemáticamente documentables (Erickson 1986, en Calvo; 1992). Al respecto, Bourdieu (1999: 531) considera la tarea de

conversión del trabajo de campo en un “socio-análisis de a dos”², en el cual “el analista está atrapado y puesto a prueba en la misma medida que la persona a quien interroga, a partir de una situación de proximidad social”.

Entonces, durante el proceso de trabajo me acompañó como investigadora el asombro por zambullirme en significados más complejos de los cotidianamente presentes, el esfuerzo por encontrar matices a partir de lo conocido atendiendo a elementos recurrentes en el discurso y en las prácticas y la apertura a la perplejidad causada por lograr el análisis de una propuesta conocida. Aún así, este tránsito puso en evidencia toda la incertidumbre que me asistió en el proceso y me exigió una continua predisposición a observar, a dar sentido a los detalles, a poner atención a aquello y aquellos/as a mi alrededor.

En concordancia con estos planteos, resultó fundamental la atención constante tanto a mis propias posiciones acerca de la formación como a la experiencia transitada de manera personal como cursante de la propuesta, generando una necesaria vigilancia epistemológica.

1.2 El problema de investigación

A partir de las lecturas de las principales producciones del campo de la formación docente continua es posible reconocer la complejidad que históricamente lo caracterizó, en tanto las propuestas han estado a cargo de múltiples agencias y agentes, han sido objeto de diversas políticas estatales y se materializaron en dispositivos heterogéneos.

Asimismo, desde los orígenes del Sistema Educativo, las políticas se preocuparon por la problemática de la formación docente continua. En efecto, se implementaron a partir de la configuración del Estado Nacional y en distintos períodos de la historia de nuestro país, numerosos proyectos y planes de formación que involucraron concepciones teóricas y epistemológicas diversas acerca de la formación del profesorado y promovieron ciertas prácticas al respecto.

² En este caso me refiero a un esfuerzo puesto en un necesario distanciamiento entre el “yo” y los “otros”, entre “mi” experiencia y la experiencia de los/as docentes de la escuela en la cual realicé el trabajo de campo.

En los últimos quince años, las discusiones en torno a la formación continua de los/as docentes han ocupado un lugar central en la agenda educativa Argentina, dada la relevancia que se ha otorgado al desarrollo profesional como elemento de mejora de la calidad de los sistemas educativos.

El modelo formativo del desarrollo profesional caracterizó las propuestas en Argentina desde 2006. En este modelo la perspectiva práctica adquirió centralidad, en tanto valora los “saberes del trabajo” (Tardif, M.; 2004 en Alliaud, A.; 2018: 283) desde el supuesto que los mismos son necesarios para “solucionar y descubrir nuevos problemas; tener curiosidad, investigar, experimentar y aprender de la incertidumbre”. (Alliaud, 2018, p. 283)

Cabe destacar que en el marco legal vigente, desde el año 2006, se generaron condiciones de posibilidad para el despliegue y sostenimiento de líneas de acción específicas en materia de desarrollo profesional docente. Éstas, han involucrado a través de acuerdos sostenidos entre las jurisdicciones y otras agencias y agentes encargados de las propuestas de formación, como las universidades y los sindicatos, decisiones federales.

En este sentido, Vesub (2009: 933) explica que los dispositivos y programas generados en las últimas décadas adquieren importancia y significado como ámbitos de análisis, dado que delinean horizontes de formación, transmiten determinados sentidos acerca de la tarea de enseñar, configuran un modo particular de regular la profesión docente. También podemos reconocer en dichas propuestas perspectivas acerca de la docencia y su relación con el saber, así como formatos y modelos específicos para la formación.

Asimismo, con el objeto de reconfigurar el sistema formador y alcanzar mayores grados de integración entre las propuestas existentes, así como para elaborar un marco orientador común, se crea en 2006 un órgano rector de las propuestas: el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFOD), Este nuevo organismo, viabilizó la puesta en acción de diversas políticas, en un marco de definición y concertación de lineamientos políticos, institucionales y pedagógicos. (Alliaud; 2010)

En esta coyuntura tuvo lugar la creación del PNFP. Por su condición de universalidad y gratuidad -pues convocó a todas las instituciones educativas de

todas las jurisdicciones, niveles y modalidades, tanto públicas como privadas- se institucionalizó desde el año 2014 como instancia formativa de carácter nacional y obligatorio ofrecida y sostenida por el Estado.

Cabe aclarar, que si bien, tal como especifique previamente, desde el año 2016 el Programa ha experimentado una serie de transformaciones en las regulaciones que le dan sustento, la Provincia de Córdoba lo ha sostenido otorgándole una impronta jurisdiccional.

La importancia que el Programa adquirió en la cotidianeidad de las escuelas, permite reconocer su valor y consecuentemente el interés por indagar acerca de éste, considerar sus particularidades, así como el impacto y las resignificaciones institucionales que ha experimentado.

La condición de novedad del PNFP, su desarrollo a lo largo de seis años de vigencia, la escases de estudios que abordan su especificidad y el necesario impacto institucional que atraviesa al Programa, son parte de las razones que explican su importancia como propuesta de formación y justifican su elección como caso objeto de estudio.

En el marco referido y considerando la complejidad del campo de la formación docente continua, asumí decisiones en pos de acotar la indagación propuesta en el presente estudio. Es así, que en este trabajo me propuse analizar posiciones teórico/metodológicas sobre las prácticas docentes que operan como soporte del PNFP, para ponerlas en tensión con las posiciones que los/as profesores/as de escuela secundaria construyen a partir del tránsito por dicha propuesta formativa.

En esa dirección me interesó comprender cómo los/as profesores/as significan su tarea, cómo entienden su trabajo cotidiano, de qué modo visualizan a los sujetos del aprendizaje, qué saberes pedagógico-didácticos consideran necesarios para las demandas de la contemporaneidad y cómo esas posiciones dialogan con aquellas sostenidas en el Programa.

Los interrogantes planteados al respecto fueron: ¿Cuáles son los sentidos de la práctica docente hoy para los/as profesores/as? ¿Qué concepciones construyen los/as docentes acerca de los/as alumnos/as? ¿Cuáles de su trabajo cotidiano? ¿Qué efectos producen esas concepciones en la tarea diaria? ¿Qué

saberes pedagógico-didácticos consideran necesarios para su tarea? ¿Qué posiciones sobre las prácticas docentes se habilitaron a partir de la implementación del PNFP? ¿Cómo entran en diálogo dichas posiciones con aquellas construidas por los/as docentes en su trayectoria?

La investigación puso el foco en los/as profesores/as de escuela secundaria, a partir del supuesto que la implementación de las propuestas de formación se ha tornado particularmente significativa en este nivel, en función de los cambios que el secundario ha transitado en las últimas décadas. Se destacan los procesos de masificación, así como de transformación en las funciones del nivel, marcados fundamentalmente por la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria plasmada en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, desde los 5 (cinco) años hasta la finalización de la escuela secundaria.

En función de estas decisiones, la inclusión de sujetos y grupos históricamente excluidos demandó definiciones respecto de las funciones de la escuela secundaria, pero también acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza.

Por ello, mi interés por abordar en el análisis las posiciones que los/as profesores de escuela secundaria construyen, deviene de presuponer que las transformaciones referidas han generado procesos de cambio en la producción y circulación de significados acerca de las prácticas docentes, signados principalmente por la tensión que genera a nivel de la tarea cotidiana. Tal como lo señalé previamente, la sola presencia de “nuevos/as alumnos/as” exige de abordajes pedagógico-didácticos específicos que tensiona las prácticas docentes y de la enseñanza

Al respecto, tal como sostienen Montesinos y otros (2009):

(...) los actores se interrogan respecto de cómo lograr retener y/o incorporar a quiénes fueron anteriormente expulsados por las propias instituciones educativas. En la expresión de estas posiciones y representaciones se ponen en juego, entre otras, la historia selectiva del nivel secundario, los cambios aparejados con la progresiva ampliación de su matrícula incluyendo a "nuevos estudiantes"; las diversas posiciones asumidas en torno a la relación entre masividad y calidad de la enseñanza,

las dificultades de los sistemas educativos para garantizar la permanencia y terminalidad educativas a gran cantidad de jóvenes y las condiciones sociales que los atraviesan y que les imponen colaborar tempranamente en la reproducción familiar. (p. 5)

Las transformaciones enunciadas, que se asocian a la universalización de la escuela secundaria, atraviesan el conjunto de políticas educativas generadas e ingresan al cotidiano escolar interpelando la tarea docente.

Una última razón para el abordaje de esta temática, es el desafío de revisar mis propias posiciones frente a una realidad compleja y en permanente cambio.

La intencionalidad es aportar elementos que nos ayuden en palabras de Alliaud (2010) a comprender o a producir un conocimiento que nos deje mejor posicionados para interpretar las prácticas presentes.

1.3 Hoja de ruta

El escrito se organiza en 8 capítulos. En el presente capítulo, doy cuenta de los motivos de la elección del área temática y presento el problema de investigación. En el Capítulo 2 sintetizo los antecedentes de estudio respecto a la formación docente, las prácticas docentes y la escuela secundaria en Argentina.

En el Capítulo 3 expongo la perspectiva teórica asumida en esta tesis, es decir, las categorías de análisis centrales de esta investigación. El Capítulo 4 recorre la perspectiva metodológica asumida, desarrollo en él las especificidades de la selección del caso objeto de estudio, las técnicas de recolección de información y la construcción del corpus documental. También, las estrategias previstas para el análisis del caso, en un diálogo entre la experiencia situada y su contexto de significación.

En el Capítulo 5 *“El PNFP caso objeto de estudio”* abordo el análisis de la creación y desarrollo del Programa y lo ubico en un eje histórico que le da sentido. Asimismo, profundizo respecto al marco conceptual propuesto en el PNFP acerca de la formación y la práctica docente, a partir del análisis de Resoluciones y Documentos oficiales.

En el Capítulo 6, procuro profundizar en los procesos de resignificación institucional del PNFP. Para ello, presento y describo el Programa y la escuela donde realicé el trabajo de campo.

En el Capítulo 7, organizo el análisis en tres grandes momentos: en el primero, “*descripción de la propuesta*”, caracterizo la propuesta de capacitación que, en el marco del PNFP, sostuvo esta escuela particular. En “*sentidos contruidos institucionalmente*”, analizo los modos en que las conceptualizaciones de la política se recrean en la institución y, por último, en el tercero “*ser profesor/a de escuela secundaria: decires docentes acerca de la tarea*” hago foco en los sentidos que la práctica docente tiene para los/as profesores/as de la escuela analizada, lo que permite relacionarlas con aquellas sostenidas en el PNFP.

Por último, en el Capítulo 8 presento las consideraciones finales que dan cuenta de los hallazgos alcanzados en esta investigación.

CAPÍTULO 2

ESTADO DEL ARTE

2. Presentación

En este capítulo se recuperan trabajos de investigación que se constituyen en antecedentes relevantes para esta tesis, a los que se accede a partir de distintas publicaciones, ponencias, capítulos de libros, artículos de revistas. Las investigaciones citadas abordan el análisis y la reflexión sobre las siguientes temáticas: la formación docente, la escuela secundaria en Argentina en las primeras décadas del Siglo XXI, las políticas de formación docente, en particular, el PNFP.

En cuanto al primer tema se citan trabajos cuyos abordajes se centran en la experiencia formativa de los/as profesores/as en diferentes instancias: las biografías escolares, la formación inicial y la formación continua. Otros, que analizan históricamente las propuestas de formación, se proponen abordar las particularidades de la formación docente en la actualidad, o bien, analizan a ésta teóricamente.

En relación al segundo tema, los estudios relevados refieren a los cambios y continuidades que el nivel secundario ha ido experimentando en las últimas décadas. Otros, que analizan ciertas políticas educativas implementadas y, por último un conjunto de investigaciones que nos aportan reflexiones sobre la experiencia escolar cotidiana, los destinatarios, las prácticas docentes y los procesos de construcción de la subjetividad.

Respecto al tercer grupo de trabajos consultados, las producciones de corte investigativo específicas en torno al PNFP, su impacto, desarrollo e implementación son escasas, tal vez por su carácter reciente. Sobre la experiencia de formación sostenida en la Provincia de Córdoba en torno al Programa, no hemos podido rastrear producción alguna. Más allá de la situación referida, se ha accedido a dos investigaciones que abordan un análisis del PNFP en dos Provincias de Argentina: Buenos Aires y San Juan, de relevancia para este trabajo como aportes específicos respecto al caso objeto de estudio.

En función de estas temáticas centrales se organiza el texto en tres partes que sistematizan los trabajos de investigación consultados.

“Pero no tengas miedo de la desarticulación que vendrá. Esa desarticulación es necesaria para que se vea aquello que, si fuera articulado y armonioso, no sería considerado como obvio”
(Lispector, C.; 1989: 87)

2.1 Antecedentes de estudio sobre la formación docente

En primer lugar, se citan un conjunto de producciones que problematizan la *formación docente*. Entre ellas, las investigaciones desarrolladas a lo largo de su trayectoria por Andrea Alliaud. Por un lado, los resultados de su Tesis Doctoral denominada: “*La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*” (2003), radicada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Han resultado de dicha indagación un conjunto de ponencias y artículos que realizan un abordaje analítico del pasado escolar de quienes son maestros/as en el presente.

Los aportes de este trabajo resultan significativos en este caso a los fines de analizar la formación docente como proceso, pues nos ofrecen acercamientos a los escenarios formativos que se desarrollan en el recorrido escolar de los profesores/as. En este sentido, recupera la “experiencia de los sujetos”, la historia vivida por éstos en vínculo a la historia del magisterio como colectivo profesional. Al respecto Alliaud (2003) explica:

(...) rescato la importancia de recurrir a la historia para comprender y entender el presente, y reconozco la necesidad de trabajar, evocar y reconstruir con los sujetos ese pasado común, que los une y los constituye en tanto integrantes de un grupo o colectivo profesional. (...) La historia de la docencia persiste, y no sólo en los libros, en los monumentos o en los discursos de personajes célebres. La historia permanece también "encarnada", incorporada en los sujetos, y actúa a manera de esquemas organizadores de sus prácticas, visiones y representaciones. (p. 1)

Esta investigación nos aporta un modo de conceptualizar la formación docente y la práctica docente, que reconoce el impacto de la biografía escolar en el “desarrollo profesional” de quienes enseñan. Asimismo, aborda ciertos

conceptos como “formación”, “práctica”, “experiencia vivida”, “experiencia formativa”, “saberes implícitos”, que son de referencia para este estudio.

Por otro lado, se recuperan los desarrollos del equipo dirigido por Alliaud y co-dirigido por Lea Vezub durante el período 2014-2017, a través del proyecto denominado “*La formación docente: modelos, estructuras, trayectorias y prácticas en el marco de la preparación profesional*”, con el que se propusieron indagar acerca de la formación docente como campo de estudio. El eje de abordaje específico, destaca la creciente dificultad de la formación docente para responder a las demandas y desafíos de la práctica.

En función de ello, el equipo planteó abrir la mirada investigativa hacia otros campos profesionales para re-pensar, desde allí, posibles alternativas que enriquezcan a dicha formación. Se analizaron: los modelos, las estructuras, las prácticas y también las trayectorias de sujetos de distintas y variadas profesiones, considerando para ello la relevancia y el tratamiento que en los campos seleccionados adquieren: la formación práctica, los modos de transmisión del saber hacer, los mecanismos formales e informales de aprendizaje profesional, entre otros. Las unidades de análisis propuestas fueron programas, diseños curriculares, dispositivos de formación y trayectorias de los sujetos.

El estudio supuso que esta indagación sistemática de procesos formativos en otras profesiones contribuirá a la formación docente desde la elaboración de alternativas para los problemas que la atraviesan. Los desarrollos recientes de esta investigación son de relevancia, pues acercan análisis actuales del campo de la formación docente y de su complejidad.

Asimismo, el proyecto desarrollado durante 2014 “*Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada*”, con dirección de Alejandra Birgin, se propuso una continuidad con las líneas de investigación exploradas en el proyecto UBACyT “*Las/os nuevas/os profesores: formaciones, saberes y trayectorias en la escena educativa fragmentada*”.

Este trabajo buscó indagar en los rasgos que adquirió la formación de profesores de escuela secundaria en las últimas décadas, en vínculo con los procesos de masificación del nivel. Específicamente, se propuso analizar los

rasgos del crecimiento de la matrícula en vínculo con las tradiciones y problemáticas específicas de las instituciones de formación docente, tales como la heterogeneidad institucional y matricular, la diversificación y/o segmentación del sistema formador, los cambios en la relación con los saberes y las culturas de la población estudiantil y docente, la relación entre masificación y prestigio docente.

Se destacan los aportes de este proyecto en tanto atiende a la relación formación docente inicial – escuela secundaria y a procesos que conciernen a los niveles secundario y superior en Argentina.

Otro proyecto de importancia, es el dirigido por Flora Hillert y denominado “*Horizontes y Sentidos Culturales en experiencias de Formación Docente Inicial y Continua*”. Éste, realizado en el período 2014 – 2017 se presentó como continuidad de los proyectos UBACYT (2011-14) “La educación secundaria en un escenario de reformas: los sentidos culturales en las representaciones y las prácticas de docentes y estudiantes en espacios formativos escolares” y del PICTRed (2007) “Formación docente sobre comunicación, instituciones y ciudadanía, en territorios marcados por la desigualdad social.” Colaboración entre Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente; (Universidades de Buenos Aires, San Luis y Centro de la Provincia de Buenos Aires).

En él, se propuso la indagación de “experiencias de ampliación de horizontes y construcción de sentidos culturales en Institutos de Formación Docente para los niveles Inicial, Primario y Secundario de la Ciudad de Buenos Aires.”

Para el estudio, se partió de diversas suposiciones: la existencia de una relación entre los horizontes culturales y la calidad de la formación docente, la necesidad de ampliar los horizontes culturales de los docentes en la formación inicial y continua, así como la construcción de sentidos culturales sobre el conocimiento, los derechos humanos y la democracia; la ciudadanía activa; la igualdad, la discriminación, la inclusión; lo popular y el trabajo docente; la transmisión y la enseñanza.

Se considera que las categorías y procesos analizados son de importancia para entender las propuestas formativas actuales, sus ejes centrales y algunas de las principales discusiones sostenidas en el marco del PNFP.

Otro antecedente de relevancia es el estudio llevado adelante en el bienio 2014-2016 por Elisa Jure denominado *“Acompañamiento de los docentes noveles: un análisis de las políticas educativas producidas por los organismos estatales en Argentina”*, en el área de investigaciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento, en tanto se propuso analizar los enunciados que desde los organismos oficiales se formulan acerca de las políticas educativas de acompañamiento a docentes noveles en la Provincia de Buenos Aires.

Se entiende que dichos enunciados son representativos de algunas particularidades del discurso oficial acerca de la docencia y de lo que conlleva en términos de práctica. Allí radica su potencialidad.

Se consideran, a su vez, las investigaciones realizadas por Gloria Edelstein y su equipo de trabajo, referentes en Córdoba en el campo de indagación en torno a las problemáticas de la enseñanza y la formación de docentes. Se alude especialmente a los desarrollos del Proyecto denominado: *“Nuevas regulaciones en materia curricular para la formación inicial de docentes. Un estudio a partir de saberes, conocimientos y perspectivas en los campos pedagógico, filosófico y psicológico en la Jurisdicción Córdoba”*, llevado adelante en el período 2010-2012 y cuyo objetivo fue el análisis y discusión de perspectivas respecto de la docencia en el tiempo histórico referenciado. Momento caracterizado por definiciones y decisiones de política educativa en lo relativo a la formación de docentes y nuevas regulaciones en el orden nacional que plantearon cambios en las propuestas curriculares para la formación inicial de docentes.

Este trabajo se centra en la jurisdicción Córdoba y analiza el curriculum de la formación inicial de docentes de nivel inicial y primario, focalizando en los “saberes” y “conocimientos” que se valoran como legítimos en dicha formación. En este sentido aborda, por un lado, las definiciones y decisiones de política educativa y, por el otro, las re-significaciones que realizan los/as profesores/as en relación a lo curricular.

En este caso si bien el análisis se centra en otros niveles del sistema (inicial y primario) y se toman los documentos curriculares como analizadores centrales, se generan aportes interesantes al campo de la formación docente, específicamente en relación al tipo de formación que se considera valioso en determinado momento histórico respecto a: saberes, recorrido formativo, formatos de organización de la enseñanza, evaluación.

Por último, destacamos el trabajo denominado “Formación Docente Continua, Política y Curriculum” presentado por María Raquel Coscarelli y Verónica Orellano, que comunica avances de investigación del proyecto: “*La formación en el ejercicio de la docencia en el nivel primario del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires durante los años 2005-2012*” (UNLP Programa de Incentivos, SPU-UNLP, 2013-2014).

Dicho estudio se propone atender a la especificidad de la formación docente continua y los procesos mediacionales que la constituyen. A los fines de configurar un estado de situación de las diversas experiencias desarrolladas en el período 2005-2012 considera tanto las propuestas de formación generadas desde la administración nacional y provincial, como las que emergen del nivel institucional.

En este punto, cabe aclarar que si bien el análisis es en el nivel primario relaciona dos aspectos centrales en esta tesis: las políticas públicas de formación docente continua con los procesos institucionales en los que éstas se reconfiguran. En este sentido, explicita que toda política excede la mera prescripción y se proyecta en la acción, es decir, impacta en las instituciones escolares y en las prácticas de enseñanza de los docentes.

2.2 Antecedentes de estudio sobre escuela secundaria

En segundo lugar, hacemos foco en las investigaciones que en las últimas décadas han abordado a la *escuela secundaria* como tema de análisis.

En esta línea Pinkasz ha realizado un estado del arte de la investigación sobre educación secundaria, cuyos resultados fueron publicados en 2015 en el EBook denominado: “*La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*”. Resulta interesante la consulta de este estado del

arte, pues nuclea en una misma publicación diversidad de análisis y reflexiones sostenidas desde diferentes equipos de trabajo.

Asimismo permite acceder a un recorrido por las investigaciones realizadas en Argentina entre 2003 y 2013 en torno a la escuela secundaria. Para ello, se organizan producciones relevadas acerca del tema en ejes categoriales que le dan sentido: “Políticas y Gobierno. Estado y regulaciones”, “Formatos escolares. Trayectorias educativas”, “Experiencia escolar, representaciones e identidades en la escuela secundaria”. Cada uno de estos trabajos de investigación tiene por objeto, o como contexto institucional, a la escuela secundaria. Avanza en análisis acerca de ésta, presentando categorías y enfoques específicos tales como “ciclo de políticas”, “diseño e implementación de políticas”, “niveles de gestión”, “mesonivel del análisis socio-político”, “trayectoria escolar”, “trayectoria social”, “modelo de escolarización”, “procesos escolares”, “experiencia escolar”, “escuela secundaria”, “forma escolar”, entre otras.

Destacamos también los desarrollos de Flavia Terigi junto a otros referentes como Baquero. Entre ellos: El Proyecto de Investigación “*Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar*”, que se desarrolló desde mayo de 2007. Los artículos publicados en el marco de esta investigación toman como objeto de análisis la categoría de “régimen académico” de la escuela secundaria para analizar cómo este asunto incide sobre el “destino escolar” de los/as alumnos/as y tiene efectos de sentido en su “experiencia escolar”.

Asimismo, el análisis del equipo se concentró en dos iniciativas implementadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires destinadas a adolescentes y jóvenes. Iniciativas que consideraron aspectos del régimen académico de dos instituciones: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las Escuelas Secundarias Básicas en la provincia de Buenos Aires. Ambas, entendidas como diseños que “buscan introducir modificaciones en la vida escolar, en principio tomando al régimen académico como un asunto a considerar para atender el problema del fracaso escolar.” (Baquero, R. y otros, 2009)

Por otra parte, recuperamos el trabajo de Acosta “*Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza en relación con los procesos históricos de configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina: un estudio de caso en el conurbano bonaerense.*” Éste se propuso el análisis de las transformaciones de la enseñanza en la escuela secundaria, en relación con el proceso de configuración y expansión de dicho nivel del sistema educativo en Argentina.

En relación a ello, la investigación analiza la relación entre las formas de expansión de los sistemas educativos y sus efectos sobre las trayectorias educativas de los/as jóvenes. Para ello, alude a cómo ciertas características de la organización tradicional de la escuela secundaria “generaron dificultades para retener a todos los estudiantes y asegurar la certificación de los estudios” (Acosta, F., 2015, p. 47). En este sentido aporta conceptualizaciones para pensar la configuración de este nivel del sistema desde un enfoque histórico.

Mencionamos en este mismo eje los proyectos de investigación sobre escuela media dirigidos por Myriam Southwell. Por un lado, “*Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Neuquén, Provincia de Salta y Provincia de Buenos Aires)*” e “*Impacto de la reestructuración de los últimos 20 años en la desigualdad educativa*”. Ambos proyectos desarrollados desde FLACSO, sede académica Argentina. Por otro lado, el proyecto denominado “*La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades*” (2009-2011).

En el marco de estos proyectos, Southwell y su equipo publican un conjunto de artículos que analizan cambios y continuidades en la estructura de la escuela secundaria en Argentina, desde 2006 en adelante. Asimismo, atienden a la relación entre los jóvenes y la escuela poniendo el foco en la experiencia juvenil.

Por último, se recupera como antecedentes una serie de estudios realizados por el equipo de investigación dirigido por Alicia Carranza que hacen foco en las *escuelas de nivel secundario en Córdoba* tanto en el período de reforma como en

el de la post reforma (1996-2007). Estos estudios, enmarcados en un programa de investigación, tuvieron como objetivo:

(...) avanzar sobre las condiciones, obstáculos, restricciones y potencialidades que tienen las regulaciones educativas estatales para poder inducir cambios en la institución escolar; también observar las posibilidades de los decisores políticos para captar las condiciones de sustentabilidad de las innovaciones que se inducen.” (Carranza, 2007, p. 2)

Particularmente el estudio denominado *“Reestructuraciones de la escuela secundaria en el periodo post reforma. Los sentidos que construyen los directivos sobre las regulaciones estatales”*, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, focalizó la mirada en el período que comienza en el año 2003 con el replanteo de las políticas educativas por parte del gobierno nacional y provincial. En ese sentido, este estudio buscó indagar en discursos y procesos de reestructuración de aspectos materiales, condiciones y prácticas pedagógicas del trabajo docente ligadas a la inclusión escolar e igualdad educativa, sostenidos por las políticas y programas implementados en este período.

La atención a estos aspectos de la gestión política resulta fundamental, pues los aportes pueden ser significativos para pensar el PNFP, como propuesta de formación docente que tuvo su origen en dicho momento histórico en vínculo con tales reestructuraciones.

Desde el año 2008 los estudios de dicho equipo se fueron orientando progresivamente al estudio de la inclusión educativa (en particular en la escuela secundaria), más específicamente al análisis de las políticas formuladas en programas y proyectos -de la Provincia de Córdoba- destinados a posibilitar la inclusión educativa en la escuela secundaria: “Escuela para Jóvenes” o “Escuela Centro de Cambio”, “PIT 14/17” y a las traducciones/re-significaciones que en torno a éstos producen los actores institucionales, especialmente los/as docentes y directivos.

Atendiendo a otras variables de la escuela secundaria como son la experiencia escolar cotidiana, los destinatarios, las prácticas docentes y los procesos de construcción de la subjetividad, citamos una serie de programas y

proyectos que consideramos significativos, pues nos aportan reflexiones en torno a procesos fundamentales que se suceden al interior del nivel secundario y son centrales para pensar la formación docente continua.

Recuperamos el Programa de Investigación sobre *Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos*, dirigido por Carina Kaplan entre 2005 y 2014 que contiene numerosos proyectos. Todos ellos centrados en pensar la vida escolar en vínculo con las juventudes, atendiendo a procesos de subjetivación que atraviesan la experiencia juvenil en relación con la escuela.

Resultan interesantes los aportes de este Programa, pues se propone pensar a los/as destinatarios/as, su experiencia escolar y las problemáticas que los atraviesan, temas de continua presencia en las instituciones.

Recuperamos también los aportes de la investigación doctoral de Octavio Falconi “*Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar: el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria*” (2016), dirigido por Adela Coria y Elsie Rockwell, que indagó en la relación entre el trabajo de enseñar y los dispositivos didáctico-pedagógicos.

El estudio se propuso analizar de qué modos determinados artefactos, herramientas y prácticas, componentes de un dispositivo didáctico-pedagógico y con los cuales los profesores logran desempeñar su tarea con los estudiantes, hacen posible trabajar con los nuevos grupos de jóvenes provenientes de sectores sociales desfavorecidos que se han incorporado a la escuela secundaria, efecto del proceso de obligatoriedad de este nivel educativo en Argentina.

Los aportes de este trabajo resultan importantes dada la centralidad que adquiere el análisis de la labor cotidiana de los/as docentes de escuela secundaria, de sus prácticas de enseñanza, y la construcción de propuestas metodológicas específicas para el nivel.

2.3 Antecedentes de estudio sobre el PNFP

En tercer lugar y respecto al PNFP, accedimos a la ponencia “*La aplicación del Programa de Formación Permanente desde los ISFD y la mirada de los Docentes*”, presentada en el “*IV Congreso sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. La formación del profesorado en el*

marco de las políticas educativas de inclusión y de democratización. Problemas, prácticas y desafíos”, realizado en 2014 en Buenos Aires. Trabajo que presenta los resultados generales de una investigación realizada por Carina Silvia Fraca, - UCCuyo (ISFD), UNSJ- y Miriam Aparicio -CONICET, UNCuyo-.

La investigación de corte cualitativo que se realizó en la Provincia de San Juan se propuso, por un lado, describir y analizar los mecanismos implementados en el ámbito concreto de los Institutos de Formación Docente para la puesta en vigencia de diferentes resoluciones tanto del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), como luego del Consejo Federal de Educación (CFE); y por el otro, atender a la mirada de los docentes sobre esas instancias.

Postuló entre sus propósitos centrales: atender a las relaciones generadas entre los lineamientos nacionales plasmados en las resoluciones y las definiciones jurisdiccionales sostenidas en las áreas de Educación Superior de cada provincia; el análisis de los procesos de ejecución de dichas resoluciones en los Institutos de Formación Docente y su alcance en las prácticas docentes cotidianas.

Para ello, las autoras consultaron diversas Resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Ministerio de Educación de San Juan, que hacen referencia a la formación docente y a las políticas pensadas para su concreción. En este marco, reviste especial importancia la atención específica que éstas dedican a la Resolución CFE N° 201/13 que crea el PNFP.

Asimismo, avanzan en reflexiones generales respecto a la mirada de los/as docentes sobre las jornadas de formación que se proponen a partir de dichas políticas. Si bien es este un apartado más acotado en el trabajo, aporta líneas de reflexión interesantes de considerar para este estudio.

El segundo trabajo relevado es: “*Políticas de formación docente en Argentina: Aportes y Programa Nacional de Formación Permanente en Región 4 de la Provincia de Buenos Aires*” presentado por Mariela Andrea Carassai y María Mercedes López en las “X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. *Educación: derecho social y responsabilidad estatal*”, realizadas en el año 2017 en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, organizadas por el Área de Educación del CIFFyH y la Escuela de Ciencias de la Educación de la FFyH.

Esta ponencia desarrolla los avances del trabajo de investigación del equipo con el objetivo de presentar algunas conclusiones preliminares del análisis realizado, respecto a la implementación de estrategias y dispositivos de formación continua de carácter nacional sostenidos en Argentina. El caso se centró en el proceso de implementación del PNFP en los distritos de Berazategui y Quilmes. Interesó especialmente a las autoras, contextualizar y describir a grandes rasgos el Programa, así como las concepciones sobre formación docente desarrolladas en Resoluciones y Documentos específicos de éste. Se procuró generar un estudio situado de la experiencia con el objeto de analizar el acompañamiento y fortalecimiento de los equipos de conducción de escuelas primarias y secundarias de la Región 4.

Se valoran las contribuciones de este trabajo en torno al caso objeto de estudio, especialmente los avances respecto a la contextualización y descripción del Programa.

En síntesis, puede evidenciarse en este estado del arte un conjunto de estudios que aportan categorías de relevancia para mirar “experiencias”, “saberes”, “recorrido formativo al interior del campo de la formación docente”; también para analizar la historia de la formación, su vínculo con las prácticas y las políticas educativas.

Respecto a la escuela secundaria, el abanico de investigaciones que se consultan son variadas y atienden a diferentes niveles: las políticas para el nivel, las re-significaciones institucionales, las trayectorias escolares y la experiencia juvenil. En cuanto al PNFP son muchos los vacíos que quedan pendientes para ser explorados, dadas las pocas investigaciones relevadas que se centran, particularmente, en la descripción de la propuesta desde el análisis de documentos.

Los estudios mencionados y analizados en este apartado, si bien no agotan el marco de referencia de este estudio se consideran de actualidad y de importancia, pues allanan el camino en torno a ciertas categorías y ejes de reflexión que serán fundamentales para pensar y enmarcar los análisis que se pretenden sostener.

CAPÍTULO 3

PERSPECTIVA TEÓRICA

3. Presentación

La presente perspectiva teórica se elabora con los aportes de diversos/as autores/as de los campos pedagógico, socio-antropológico y de la teoría política cuyas categorías son claves para analizar el objeto de estudio en su complejidad. Objeto de estudio que se sitúa en la relación entre las políticas de formación y la práctica docente, vínculo que supone reconocer la escala institucional y, particularmente, los sentidos que los/as docentes construyen en torno a su tarea cotidiana.

En primer lugar, se retoman aportes teóricos de S. Ball y R. Bowe (1992; 2002), J. Moyano Espeleta (1983; 2004) y E. Rockwell (1983; 1984; 1985) para analizar las políticas educativas, lo institucional y la cotidianeidad escolar. En segundo lugar, se recuperan las contribuciones de P. Bourdieu (1985; 1995; 1999) para conceptualizar la formación docente y las prácticas docentes. También, resultan importantes para dicha conceptualización los aportes de referentes argentinas como G. Edelstein (1995; 2002; 2010) y E. Coria (1995). Por último, para conceptualizar la categoría de saberes docentes son fundamentales los aportes de B. Charlot (2008), M. Tardiff (2004) y F. Terigi (2012).

La contribución de estos/as autores/as y el acercamiento a las particularidades del PNFP como propuesta de formación docente, nos permiten definir cuatro categorías fundamentales para guiar el análisis y la reflexión en este estudio: las políticas educativas, la formación docente, las prácticas docentes y los saberes docentes.

“Dislocar la propia mirada de modo de poder ver diferente, ver lo visible (en tanto “las distancias, calveros, y perspectivas” no están escondidas ni están en algún ‘más allá’) y ser transformados”
(Masschelein, J.; 2006: 298)

3.1 Políticas educativas: una lectura de la tensión producción - recontextualización

Con el objeto de analizar las políticas educativas resultan relevantes los aportes de S. Ball y R. Bowe (1992; 2002), particularmente la perspectiva de los ciclos de la política en tanto ofrece claves interpretativas de las políticas educativas, sus trayectorias y efectos. Perspectiva que define la política pública como una construcción a diferentes escalas y que incluye diversos contextos en los cuales ésta se produce y re-contextualiza.

En otros términos, su valor radica en la relación que establece entre el nivel estructural y el de los sujetos y sus prácticas. Básicamente centra su análisis tanto en el “contexto de formación del discurso” de la política como en el de la interpretación activa que realizan los sujetos en el “contexto de la práctica” al relacionar los textos de la política con sus historias, valores, discursos, prácticas e intereses.

En este marco de ideas los autores entienden las políticas como: “representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (Ball y Bowe, 1992, p. 21).

La propuesta de un ciclo continuo de políticas está conformado, según Ball y Bowe, por el contexto de influencia, el de producción del texto y el de la práctica. Contextos pensados no como etapas lineales sino interrelacionados entre sí. Ello permite atender a distintos escenarios, grupos de interés y sujetos involucrados en la toma de decisiones. Así, en el primero de los contextos, a partir del influjo de diversos grupos de interés, los discursos políticos son construidos y se establecen los conceptos centrales de la política. El segundo implica la

producción del “texto político” como representación de “la política”. Texto que puede tomar diversas formas, entre ellas, la de “textos legales”. La escritura de éstos no supone necesariamente coherencia y claridad e incluso puede presentarse como contradictoria, pues tal como sostiene Ball (2002): “(...) si entendemos las políticas como representaciones codificadas de modo complejo (...) la política es, a la vez, controvertida y cambiante, siempre en estado de 'devenir', de 'fue', de 'nunca era' y de 'no totalmente'” (p. 21).³

Por último, se entiende en el marco de este enfoque, que las respuestas a esos textos tienen consecuencias reales en el “contexto de la práctica”. Es allí, donde la política se interpreta y se recrea, produce efectos y puede ser modificada en su formulación original. Los sujetos insertos en este contexto no son, entonces, lectores ingenuos de los textos políticos, sino que tal como señalan los autores:

(...) vienen con sus historias, experiencias, valores y objetivos (...) la cuestión es que los autores de los textos no pueden controlar los significados de sus textos. Algunas partes pueden ser rechazadas, ignoradas, mal entendidas, etc. (...) Además de eso, la interpretación es una cuestión de disputa. (Bowe y Ball, 1992, p. 22)

Asimismo, esta perspectiva considera los planos macro y micropolíticos que intervienen en la formulación y puesta en marcha de diferentes políticas y las interacciones entre ellos, siendo lo institucional un escenario central en el contexto de la práctica. El punto nodal de este enfoque es que las políticas no son “implementadas” en este último ámbito, sino sujetas a reinterpretaciones y recreaciones. En el caso de las políticas educativas, las escuelas y, fundamentalmente, los/as profesores/as, sus creencias y pensamientos ejercen un papel activo en el proceso de implementación, por lo que puede ser interpretado como un micro-proceso político.

La consideración del ciclo de políticas implica pensar la complejidad, o sea atender tanto a los factores macro como a los micro que intervienen en el proceso político y las interacciones entre ellos. Supone, por un lado, el análisis de

³ Las comillas pertenecen al texto original.

textos y documentos y por el otro, de manera fundamental, de la inserción en las instituciones donde la política se desarrolla, es decir de su trayectoria.

En textos más recientes (2002) Ball explicita más claramente la relación y la diferencia entre la “política como texto” y la “política como discurso”. En este punto, enfatiza que ambas conceptualizaciones son necesarias para entender la política, pues:

(...) el texto físico que estalla a través del buzón de la escuela, o en cualquier otra parte, no llega como 'llovido del cielo' -tiene una historia representada e interpretada- y tampoco ingresa en el vacío social o institucional. El texto y sus lectores y el contexto de respuesta todos tienen historias. (p. 20)

En esta misma línea de sentido, retomamos los aportes de la perspectiva denominada “Mesonivel del análisis sociopolítico”. Ésta, en vínculo con la anterior, entiende que para reconstruir las trayectorias de las políticas de reforma e innovación, es necesario atender a las articulaciones que dichas políticas tienen con las dinámicas institucionales y con los sujetos individuales con responsabilidades de gestión.

En este enfoque, el estudio de las reformas educativas estructurales y también de los cambios parciales sostenidos desde las políticas estatales, requieren un análisis simultáneo de las regulaciones oficiales que se despliegan para el sistema en su conjunto y de los procesos de traducción, resignificación y asignación de sentidos que los actores institucionales producen sobre estas regulaciones. Esas representaciones subjetivas, en la medida en que se proyectan al interior de la institución en decisiones, acciones y discursos, no sólo resignifican las macropolíticas sino que permiten a los actores desarrollar estrategias (de adaptación, de resistencia, cambio, etc.) frente a ellas. (Abratte y Pacheco, 2008)

El mesonivel no se define desde una lógica topográfica o espacial, sino desde una perspectiva relacional. Las articulaciones entre macro y micropolíticas son, en ese sentido, mediaciones sucesivas que se expresan en diversos lugares del espacio social. (Abratte y otros, 2006)

De esta manera, el enfoque permite mirar la dinámica institucional y a los procesos micropolíticos engarzados con los macropolíticos pero no de manera lineal, sino como tramas particulares donde se re-significan los sentidos de las políticas constituyéndose en expresiones singulares de un proceso social complejo, cuyo estudio total es imposible, pero cuyos recortes permiten ver en la singularidad la complejidad de relaciones y sentidos (Abratte y otros, 2006). Es decir, es una mirada que recupera los procesos de articulación entre lógicas políticas e institucionales.

Las perspectivas que se asumen acerca de las políticas, se complementan con aportes del enfoque socio-antropológico. Desde este enfoque se caracteriza el proceso escolar como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente dentro del cual las políticas gubernamentales y las normas educativas constituyen sólo un nivel normativo que influye en el proceso, pero no lo determina en su conjunto. (Rockwell, 1997, p. 14)

Desde estas posiciones, la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original sino que es recibida y reinterpretada en primera instancia por los equipos técnicos y los supervisores y, posteriormente, por las instituciones que la inscriben en las diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela.

Esto resulta muy importante de reconocer porque como sostiene Rockwell, “no se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas sino que toda la experiencia escolar participa de esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana.” (1997, p. 14)

Las prescripciones oficiales no tienen otra manera de existir, de materializarse, que como parte integral de la compleja realidad cotidiana de la escuela. El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos.

Desde lo propuesto por la autora entendemos que la experiencia escolar cotidiana es singular y única, varía de sociedad a sociedad y de escuela a escuela. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de la enseñanza y en

las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar, no es inmutable o resistente al cambio pero los cambios que se generan se dan en direcciones divergentes, y son frecuentemente imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares. (Rockwell, 1997)

Por ello, analizar políticas de formación docente implica reconocer cada uno de estos ámbitos y atender específicamente a los contextos de materialización de las propuestas. Será fundamental el acercamiento a los documentos que dan sustento a la política, pero también y de manera central, a los sujetos que los reciben y resignifican.

3.2 Política Educativa y Formación Docente

En línea con lo antes explicitado y desde una perspectiva relacional, los aportes teóricos de P. Bourdieu (1988; 1995; 1997) nos permiten complejizar la mirada en torno a la relación entre formulación y materialización de políticas educativas por un lado, y respecto a la vinculación entre política educativa y formación docente, por el otro.

En el marco de este enfoque consideramos que el análisis de las políticas educativas supone atender a las relaciones que se establecen entre dos dimensiones de lo social. Por una parte, aquella que remite a la estructura social externa, es decir, al sentido objetivo, a las “relaciones objetivas que implican los campos, las posibilidades y limitaciones allí inscritas”. Por otra parte, aquella dimensión de los sujetos con sus posiciones y disposiciones, sus experiencias, “lo que ellos sienten, piensan y la significación que le otorgan al juego”. En esta perspectiva relacional, es necesaria la descripción de las condiciones objetivas de toda práctica social en vínculo con el agente social que las produce, “(...) se trata de rescatarlo, no en cuanto individuo sino como agente socializado”. (Gutiérrez, 1994, p. 16-71)

Respecto de la segunda noción que se aborda en este apartado, *formación docente*⁴, en concordancia con la perspectiva asumida acerca de las políticas

⁴ Debemos aclarar que abordar este concepto requiere un esfuerzo de delimitación, pues la noción de formación docente se encuentra atravesada por múltiples connotaciones, y es un área que ha adquirido a través del tiempo diversas nominaciones. Tal como sostiene Birgin (2016) los distintos contextos de significación han otorgado distintos significados al término. En este caso optamos por

educativas, reconocemos se trata de un campo con carácter histórico, producto de un proceso de construcción. Además, advertimos su carácter dinámico dado que, como todo campo social, se trata de un espacio “(...) históricamente constituido con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1987, p. 108), en el que se ponen en juego intereses específicos y relaciones de fuerza entre aquellas instituciones y agentes comprometidos en el juego, en el marco de un sistema de posiciones y de relaciones entre posiciones. (Gutiérrez, 1994, p. 31)

En este sentido, es evidente que en la caracterización del campo formador debemos analizar las relaciones entre política educativa y formación docente, atender también a las definiciones que se asumen a diferentes escalas y hacen a su complejidad: política, institucional y áulica.

Cabe aclarar en este punto, que el abordaje de tales vínculos adquiere sentido en el marco de la historia del Sistema Formador de docentes en Argentina, montado desde mediados del Siglo XIX como parte de la construcción del sistema escolar y que ubica al Estado Nacional como agente central en su sostenimiento. Ello desde un rol de empleador y de formador, en tanto se hizo cargo, por un lado, de crear institucionales especializadas para la formación y, por el otro, de definir procedimientos y saberes a ser transmitidos.

3.3 Volver sobre lo conocido para re-conceptualizarlo: las prácticas docentes

En función del lugar asignado a las prácticas en las propuestas de formación docente continua y de la ambigüedad que las caracteriza, se considera fundamental definir las.

Para ello serán centrales los aportes de Edelstein y Coria (1995) que las consideran como prácticas sociales específicas e históricamente determinadas, generadas en un tiempo y un espacio concretos. Prácticas atravesadas por conflictos y contradicciones que se producen, por un lado, como efecto de

la denominación formación docente continua y desarrollo profesional docente, pues son las nociones que se han vuelto centrales desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 y se reflejan en los documentos analizados (dispositivos de formación, leyes, documentos ministeriales). De todos modos, en el transcurso del escrito puede referirse con el nombre de formación en ejercicio, cuya denominación puede tomarse como sinónimo.

condicionantes externos y, por el otro, por las representaciones social y culturalmente construidas en torno a éstas e internalizadas por los propios docentes.

Desde esta perspectiva múltiples dimensiones y determinantes se ponen en juego en las prácticas docentes y hacen a su complejidad, dada por el hecho que “se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto”, operan en ellas múltiples dimensiones de manera simultánea, y suponen resultados en gran medida imprevisibles. (Edelstein y Coria, 1995, p. 17)

Esta mirada nos permite comprender que la tarea docente está atravesada por diversas actividades que el/la profesor/a sostiene fuera del aula y exceden el trabajo de enseñar y aprender.

En pos de reconocer algunas de las determinantes macro y meso – sociales a las que referimos, recuperamos los aportes de Achilli (1986) que resultan iluminadores en este punto. Consideramos la inscripción de la docencia en una organización burocrática, surcada por quehaceres propios de la organización institucional (llenado de planillas, documentaciones, reuniones de personal, de padres, preparación de actos, entre otros). También, la inserción de los/as docentes en una organización de tipo jerárquica, cuya tarea se inscribe en lo estatal por un lado y en lo institucional por el otro; característica que supone una toma plural de decisiones. Por último, reconocemos la desjerarquización laboral y la significación social conflictiva que atraviesan la tarea, producto de las condiciones en las que los/as docentes realizan su trabajo y las demandas sociales contradictorias a las que se ve sometida su práctica.

Asimismo, consideramos otros determinantes de carácter micro, es decir aquellos que tienen que ver con la especificidad del trabajo en el aula y que en conjugación con los ya descriptos caracterizan esta práctica: la pluridimensionalidad, simultaneidad, inmediatez y fuerte dosis de implicación personal. En este sentido, comprendemos la constante toma de decisiones de carácter ético y político que atraviesan la tarea del/la docente, dada la puesta en juego de valores y la interacción con otros.

También y en pos de complejizar el análisis, nuevamente apelamos a los aportes de Bourdieu (1972; 1980) para el estudio de las prácticas sociales. Éstos,

permiten integrar dos tipos de abordaje en el análisis de las prácticas docentes. Por un lado, una consideración de estas prácticas como estructuras objetivas, posibles de ser observadas de manera independiente de las representaciones de quienes las habitan; por el otro el reconocimiento del sentido práctico de los agentes sociales, es decir, de aquellas representaciones y percepciones que tales agentes construyen.

Para comprender la noción de sentido práctico resulta fundamental remitir al concepto de *habitus*⁵, pues nos permite entender que:

(...) las prácticas no se podrán deducir directamente de las condiciones presentes, aunque en apariencia esas condiciones sean su motor. Tampoco son deducibles directamente de las condiciones pasadas que produjeron el *habitus*. Para Bourdieu solo es posible explicarlas si se relacionan las condiciones sociales en las que se ha constituido el *habitus* que las ha engendrado, y las condiciones sociales en las cuales se manifiestan. (Edelstein y Coria, 1995, p. 27)

El *habitus* se presenta como “principio generador de las estrategias que permiten a los agentes afrontar situaciones muy diversas.” (Edelstein y Coria, 1995, p. 26-27) Estas construcciones dotan al sujeto de un sentido práctico, que le permite responder al instante ante situaciones de incertidumbre y a las ambigüedades de las prácticas y resolver las situaciones a las que se enfrenta.

Este escenario implica el reconocimiento de la imposibilidad de generalizar y uniformar las prácticas, pues “en su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a las incertidumbres, de los conjuntos de perfiles claros a los borrosos” (Edelstein y Coria, 1995, p. 17). Supone, abandonar visiones restringidas de la práctica docente para reconocer

⁵ El autor entiende al mismo como: “sistema de posiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991:92)”

todo el conjunto de actividades que constituyen a la tarea y que exceden el trabajo en el aula y con el conocimiento. También, atender al lugar de los sujetos, sus valoraciones y representaciones.

3.4 Los saberes docentes

Por último, reconocemos una relación problemática entre formación docente, saberes y profesores/as, dada la necesaria centralidad que la cuestión de los saberes ocupa en las propuestas de desarrollo profesional docente. A los fines de precisar dicha noción, desde un plano epistemológico leímos a ciertos/as autores/as que han definido los términos “saber” o “saberes” tanto a nivel internacional como nacional. Al respecto, pusimos el foco en las investigaciones realizadas en el contexto canadiense por Tardif (2004), en el francés por Charlot (2005) y en el latinoamericano de la mano de investigadoras argentinas como Terigi y Alliaud (2010).

Los aportes de Charlot (2007; 2008) resultan significativos para definir la noción de “relación con el saber”⁶, que nos permite reconocer que toda idea de saber implica la de sujeto y de actividad del sujeto. Esto supone entonces que cuando hablamos de saber nos estamos refiriendo a una relación y que ésta se construye. Al respecto:

(...) la relación con el saber es el conjunto de las relaciones que un sujeto establece con un objeto, un «contenido de pensamiento», una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, relacionados de alguna forma al aprender y al saber; en consecuencia, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo, sobre el mundo, relación con los otros y relación consigo mismo, como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación. (Charlot, 2008, p. 47)

⁶ El autor ha desarrollado esta idea en diversos trabajos: “La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización” (2008); “La relación con el saber” (2007).

En este sentido, Charlot identifica tres tipos de relación que los sujetos construyen con el saber: una relación epistémica, una relación identitaria y una relación social. En el primer tipo se pueden distinguir tres formas: la posesión de saberes – objetos, es decir de contenidos intelectuales; el dominio de una actividad o de un objeto de forma pertinente como por ejemplo nadar y el dominio de una relación (aprender a ser solidario, paciente, etc.). En el segundo tipo de relación, da lugar al sentido del aprender en vínculo con la historia del sujeto y sus expectativas, en articulación estrecha con el tercer tipo de relación, la social, pues ésta alude a la historia social del sujeto, sus posiciones sociales, su trayectoria.

Estos aportes abren una serie de interrogantes acerca de los saberes que tratan de movilizar las propuestas de formación docente y, en torno al tipo de relación que los/as profesores/as que participan de tales propuestas construyen con tales saberes.

Por otra parte y de manera complementaria a los aportes de Charlot, Tardif (2004) nos propone un rastreo general en torno a las categorías “saberes” y “saberes docentes”. La autora entiende que existe una relación directa entre la idea de saber y de racionalidad, en tanto llama “saber” a: “aquellos pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos, que obedecen a ciertas exigencias de racionalidad [...] es decir, pueden ser justificados por medio de razones, declaraciones y procedimientos” (Tardif, 2004, p. 153).

En este sentido puede deducirse que los saberes docentes estarían dotados de estas características, por lo que resulta fundamental conocer los discursos que los/as profesores/as elaboran en torno a los saberes que consideran imprescindibles para la enseñanza de su disciplina.

Asimismo, sobre la base general antes referida, la autora aborda analíticamente el término “saberes docentes” y define a éstos; como aquellos “que se desarrollan en el espacio del otro y para el otro”, “que orientan y movilizan a diario las diversas tareas que el profesorado desempeña concretamente”. (Tardif, 2004, p. 144)

En esta línea de sentido, Tardif asume que “el saber docente” se compone de “diversos saberes” que provienen de fuentes también diversas: disciplinares,

curriculares, profesionales y experienciales. También que es heterogéneo, plural, temporal, sincrético y tácito; formado por numerosos conocimientos provenientes de las instituciones de formación y de la práctica profesional.

Cuando refiere a *saberes disciplinarios*, remite a los saberes de que dispone nuestra sociedad y que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos.

Por otro lado los *saberes curriculares*:

(...) se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos, a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación de esa cultura. Se presentan bajo la forma de programas escolares que los profesores deben aprender a aplicar. (Tardif, 2004, p. 30)

Por último, los *saberes experienciales o prácticos* son aquellos saberes específicos que los profesores desarrollan basados en su trabajo cotidiano y el conocimiento de su medio. Éstos brotan de la experiencia, y se incorporan en forma de “habilidades, saber hacer y saber ser”.

Al respecto, la autora define a los/as docentes como un grupo que ocupa una posición estratégica en el campo de los saberes, aunque devaluada socialmente respecto a otros grupos que actúan en dicho campo. En este sentido, nos interesa resaltar la consideración que Tardif hace del tipo de relación que los docentes establecen con los saberes:

(...) la relación que los profesores mantienen con los saberes es la de “transmisores”, “portadores” u “objetos” de saber, pero no de productores de saber. Es así que los saberes de las disciplinas y los saberes curriculares que poseen y transmiten los profesores no son el saber de los docentes ni el saber docente. (Tardif, 2004, p. 146)

Este reconocimiento supone entonces que el cuerpo docente establece una particular relación con el saber respecto a los demás grupos productores y portadores de conocimientos, que lo ubica en una posición de subalterno y ejecutor de un hacer pedagógico elaborado y fundamentado por los investigadores y teóricos. Se advierte así que los/as docentes parecen establecer una cierta

relación de exterioridad con estos conocimientos, pues “su saber específico estaría relacionado con los procedimientos pedagógicos de transmisión de los saberes escolares”. (Tardif, 2004, p. 32)

En la misma línea de interpretación Terigi (2012) refiere que un rasgo relevante para interpretar el sentido de la praxis, lo constituye el considerar la separación tajante entre producción y reproducción de saberes en las sociedades contemporáneas y, con ello, la identificación de la tarea docente con la producción de un saber específico: el saber de la transmisión. Este saber estaría compuesto por saberes de la disciplina y saberes de la experiencia que resultarían en la constitución de esquemas de percepción y de pensamiento que van configurando el sentido de la tarea docente. Estos saberes no siempre son explícitos, suelen permanecer in-formulados por no ser reconocidos como tales.

En este sentido, y de manera complementaria, Terigi (2012) alude a la falta de reconocimiento que los saberes de la transmisión tienen en los espacios de formación de docentes, por lo cual es improbable que: “cuando los/as docentes enumeran tareas que consideran parte de su trabajo, se refieran a la sistematización de saber pedagógico producido a propósito de la resolución local de problemas y desafíos educativos” (p. 19).

Trabajos como los citados nos permiten abrir una línea de análisis fundamental en el plano de la formación docente en vínculo con los saberes, que permita ahondar en los enfoques que sobre éstos se asumen en las propuestas de formación docente continua y, específicamente, en nuestro caso objeto de estudio: el PNFP.

CAPÍTULO 4

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

4. Referencias iniciales

En el presente capítulo se explicitan las definiciones y decisiones metodológicas que orientaron la investigación, es decir, la selección del caso objeto de estudio, las técnicas de recolección de información adoptadas y la construcción del corpus documental para su posterior análisis.

También, se objetivan los criterios asumidos para la definición del recorte empírico de la investigación, entendiendo su valor como contexto de concreción de definiciones políticas y de concepciones acerca de la formación y de las prácticas docentes. Espacio singular, que permite “entrar en diálogo” con los actores institucionales y habilita la documentación de “prácticas cotidianas” (Rockwell, 1995) fundamentales para el análisis.

Por último, se hacen algunas referencias a la construcción del corpus categorial y a las estrategias asumidas para el proceso analítico del material de campo recabado para este estudio.

“Eso es caminar: dislocamiento de la mirada que permite la experiencia, no solo un transcurrir pasivo (estar bajo el mando de otro) sino un modo de abrimos paso en el camino.”

(Masschelein, J.; 2006: 298)

4.1 Perspectiva metodológica: definiciones y decisiones

La investigación se llevó adelante desde una *perspectiva metodológica de corte cualitativo* entendida desde una lógica de trabajo que Achilli (2009) denomina compleja/dialéctica, es decir, que entiende al escenario socioeducativo como dinámico, atravesado por distintos niveles y mediaciones y en constante transformación. Tal como sostiene Ferraroti (1990, en Achilli, 2009): “niveles socio-estructurales, institucionales y cotidianos interactuando en una “dialéctica relacional” con las experiencias y las significaciones que construyen los sujetos en sus nexos de condicionamientos objetivos” (p. 20).

Es decir que nos interesó particularmente el análisis e interpretación de los significados que los sujetos construyen acerca de sus experiencias cotidianas, en vínculo con procesos contextuales -institucionales y estructurales- que les dan sentido. En este marco, hemos tratado de seguir una lógica de investigación que una las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimiento, “sustentada en la no disyunción de los procesos de acceso/recolección/construcción de la información de los de análisis.” (Achilli, 2009, p. 21-22)

Para ello se optó por un enfoque socio-antropológico como alternativa de trabajo. Esta elección nos permitió hacer foco en el conocimiento de la cotidianeidad educativa, operó como instancia de documentación de situaciones habituales, de modos de hacer de rutinas diarias, de todo aquello que forma parte del mundo de los sujetos y suele pertenecer al ámbito de “lo privado”. En rigor, nos facilitó un vínculo con aquellos/as que forman parte de la escuela para conocer “(...) las representaciones, las significaciones, las expectativas e intereses que representan y producen los sujetos involucrados en las prácticas y relaciones, que se tornan parte relevante del conocimiento de determinada cotidianeidad contextualizada.” (Achilli, 2008, p. 49)

Este conocimiento fue fundamental para captar, por un lado, la complejidad de las relaciones entre perspectivas, concepciones y líneas de acción

plasmadas en las propuestas de formación. Por el otro, su relación con las experiencias concretas y los significados que construyen los/as sujetos que las transitan.

En este contexto de ideas se realizó un proceso de “análisis interpretativo” (Rockwell, 1987), que significó:

(...) por un lado la búsqueda de los nexos conceptuales con que se va construyendo el objeto de estudio en sus diferentes niveles de abstracción. Por el otro, “entender” los significados que producen los sujetos en sus contextos particulares. (Achilli, 2009, p. 22)

La opción por este enfoque nos permitió, tal como sostiene Gallart (1993), captar la definición de la situación que efectúa el propio actor social y el significado que éste da a su conducta, con el objeto de interpretar los hechos en base a información observacional, de expresión oral y escrita, poco estructurada, recogida con pautas flexibles, difícilmente cuantificable. (p. 108)

Todo lo cual demandó tanto describir las situaciones observadas y los significados construidos a nivel del contexto local, considerando la especificidad y singularidad de los procesos observados, así como ubicar dichas construcciones de sentido en un marco más amplio para analizar sus relaciones con los contextos sociales, institucionales que les dan sentido.

En el marco de este enfoque, el *estudio de caso* fue el método de investigación adoptado. Según la definición de Yin (1994,) se trata de “(...) una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes” (p. 17).

En este sentido, es una metodología que nos permite comprender un fenómeno de la vida real en profundidad en el marco de sus condiciones contextuales. Al respecto, Yin (1994) explicita:

(...) una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; y, también como resultado, se beneficia del desarrollo

previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos. (p. 17)

Esta conceptualización puede ampliarse con los aportes de Stake (1998) que nos advierte acerca de las variaciones que pueden reconocerse dentro de los estudios de caso. El autor distingue dos tipos: los intrínsecos y los instrumentales. En esta investigación hemos optado por la primera de las opciones, pues nos adentramos en el estudio del PNFP como programa de formación docente continua, considerando su especificidad y su valor como propuesta a ser comprendida en sí misma.

En este marco, Stake (1998) reconoce que el objetivo de este tipo de estudios en tanto expresan la especificidad de la situación estudiada no es la generalización, sino la particularización, por lo cual no sería pausable otorgarles representatividad estadística. Sin embargo reconoce al mismo tiempo, que la importancia de estos estudios radica en su potencialidad de aportar teorizaciones para un determinado campo de conocimiento.

En este sentido para el autor, las generalizaciones, si bien menores, pueden producirse con regularidad durante todo el proceso de estudio de caso a modo de conclusiones. Es decir que el alcance de esta estrategia metodológica se halla en la posibilidad de generar un cuerpo de conceptos que se presenten como conocimiento nuevo y no sólo un conjunto de datos acerca de la realidad.

4.2 Referente empírico

Llamamos referente empírico “al recorte que se realiza del universo geográfico y poblacional -o de otro tipo- donde y con quienes se construirá la base documental de la investigación.” (Achilli, 2009, p. 34) Esto implica definir el espacio concreto donde desarrollar el trabajo de campo⁷.

⁷ Cabe aclarar que, tal como sostiene Achilli (2009), en las investigaciones de corte socio-antropológico, que resultan de entender la complejidad de lo social, “la relación entre “recorte empírico” y “unidad de análisis” se “complejiza” en virtud de un enfoque dialéctico que desborda la formalidad empírica, pues generalmente, la unidad de análisis trasciende o rebasa la unidad empírica formal ya que remite a informaciones de muy distinto tipo o fuentes” (p. 35).

En el marco de las decisiones metodológicas asumidas, la documentación y análisis se realizó en una institución educativa pública de nivel secundario de la ciudad de Córdoba, en la cual el PNFP se estuviera llevando adelante desde 2014, año de origen de la propuesta como política pública.

Cabe aclarar, que el camino transitado para la definición de la escuela fue complejo y arduo. Se inició a mediados del año 2017 a partir del contacto con algunos/as tutores/as del programa y de relevamientos realizados en su página web del mismo, a los fines de acceder a una escuela que se ajuste a un conjunto de criterios considerados de importancia para este estudio. Este proceso requirió varios meses de encuentros y acercamientos a diversas instituciones, así como entrevistas con directivos y referentes de la propuesta.

Los criterios que se consideraron para seleccionar la escuela, originalmente valorados como claves para ello, sufrieron transformaciones al momento del desarrollo efectivo del trabajo de campo entre fines del año 2017 y el transcurso del año 2018. Esto, en parte, por los derroteros transitados por el PNFP desde 2016, tanto a nivel organizacional como institucional. Finalmente, quedaron definidos de la siguiente forma:

- En primer lugar, que la escuela elegida pertenezca al nivel secundario.
- En segundo lugar, que la escuela seleccionada haya transitado la totalidad de la formación propuesta por el PNFP, es decir que en 2018 lleve recorrido el 70 % de la propuesta. Se debe aclarar que las escuelas que al año 2016 eran Cohorte I, pasaron en el año 2017 a ser Cohorte V, e iniciaron un nuevo camino de formación de otros tres años de duración (de 2017 a 2019).
- El criterio anterior redujo el universo posible de instituciones a escuelas de gestión pública, pues eran las que cumplían con la característica requerida.
- En cuarto lugar, y tomando en consideración que las jornadas de capacitación del PNFP se desarrollan por institución con independencia de las modalidades educativas que funcionan en la escuela, en este caso, se decidió trabajar sólo con los/as directivos/as y docentes afectados al Nivel Secundario (Ciclo Básico y Ciclo Orientado).

4.3 Estrategias de recolección/construcción de la información

Por el carácter cualitativo de este estudio se optó por la lectura documental, la realización de entrevistas y la observación de campo como herramientas fundamentales.

En esta investigación, la construcción de un corpus documental fue fundamental para su consulta y análisis. Este recorte de fuentes escritas tales como Documentos y Resoluciones oficiales nos permitió acceder al conocimiento de la propuesta de formación docente continua tomada como caso.

Por otra parte, las entrevistas nos aproximaron a la palabra de los/as profesores/as, para reconstruir los sentidos que éstos/as otorgaban a las prácticas docentes y de la enseñanza, en vínculo con la formación transitada en el PNFP. Tal como sostiene Bourdieu (1999) las entrevistas se han constituido en:

(...) alternativa y condición de posibilidad para que los agentes encuestados construyan sus propios puntos de vista sobre ellos mismos y sobre el mundo social, y hagan manifiesta su posición en el mismo (...) y de este modo, hacer comprensibles sus prácticas y sus percepciones sobre ese mundo”. (p. 536)

Para realizarlas se tuvieron en cuenta los recaudos metodológicos que Guber (2004) advierte: armar el contexto de la entrevista, tener precaución en la carga ética y moral de los términos de las preguntas, atender al peso valorativo implícito en ellas, evitar dar al/la informante escaso margen para responder.

Finalmente, la observación de campo ha sido esencial para participar y mirar de manera sistemática los sucesos que acontecían en los espacios concretos de formación. Implicó la posibilidad de “involucrarnos en una experiencia de “extrañamiento” y “familiarización” dentro de una dinámica de mutuas tipificaciones, de acercamiento y distancia, de intercambios de conocimientos”. (Achilli, 2009, p. 45)

Asimismo, y en complementariedad con las anteriores, se incluyó la encuesta como estrategia de recolección de información. Es fundamental aclarar que si bien dicha técnica es utilizada preferentemente en los estudios de corte cuantitativo, nos interesó como modo de acceder a las características generales del

universo total de profesores/as participantes de los talleres y definir el grupo posible a entrevistar, considerando los criterios previamente establecidos.

Es así que se optó por dicha herramienta una vez realizados los primeros ingresos al campo, pues se observó en cada una de las jornadas la cantidad, heterogeneidad y variabilidad de docentes involucrados/as, lo que dificultaba la selección de los/as profesores/as a ser entrevistados/as.

El análisis y sistematización de los datos obtenidos en las encuestas⁸ permitió tomar dimensión del universo total de docentes y avanzar en el trabajo de campo, pues fue clave para la caracterización general del cuerpo docente participante de los encuentros en la institución y permitió conocer el recorrido formativo transitado en el PNFP por los/as docentes de la escuela, su trayectoria laboral y las áreas de trabajo en las que se desempeñaban en la institución.

En función de los resultados obtenidos en las encuestas, pudimos hacer una primera selección de profesores/as a ser entrevistados. Para ello se tuvieron en cuenta dos criterios centrales: que los/as docentes seleccionados/as hayan cursado todos los talleres del PNFP desde 2014 y que siempre hayan participado de ellos en la escuela seleccionada.

Por su parte, el análisis de documentos oficiales se centró en publicaciones realizadas por los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia de Córdoba en el marco del PNFP. Se analizaron fundamentalmente Resoluciones del Consejo Federal de Educación, acuerdos federales y paritarios, documentos de consulta y acompañamiento a instituciones, orientaciones a directivos, cuadernos de trabajo.

Por otro lado, se consideraron para el análisis documentos institucionales tales como las agendas de trabajo para las jornadas del PNFP del año 2017 y 2018, las producciones de los/as profesores/as en el marco de dichas jornadas y las producciones del equipo directivo realizadas para los talleres.

Dicho análisis documental implicó un acercamiento al discurso explícito que sostienen agencias y agentes sobre las prácticas docentes y de la enseñanza,

⁸ Se incluyen en este trabajo como Anexos los cuadros y gráficos realizados como parte de este proceso.

en los diferentes momentos políticos en los que se desarrolló el Programa, lo que permitió una aproximación a la postura oficial y de los/as profesores/as en vínculo con las propuestas del PNFP

También, se realizaron entrevistas semiestructuradas a agentes considerados claves institucionalmente para el desarrollo del PNFP. Por un lado, se entrevistaron dos tutores/as del Programa que se encontraban en actividad, es decir a cargo del seguimiento de escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba, pues eran quienes estaban en contacto directo con las instituciones y orientaban a los equipos directivos para el armado de los talleres. Este acercamiento fue fundamental en instancias previas y posteriores a la selección del caso.

Asimismo, se entrevistó a la directora y a las dos vicedirectoras de la escuela elegida quienes se encargaban del armado y puesta en marcha de cada uno de los encuentros y a los/as profesores/as que participaban en las instancias de formación propuestas por el PNFP.

La observación de campo permitió un ingreso a la escuela, específicamente a las jornadas de formación continua, donde las prácticas docentes se constituyeron en eje de discusión y análisis.

Se asistió durante el año 2018 a un total de cinco encuentros de capacitación de 6 horas de duración cada uno. Esta participación nos permitió imbuirnos en la cotidianeidad de dichas instancias, utilizando registros del tipo etnográfico para su posterior análisis cualitativo.

En el marco de un enfoque socio-antropológico estos registros son centrales pues permiten documentar de manera exhaustiva lo que está aconteciendo, “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987) que luego tomará forma en el análisis y la interpretación.

La explicitación de las decisiones asumidas es fundamental en todo estudio, pues permite “reconocer que el objeto de investigación no es algo dado en la realidad, sino que es un recorte que el investigador construye y conceptualiza.” (Vanella y García Salord; 1992: 15) En este caso, las opciones realizadas en términos metodológicos han permitido delimitar la tarea de recolección de la

información, han sido fundamentales para orientar el trabajo empírico y para avanzar en el acercamiento a los sujetos y espacios institucionales relevantes en este estudio.

4.4 Estrategias de análisis

En función de las decisiones previamente referidas, el proceso analítico demandó lecturas de los datos empíricos que permitieran por un lado analizar y comprender significaciones y prácticas en el contexto específico del caso objeto de estudio, pero que a su vez trasciendan dichas particularidades para articularlas con procesos más amplios.

En este camino, pusimos a dialogar lo concreto, lo cotidiano, lo situado, con variables macro que le dan sentido. Fue fundamental para ello, tal como sostiene Rockwell (1984, p. 16) el trabajo interpretativo de la información de campo, a los fines de construir las categorías teóricas en el proceso de investigación.

Por otra parte, al tratarse de un estudio de caso, se procuró en el proceso analítico:

(...) formular relaciones y enlaces clave de valor más general del objeto de estudio que articulen y expliquen los sucesos particulares y su variación, y que además, permitan construir patrones o modelos de generalización con respecto al caso que se está estudiando con el objeto de entender procesos sociales más amplios. (Calvo, 1992, p. 15)

Para ello, fue fundamental la construcción de un texto analítico que dé cuenta de estos hallazgos y presente categorías construidas en función de la triangulación de información obtenida mediante las distintas técnicas de recolección de información (documentos, entrevistas y registros de campo).

En este proceso, los conceptos teóricos orientaron y acompañaron la observación de la realidad, pero de ninguna manera definieron qué cosas observar. La atención a los detalles y la interpretación de las significaciones de los sujetos fue fundamental para la construcción categorial en el proceso interpretativo. De esta manera, “esta forma de análisis permite la flexibilidad, necesaria para

descubrir qué formas particulares asume el proceso que se estudia, para interpretar su sentido específico en determinado contexto”. (Rockwell, 1984, p. 17)

En este marco, procuramos dar sentido a los detalles, elevar la mirada de los textos para poner atención en aquello y aquellos que están ahí, que son parte del mundo escolar y pueden decir mucho, si nos esforzamos en interpretar aquello que queda invisibilizado.

El enfoque socio-antropológico como lente nos permitió salir de categorías heredadas para interpretar el campo de la práctica docente y la formación en ejercicio, para dar cuenta de lo que ocurría efectivamente en la escuela y, fundamentalmente, dar valor a lo cotidiano como espacio de construcción de significaciones, para encontrar en función de ello nuevas categorías posibles de explicar la complejidad.

Estamos hablando entonces como dice Rockwell (1980) de “andar en busca de otros”, de “cuestionar y reelaborar” supuestos y conceptos, de “trascender lo fenoménico”. En suma, de meter los pies en el barro para capturar las experiencias de los sujetos y movernos entre la teoría y la empiria.

CAPÍTULO 5:
**Devenires de la formación continua de
docentes: de la desarticulación a la
institucionalización; de las matrices
fundantes a la propuesta actual**

5. Referencias iniciales

El presente capítulo se estructura en tres grandes apartados. En el primero se presenta una breve contextualización histórica de la formación continua de docentes en Argentina para comprender cómo ingresa el PNFP en esta coyuntura.

En el segundo y tercer apartado se analizan marcos legales y documentos oficiales sobre formación docente, con el objeto de caracterizar las políticas asumidas por el Estado Nacional en dicho campo durante los períodos 2003-2015 y 2016 a 2019. Para el primer periodo se considera la Ley de Educación Nacional 26.206 y las Resoluciones 23 (2007), 30 (2007), 79 (2009) y 188 (2012). En el caso del segundo período se profundizan las Resoluciones 285 (2016) y 286 (2016).

En el contexto de la perspectiva del ciclo de políticas (Ball y Bowie, 1992) el análisis de marcos legales y documentos oficiales es central, en tanto los textos políticos forman parte de un ciclo continuo en el cual la producción del escrito representa “la política”. Por lo cual deben ser leídos en relación al tiempo y lugar de producción y como el resultado de disputas y acuerdos. Dichos textos permiten echar luz sobre los marcos de significación a los que adhiere el Estado respecto a las prácticas educativas en su conjunto.

Los abordajes, de carácter histórico y documental, son fundamentales en este trabajo, ya que permiten otorgar sentido a la creación del PNFP como parte de decisiones coyunturales, entre las cuales éste se constituye como una de las acciones prioritarias.

Cabe aclarar que no se alude en este apartado a las discusiones propias del “contexto de influencia” (Ball: 1992), dado que no son objeto de esta indagación. Tampoco, a las reinterpretaciones del “contexto de la práctica” (Ball; 1992), que serán abordadas en esta investigación en función de las observaciones del cotidiano escolar.

“Desde que los antiguos sabios griegos inventaron la noción de paideia se necesitaron más de dos milenios para transformar la idea de “educación permanente”, de oxímoron (contradicción de los términos) a pleonasma”
(Bauman, S., 2007)

5.1 Las propuestas de formación continua en Argentina: breve contextualización histórica

Tal como se mencionó previamente, en esta investigación nos focalizamos en el análisis de una propuesta de formación continua. Por ello, se torna necesario en este tramo del estudio contextualizar, desde una mirada histórica, las políticas y teorías sobre la formación docente continua hegemónicas en distintos períodos de su desarrollo. El recorrido nos permitirá reconocer los múltiples espacios de construcción de significados acerca de la formación que, a modo de precedentes del PNFP, han delimitado sus alcances y su potencia (Birgin, 2016). Para realizar dicha contextualización recuperamos los aportes de un conjunto de producciones de autores/as tales como Birgin (2016); Pineau (2016) y Vesub (2009).

En línea con lo planteado por los/as autores/as, entendemos que las diferentes nominaciones que ha adquirido la formación docente continua se asocian a diversos significados que se ha otorgado a este campo en los distintos contextos de significación: capacitación, formación continua, perfeccionamiento, formación post-inicial, formación permanente, desarrollo profesional. Significados que se han plasmado en documentos, leyes, discursos y prácticas. Tal como sostiene Birgin (2016), al afirmar que “cada término aparece ligado a cierto contexto histórico y tiene un período de vigencia estelar” (p. 19).

En este sentido, reconocemos a partir de diversas investigaciones de la autora (1999; 2000; 2016) tres grandes períodos en los cuales estas nominaciones han surgido y se han usado de manera frecuente: desde fines de los años cincuenta hasta mediados de los años ochenta donde ha primado la noción de “perfeccionamiento”; desde ese momento y durante los años noventa, período en el que “capacitación” fue la palabra más usada y, un último momento, desde mediados de los años noventa donde aparecen nociones -aún vigentes- como “formación docente continua” y “desarrollo profesional”.

Si bien no es interés de esta investigación ingresar en un debate etimológico acerca de los nombres que la formación docente continua ha ido adquiriendo en los diferentes períodos históricos, creemos fundamental conocer y referir brevemente a estas nominaciones dado que nos permiten identificar los significados, dispositivos, discursos, sujetos y teorías sobre la formación que respecto a este campo han sido dominantes en cada momento histórico. También las características específicas que diferencian a la formación continua de la formación inicial, pues si bien son dos instancias en mutua interrelación, han adquirido especificidad propia.

En vínculo con ello, es fundamental recuperar algunos puntos nodales que configuraron el campo en los diferentes períodos y han permitido su progresiva institucionalización a partir de prácticas, teorías y políticas específicas.

El primero, puede ubicarse en los inicios del Sistema Educativo, pues como sostiene Vesub (2009):

(...) la actualización del cuerpo docente y la promoción del debate pedagógico han sido una inquietud temprana de las autoridades educativas y de diversos intelectuales influyentes preocupados por mejorar y renovar la enseñanza. Esta intención estuvo presente a través de diversos mecanismos que se instauraron a fines del siglo XIX y principios del XX, en los inicios del Sistema Educativo Argentino, cuando la docencia dejó de ser una profesión libre para convertirse en un trabajo regulado por el Estado. (p. 913)

En este período, los/as maestros/as formados/as en las escuelas normales no estaban habilitados para desarrollar otros estudios superiores y continuaban su formación en el ejercicio de la tarea diaria. Asimismo, dada la escasa cantidad de docentes diplomados para atender a las demandas del creciente sistema escolar, se produjo la convivencia de docentes titulados/as en las escuelas normales con otros no diplomados que ejercían la profesión.

Esta realidad condujo al Estado a la instrumentación de un conjunto de dispositivos con el objeto de uniformar y emparentar a los/as maestros/as no titulados/as con los normalistas. Entre ellas: la publicación de revistas oficiales, las visitas de inspección y las conferencias pedagógicas que pueden reconocerse

como los primeros dispositivos de formación docente continua. (Pineau, 2016, p. 35) En esta etapa el perfeccionamiento docente se amalgama con la formación inicial.

Las revistas oficiales que se refieren como centrales en este período son variadas. Por un lado, el Monitor de la Educación Común, una publicación del Consejo Federal de Educación, cuya primera edición data de septiembre de 1881, que surgió para difundir nuevas concepciones pedagógicas, métodos y experiencias educativas y divulgar información oficial, pero que:

(...) rápidamente se convirtió en una herramienta privilegiada para la formación del personal docente a través de artículos pedagógicos, didácticos y científicos, reseñas bibliográficas nacionales y extranjeras, notas literarias e históricas, junto con la transcripción de las actas de sesiones del Consejo Nacional de Educación, de las estadísticas escolares y de los informes de los inspectores sobre la situación de la educación en distintas ciudades del país. (Vesub, 2009, p. 916)

Por otra parte, puede citarse una revista de relevancia en la época: “La Obra”, que fue fundada por un grupo de profesores y egresados de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta de Buenos Aires, y se encargaba de difundir las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, es decir se planteaba como una publicación de raigambre más crítica. También, se reconoce la existencia de otras publicaciones específicas en cada una de las provincias.

Asimismo, la tarea de los inspectores fue otro dispositivo formativo de la época, pues estos funcionarios tenían la función de brindar capacitación a sus escuelas mediante charlas, conferencias, difusión de bibliografía, entre otras acciones. (Pineau, 2016, p. 35)

Por último, se deben considerar en esta etapa las “conferencias pedagógicas”, que podían ser doctrinales y prácticas, y eran de asistencia obligatoria para los/as docentes. Las primeras consistían en una exposición sobre un tema pedagógico a cargo de un inspector o un/a maestro/a; las segundas de una lección modelo dada por un/a maestro/a, su crítica pedagógica y discusión.

Estas conferencias “se desarrollaban entre los meses de marzo a octubre de cada año, las doctrinales eran mensuales y estaban presididas por el inspector

técnico; mientras que las prácticas eran quincenales y estaban encabezadas por el subinspector de cada distrito escolar” (Vesub, 2009, p. 916).

Considerando las particularidades de la formación docente continua en este período, Pineau (2016) explicita que:

(...) la formación en servicio no se planteó como una ruptura, sino como una continuidad y refuerzo de la formación inicial, que se presentaba como principal (...) y se perfiló como una sumatoria de acciones poco articuladas entre sí, desarrolladas por el Estado educador, y que de a poco fueron monopolizadas por el cuerpo de inspectores. (p. 36)

Es así, que ésta era objeto de debate, pero no se constituía aún como un campo institucionalizado.

Un segundo momento puede ubicarse en la segunda mitad del siglo XX, más particularmente desde la década del sesenta, período en el que se reconoce el fortalecimiento de dos nuevas concepciones sobre la formación en ejercicio:

(...) por un lado, la llegada de las versiones tecnocráticas de cuño norteamericano que la englobaron dentro del término “educación permanente”, y comenzaron a comprenderla más como una oposición entre lo novedoso y lo obsoleto. Por otro lado, el fortalecimiento de la sindicalización y la concepción del docente como trabajador de la educación la conceptualizaron como un derecho laboral que debía incluirse en estatutos y reglamentos de trabajo. (Pineau, 2016, p. 40)

Al respecto, Vesub (2009) hace referencia a la inclusión en el Estatuto Nacional de 1958 del perfeccionamiento como un deber y un derecho de los/as trabajadores/as. En clave con ello, considera este paso como una primera instancia de institucionalización del campo y como un componente necesario de la carrera docente a partir de la obtención de puntaje (p. 920).

Asimismo, los/as autores/as referidos/as reconocen en este período la influencia en la Pedagogía de los parámetros de los organismos internacionales y el desarrollismo que supusieron la emergencia en el campo educativo de la teoría del capital humano y el planeamiento educativo, así como la noción de “educación permanente”, entendida como un proceso que tiene la intención de que los/as

docentes revisen y renueven conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas. Así lo expresa la autora:

(...) la necesidad de actualizar los conocimientos surge como consecuencia de los cambios sociales, de los avances tecnológicos y científicos. En este marco, y desde una perspectiva tecnicista del trabajo docente, se originan nuevas ofertas y agentes de capacitación y se crean una serie de instituciones dedicadas a dictar cursos, promover el aprendizaje de técnicas, recursos y habilidades para la planificación y ejecución de una enseñanza eficaz.” (Vesub, 2009, p. 921)

Este modo de pensar la formación permanente privilegió ciertos dispositivos de intervención en este período, en particular la modalidad curso. Modalidad cuya implementación suponía la presencia de expertos/as que se encargaban de formar a los/as docentes de manera externa y en función de variables técnicas.

En esta etapa puede observarse la convivencia de ofertas de perfeccionamiento docente que de manera simultánea eran sostenidas por el Estado nacional, por las provincias y por los gremios docentes. También, agencias del circuito privado comenzaron a instalarse como oferentes de propuestas de capacitación, entre ellas, las editoriales.

Asimismo, surge un importante movimiento que, en paralelo a estas ofertas dominantes de formación, comenzó a plantear instancias de capacitación “dialógicas” y “participativas” de la mano de procesos de renovación teórica impulsados por las ideas de Paulo Freire, y ofrecidas principalmente por sindicatos, grupos eclesiales posconciliares y asociaciones populares de base. (Pineau, 2016, p. 43)

Este proceso de institucionalización implicó en este período la construcción de un sistema de formación complejo en el que convivían concepciones antagónicas, agentes diversos y una oposición con el sistema de formación docente inicial.

La situación de desarticulación que se generó fue identificada a mediados de los años ochenta a partir del retorno democrático y, en función de ello, el Estado Nacional impulsó diversas políticas orientadas a reformar dimensiones

curriculares, institucionales y pedagógicas de la formación docente, después de varias décadas sin políticas específicas para este campo. En primer lugar, se creó entre 1988 y 1990 un proyecto federal de formación inicial denominado Maestros de Enseñanza Básica (MEB) y paralelamente se creó el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) que ofrecía cursos presenciales y a distancia. En segundo lugar, entre 1991 y 1995 se desarrolló la propuesta denominada “Programa de Transformación de la Formación Docente” (PTFD).

Esta última, “es reconocida como el más claro antecedente de la reforma para la formación docente que intentó conformar (al menos desde sus objetivos) una red de instituciones formadoras de docentes articuladas entre sí y con el resto del sistema educativo” (Porta y Aguirre, 2007, p. 5).

De todos modos y, a pesar del surgimiento de estas propuestas, Pineau (2016) hace referencia a que la formación en servicio ofrecida se seguía sosteniendo en una concepción “reparadora” (p. 44).

Respecto de las características del sistema formador desde mediados de los noventa, diversas investigaciones⁹ han mostrado que el conjunto de problemáticas que atravesó históricamente al sistema formador adquirieron características particulares durante este período, en el marco de un modelo de achicamiento del estado y del gasto público. Modelo que implicó la reducción del financiamiento al Sistema Educativo, la pérdida de la rutina escolar, los conflictos con el salario docente, la fragmentación, entre otras dificultades posibles de ser referenciadas. También, conllevó un deterioro de las condiciones laborales de los/as maestros/as y profesores/as.

Asimismo, la fragmentación al interior del sistema de formación docente fue una de las dificultades que se vio complejizada en este período. Un eje central de la misma, estuvo dado por la transferencia de las instituciones formadoras del nivel superior no universitario a las respectivas jurisdicciones, que trajo consigo procesos de desintegración. Al respecto:

⁹ Referimos a los distintos estudios llevados adelante desde mediados de los años noventa por investigadores/as de Argentina, que abordaron los problemas de la formación docente, entre ellos: Alliaud (2002; 2012), Vesub (2004; 2005), Birgin (1998); Davini (1998; 2005); Terigi (2005)

(...) si bien se [definieron] acuerdos legales, normativos y pedagógicos, el carácter no vinculante de los mismos [acentuó] la escasa integración existente en el sistema formador de docentes, provocando la coexistencia de sub-sistemas con características muy divergentes entre sí, llegando incluso a no ser reconocidos los títulos otorgados entre una jurisdicción y otra. (Alliaud, 2013, p. 201)

En este sentido, Davini (2005) refiere que la transferencia reguló básicamente a nivel del curriculum y la institución -pues se modificaron los planes de estudio para la formación docente inicial- pero no estuvo acompañada de una configuración organizativa.

Asimismo, el Estado impulsó políticas destinadas a la formación permanente de los/as docentes, que se constituyeron en agentes centrales de la reforma, con el objetivo de generar procesos de actualización y perfeccionamiento de los/as profesores/as en torno a las necesidades de la nueva estructura del Sistema Educativo. Una de estas políticas fue la creación de la “Red Federal para la Formación y Capacitación Docente Continua” (en adelante RFFCD)¹⁰.

En este momento y a partir de los lineamientos de la Red, se elaboró un plan federal de formación docente continua que se relacionó con las políticas de reforma educativa y curricular de la época. Dicho sistema implicó circuitos diferenciados de capacitación y “dispositivos credenciables mediante cursos en los que “expertos” reponían los saberes de punta a educadores obsoletos y desactualizados”. (Pineau, 2016, p. 45) Asimismo, las concepciones dominantes de la formación se asociaron a nociones del mundo empresarial.

La capacitación se convirtió en una necesidad para sostener el puesto de trabajo y se creó un negocio en torno a la formación en servicio de la mano del crecimiento de oferentes de cursos.

El rasgo característico de las propuestas de formación de la RFFCD fue la presencia de “especialistas” -en general externos a las instituciones educativas- que capacitaban a los/as docentes, a los fines de su perfeccionamiento y

¹⁰ La creación y organización de la RFFCD se define en el Documento Serie A9 que establece que la misma estará conformada por una cabecera nacional, operada por la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, y por veintitrés cabeceras provinciales, con sede elegida por los respectivos gobiernos.

actualización en función de los contenidos y saberes científicos necesarios para el desempeño de su función.

Davini (1998) analiza el escaso valor que en las propuestas se otorgaba a los saberes específicos de los/as profesores/as y, en correlación, una concepción de la docencia que posicionaba a los/as docentes en el lugar de reproductores/as de saberes expertos producidos por otros. Alliaud (2013) por su parte, expresa algunas consideraciones al respecto:

(...) mientras los contenidos para la formación inicial avanzaban en prescripciones y especificidades, dejando escaso margen para la “recontextualización” curricular en las instituciones, las propuestas de formación continua proliferaron bajo el formato de cursos acreditados, mediante los cuales los/as docentes tenían que “perfeccionarse”, “actualizarse”, “reciclarse”, suponiendo que todo lo que habían hecho y aprendido de su quehacer resultaba desechable o perjudicial en los nuevos escenarios escolares. (p. 202)

Las autoras referidas, avanzan en reconocer la posición que se otorgaba a los/as docentes en estas propuestas, colocados/as en el lugar del “no saber” y, justificando desde allí la necesidad de su capacitación masiva.

En las primeras décadas del siglo XXI, durante el gobierno de La Alianza (2000-2002) y en el marco del “Programa Nacional de Formación Docente” liderado por la Dra. Edith Litwin, se creó el proyecto “Polos de Desarrollo”, como “parte de una política nacional destinada al mejoramiento, la integración y modernización de los Institutos de Formación Docente a nivel nacional” (Porta y Aguirre, 2017, p. 9).

Esta propuesta partió del reconocimiento de la heterogeneidad en la situación de los institutos de formación docente, dada en parte por los procesos de acreditación implementados durante los años noventa; de la situación de fragmentación que los atravesaba así como de la necesidad de trabajo en red entre ellos. Cabe destacar, recuperando los análisis de Porta y Aguirre (2017) que:

(...) si bien desde la planificación y la propuesta pedagógica tuvo significativas potencialidades, las mismas no estuvieron ajenas al contexto de debilidad institucional y política que se vivía en el país en aquellos

años. La crisis del 2001 influyó de sobre manera en el cumplimiento de los objetivos pedagógicos y de fortalecimiento del proyecto analizado (p. 11).

Este breve panorama, muestra la complejidad que atraviesa históricamente el campo de la formación docente continua y permite comprender las apuestas actuales. Por un lado, la necesidad de la institucionalización. Por el otro, la inclusión de la formación permanente como parte constitutiva de la idea de educación. Al respecto:

(...) en las últimas décadas, los gobiernos comenzaron a relegar la formación inicial para concentrar los esfuerzos, las políticas y los recursos en los programas de capacitación permanente o desarrollo profesional; lo que ha permitido la creación de una serie de espacios, actividades e instituciones dedicadas a esta formación. (Vesub, 2009, p. 925)

Pareciera entonces, que en los últimos veinte años -y en función de la experiencia de los años noventa- se han suscitado una serie de cambios, tanto de las propuestas de formación, como de las concepciones sostenidas en las mismas, pues la noción de “desarrollo profesional” parece ser aquella que ha adquirido hegemonía. En este sentido, Avalos (2002 en Vesub, 2009) explica que:

(...) ha ocurrido un desplazamiento en los ejes sobre los cuales transcurren las ofertas de formación continua: desde las acciones centradas en el/la docente individual, hacia las de perfeccionamiento destinadas a colectivos docentes; y desde programas que fomentan las motivaciones y recompensas extrínsecas, basadas en la carrera para el ascenso y la obtención de puntaje, hacia razones intrínsecas fundadas en la necesidad de mejorar la profesión y los logros de los/as alumnos/as. (p. 930)

Por su parte, Terigi (2012, p. 50-52) reconoce profundas modificaciones en las propuestas de formación en servicio que tienden a la institucionalización del sistema formador y ponen en el centro saberes históricamente relegados, ligados a la incorporación reciente de enfoques reflexivos. Dichos enfoques ofrecen a los/as profesores/as volver sobre sus convicciones y experiencias, así como sobre las prácticas docentes.

Asimismo, dada la complejidad de los contextos en los que los/as profesores/as desenvuelven su acción, estas transformaciones se dan en el marco

de un reconocimiento de las limitaciones que supone apelar en la formación de los/as docentes a los saberes normalizados y sostenidos en una racionalidad técnica.

En esta línea de sentido, autores como Pitman (2016) advierten que los cambios sociales y culturales, y las transformaciones en las condiciones de la escolaridad marcan un “momento de encrucijada, en tanto el saber pedagógico, instituido y disponible, no consigue orientar la intervención respecto a los problemas de la escolaridad” (p. 142). Es así, que la formación continua exige una combinación de recursos compleja y creativa que haga de estos espacios ámbitos de pensamiento e invención.

En estos enfoques, la capacitación ya no puede tener una concepción aplicacionista; por el contrario, necesita constituirse en experiencia. Parafraseando a Pitman (2016) los ámbitos de formación, si apuestan a dejar alguna marca, requieren la movilización de recursos afectivos y actitudinales, y no sólo intelectuales. También, precisan incorporar la dimensión política del trabajo docente, pues “los desafíos que cotidianamente enfrentan los/as profesores no pueden ser considerados inherentes a su exclusiva responsabilidad individual”. (Pitman, 2016, p. 143)

En este contexto de ideas analizar las propuestas de las últimas décadas, para definir cuáles son los principios y orientaciones que las atraviesan en su singularidad, se torna en tarea indispensable.

5.2 Las propuestas de formación docente continua: particularidades del período 2003 a 2015

En este estudio, dadas las características del caso analizado, resulta ineludible profundizar la contextualización realizada en el apartado anterior, otorgando especial atención al período comprendido entre los años 2003 y 2015. Ello, dado que las conceptualizaciones sobre la formación docente asumidas en esta etapa por el Estado Nacional otorgan un marco de sentido al PNFP.

Desde el año 2003 y después de la crisis institucional y política transitada durante los años 2001 y 2002, Argentina inicia un camino de transformación del

Estado, en un proceso compartido con otros países de la región¹¹ sostenido en la crítica a las políticas neoliberales de los años noventa y en la diferenciación con el proceso político precedente. Los cambios en este período estuvieron orientados a generar diversas propuestas tendientes a recuperar la capacidad regulatoria del Estado. De modo que éste restableció su rol en el diseño y la planificación de políticas y -en el caso particular del campo educativo- se ubicó como garante de la educación como bien público, derecho personal y social y asumió un proceso de transformación de orden jurídico.

En efecto, se sancionaron un conjunto de leyes tales como la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Técnica, entre otras y como corolario la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN) del año 2006, en reemplazo de la Ley Federal de Educación. Tal como analizan Carranza y Kravetz (2010):

(...) esta ley se diferencia expresivamente de la Ley Federal en el sentido que remarca no sólo la responsabilidad principal del Estado para el cumplimiento de las políticas, sino porque coloca al mismo como garante de las condiciones materiales, laborales, culturales y pedagógicas que se necesitan para acceder y permanecer en el sistema. (s. p.)

Asimismo, se plantearon consideraciones respecto a la igualdad, la gratuidad y la equidad como justicia social y se buscó propiciar el logro de una mayor homogeneidad del Sistema Educativo, con el objeto de superar la fragmentación estructural y curricular que se produjo en la gestión anterior.

En este marco regulatorio la obligatoriedad de la escuela secundaria¹², se constituyó en uno de los cambios más sustantivos, en torno al cual se propusieron

¹¹ Diversos autores, entre ellos Gluz y Rodríguez Moyano (2013) refieren a los gobiernos de “nuevo signo”, utilizando esta denominación para hacer referencia al acceso al gobierno de coaliciones y frentes de signo progresistas en América Latina durante la primera década del siglo XXI. Si bien se trata de un mapa heterogéneo tanto al nivel de las propuestas y prácticas políticas e ideológicas como de las trayectorias histórico-políticas, son gobiernos que se caracterizan por un discurso anti-neoliberal, de revalorización del Estado como actor clave para el desarrollo y la consolidación democrática y la participación ciudadana.

¹² En el Artículo N° 16 de la LEN se determina la obligatoriedad escolar desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización de la Educación Secundaria, y se refiere la necesidad de acciones del Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades jurisdiccionales para asegurar el cumplimiento de la misma (alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos).

una serie de transformaciones a nivel organizacional¹³ y de la estructura curricular¹⁴.

La sanción de la obligatoriedad, implicó la necesidad de sustentar la universalización de este nivel del sistema, por lo cual conceptos como inclusión, integración, retención, egreso efectivo, calidad, se hicieron presentes en el discurso educativo con nuevos sentidos, pues se debía garantizar la inclusión de los/las jóvenes en su totalidad en este tramo de la escolarización. Inclusión que debía contemplar el ingreso, la retención y el egreso efectivo. Asimismo, el foco respecto a la calidad se puso en la transmisión de aprendizajes significativos y relevantes en el marco de una formación que habilite para la continuación de estudios superiores, para el mundo del trabajo y para la ciudadanía.

Carranza y Kravetz (2010) refieren a la centralidad en este nuevo contexto del “principio de universalidad cuantitativa y cualitativa”, que en una escuela secundaria obligatoria:

(...) no se resuelve sólo con acciones focalizadas en grupos desfavorecidos; [pues] ahora se trata de sostener y mejorar la escolarización de toda la población, aunque se admite que la situación de desigualdad social requiere priorizar algunas acciones centradas en los sectores más vulnerables. (s. p.)

La formación docente también comenzó a transitar procesos de cambio. Por un lado, el Estado Nacional avanzó hacia el reconocimiento de algunas de las problemáticas del campo y propuso políticas específicas para atenderlas. Por el

¹³ En la Ley la Educación Nacional, la Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes -11/12 y 17/18 años- que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Se definen las finalidades de este nivel como: habilitar a los/las adolescentes y jóvenes, que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria, para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Se prevé una estructura en dos Ciclos: un Ciclo Básico - común a todas las orientaciones y modalidades - de tres años de duración, y un Ciclo Orientado -con carácter diversificado- de tres años para las ofertas de Educación Secundaria Orientada, y de cuatro, para las de Educación Secundaria Técnico Profesional (Resolución 47, 2008) y Artística (Resolución 111y 120, 2010) en el marco de sus regulaciones específicas. (Educación Secundaria. Encuadre General, 2011)

¹⁴ En el marco de las disposiciones del Consejo Federal de Educación, las distintas jurisdicciones concretarán la revisión de los diseños y propuestas curriculares de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y fortalecer el proceso educativo individual y grupal de los estudiantes y el desarrollo de la escuela como unidad de gestión pedagógica. (Educación Secundaria. Encuadre General, 2011)

otro, sostuvo la necesidad de docentes capacitados/as para enfrentar los desafíos de una escuela secundaria con las características referidas¹⁵.

En esta línea, y en el marco normativo vigente, se pueden identificar tres ejes transversales, que marcaron las propuestas de formación inicial y continua llevadas adelante: el reposicionamiento del Estado como garante de la formación docente; la constitución de un sistema formador con características federales; un modelo de formación docente centrado en el desarrollo.

5.2.1 El reposicionamiento del Estado como garante de la formación docente

En este período -tal como se especificó previamente- el Estado Nacional centra sus esfuerzos en superar el desmembramiento y las restricciones a las que se había visto sometido con las políticas sostenidas en los años noventa. Al respecto, autores como Novick de Senén González (2008) explican que “un rasgo distintivo de la gestión nacional fue el reconocimiento de la dimensión política de las políticas públicas” que se mostró en la “recreación de la capacidad de intervención del estado” y en el “restablecimiento de las condiciones de gobernabilidad” (p. 84).

En el campo educativo el Estado reasumió sus obligaciones recuperando el rol de instancias públicas, en el marco de una diferenciación con la visión tecnocrática y eficientista de los noventa (Novick de Senén González, 2008, p. 114).

Al respecto, el gobierno nacional sostuvo desde el inicio de su gestión, una serie de medidas que, en primer lugar, ubicaron al Estado como garante del financiamiento de la educación. Entre ellas, la sanción de la Ley N° 25.864 en la cual la Nación asume el compromiso de asistir a las provincias que no pudieran cumplir con el pago de los salarios docentes, la ampliación del gasto nacional respecto a educación, la creación y el sostenimiento del Fondo Nacional de Incentivo Docente.

¹⁵ Para el caso de la Formación Docente Inicial, Alliaud (2013) explica que se avanzó en el ámbito nacional “Hacia la definición de Lineamientos Curriculares Comunes” que recuperan las modificaciones estipuladas por ley en cuanto a la extensión a un mínimo de cuatro años de todas las carreras y avanzan en la definición de una propuesta formativa orientada fundamentalmente hacia la práctica escolar docente sin descuidar los fundamentos generales ni los conocimientos específicos sobre las disciplinas y las problemáticas propias del nivel de enseñanza de desempeño” (p. 205).

En otro orden y a nivel de lo curricular, en el año 2004 se diseñaron, elaboraron y aprobaron por parte del Consejo Federal, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) con el objeto de atender a la fragmentación y asegurar condiciones de enseñanza equivalentes, con independencia de las particularidades provinciales.

Respecto de la formación docente se establecieron reglamentaciones y propuestas y se creó el INFOD con el objeto de resituar los procesos de discusión sostenidos en la gestión anterior.

En la medida que la LEN sancionó la obligatoriedad del secundario, la propuesta de formación docente inicial y continua para el nivel se organizó en torno a esta definición prioritaria, pues más allá de las condiciones materiales y legales que el Estado debía proveer para su efectivo cumplimiento, una escuela universal exigía profesores/as formados/as y capacitados/as para trabajar en estos nuevos escenarios.

En este marco, la expansión de la obligatoriedad implicó mucho más que la ampliación de la escolarización, pues supuso poner en el centro a los/as sujetos de la formación, revisar las prácticas educativas, adecuar el contexto escolar. Tal como sostiene Carranza (2008), en estas nuevas regulaciones:

(...) queda plasmada la responsabilidad del Estado, pero al mismo tiempo la responsabilidad que le cabe a la escuela, fundamentalmente en el proceso de integración y retención, como principios políticos, éticos y pedagógicos que deberían regir la vida institucional. (p. 3)

Respecto a la formación docente la LEN estableció en el Artículo 69, la necesidad de construir acuerdos y criterios básicos de carácter nacional en torno a la carrera docente. En este punto, la formación continua se estableció como una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional. También, en el Artículo 67 al reconocer el derecho de todos los/as docentes del sistema educativo a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio a lo largo de toda su carrera.

5.2.2 La constitución de un sistema formador con características federales

La atención a la problemática de fragmentación del sistema formador orientó los esfuerzos del Estado para la construcción de acuerdos, definiciones, criterios y normativas federales. En este sentido, las regulaciones y resoluciones del Consejo Federal de Educación aprobadas desde el año 2006 plantearon desafíos y generaron condiciones de posibilidad para el desarrollo de una institucionalidad propia del sistema formador, que le permita superar la atomización¹⁶.

Las primeras definiciones asumidas respecto de la formación docente y sus finalidades se dispusieron en la LEN, que establece en su Artículo N° 71 que “la formación docente tiene la finalidad de preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”.

Esta definición implica un primer posicionamiento del estado en torno al trabajo docente, que no lo circunscribe a la transmisión de saberes disciplinares. Estas ideas se amplían posteriormente en otros documentos específicos sobre la formación de profesores/as.

También, la LEN reconoce al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación como órganos de acuerdo de las políticas y los planes de la formación docente inicial y crea -en su Artículo 76- el INFOD, organismo al que se le asignó entre sus principales funciones la promoción de políticas nacionales para la formación inicial y continua de docentes.¹⁷

En efecto, este organismo nacional, se constituyó como el encargado de sostener líneas de acción en materia de formación y desarrollo profesional docente y de “lograr acuerdos “vinculantes” con las distintas provincias y con

¹⁶ Los Documentos sobre formación docente consultados refieren a la fragmentación como una problemática que no puede reducirse a los años 90, pues estudios llevados delante de manera previa a esa época, como el de Bertoni y Cano (1990) refieren ya a la educación superior argentina como conglomerado complejo, heterogéneo y desarticulado.

¹⁷ Referimos a las responsabilidades de: fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo; aplicar las regulaciones que demande la organización del sistema; promover lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua; impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales.

representantes de universidades, gremios y otros actores relevantes de la gestión educativa” (Alliaud, 2013, p. 203).

En relación con la LEN, el Consejo Federal de Educación sancionó las Resoluciones 23 (2007), 30 (2007) y 79 (2009). El análisis de éstas es central para entender la política de formación docente del período.

La Resolución 23 aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2007 – 2010. Este plan se presenta como un marco referencial para la construcción de consensos nacionales sobre formación docente. Establece tres áreas prioritarias de acción: “desarrollo institucional”, “desarrollo curricular” y “formación continua y desarrollo profesional”. Para cada una de estas áreas se delinean en el Plan estrategias de intervención concretas con el objeto de integrar el sistema formador inicial y continuo, organizar y mejorar los planes de estudio y proponer actividades permanentes de capacitación.

En paralelo a estas definiciones, se aprueba la Resolución 30 que profundiza en su articulado sobre las funciones y la planificación del sistema de formación docente. En su Artículo N° 1 establece como propósitos del Sistema de Formación Docente la formación inicial y continua de los/as agentes que se desempeñan en el Sistema Educativo y la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, en tanto la tarea requiere conocimientos específicos y especializados. En su Artículo N° 2 “establece que el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones, atendiendo entre ellas a la actualización disciplinar y pedagógica de los/as docentes en ejercicio.”

Por otra parte, define en el Artículo 3 que “la planificación del Sistema de Formación Docente se realizará en ámbitos específicos de concertación y con la participación de todos los actores involucrados” (Estado Nacional, jurisdicciones, instituciones formadoras, escuelas). Resuelve que la promoción de políticas generales para el sistema formador se producirá en ámbitos integrados por las jurisdicciones y representantes de las universidades que forman docentes y delimita la agenda de trabajo para el año 2008. En dicha agenda incluye la iniciación de procesos de debate y acuerdos federales sobre la organización del Sistema de Formación Docente, las estructuras de conducción y formas de gobierno de las instituciones superiores; sobre el acceso a cargos directivos y

docentes; los niveles de regulación estatal, la planificación, organización y financiamiento de la formación docente continua y el desarrollo profesional docente; entre otros.

En esta Resolución se aprueban como Anexos los documentos “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” y, “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional Docente”, y se dejan sin efecto los ítems referidos a formación docente de los acuerdos A 3, A 9, A 11 y A 14, de relevancia central en los años noventa.

Los dos documentos referidos son fundamentales para conocer las concepciones del Estado Nacional acerca de la formación docente. En el documento “Hacia una institucionalización del Sistema de Formación Docente en Argentina” se pone especial énfasis en explicitar la especificidad que adquiere pensar la formación docente como sistema. En particular, la necesidad de avanzar en la redefinición de sus principios organizadores, su ordenamiento normativo práctico, sus funciones en el sistema educativo y su relación con el resto de los niveles del sistema educativo.

En el segundo documento citado se desarrolla un marco conceptual acerca de la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional Docente como modelo de formación. También se presentan criterios orientadores de la formulación de propuestas de intervención en este campo.

En vínculo con las orientaciones y marcos conceptuales plasmados en tales escritos, los esfuerzos del Estado Nacional se encaminaron a superar la atomización, identificada como uno de los problemas del sistema formador, desde el “fortalecimiento de la cohesión, la identidad y el ordenamiento del sistema de formación docente” (Resolución 30, 2007). En línea con ello, en la Resolución 30 se explica que:

(...) no alcanza con mejorar lo que sucede en cada instituto formador para que la formación docente mejore, pues se encontraron falencias en asuntos más generales que exceden las posibilidades de acción de cada instituto, como la falta de una perspectiva de carrera docente que dé sentido a las acciones de formación que maestros/as y profesores/as realizan a lo largo

de su vida profesional, o la ausencia de planificación del sistema en cuanto tal. (p. 7)

En esta etapa la constitución de un sistema formador implica para el Estado un camino de trabajo sostenido para que las instituciones progresen desde una situación de “conglomerado”, en la que cada una de éstas tiene a cargo el desarrollo de sus tareas, a “la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y una mayor identificación y complementación de los distintos niveles que intervienen en la formación de maestros/as y profesores/as”. (Resolución 30, 2007, p. 7)

Para ello, se plantea un debate acerca de las formas de gobierno a nivel macro y micro educativo. Por un lado, se considera la participación de las instituciones formadoras como “actores políticos” en “instancias institucionalizadas de definición de las políticas de formación de los recursos humanos del sistema educativo y de las regulaciones destinadas a asegurar la implementación de esas políticas” (Resolución 30, 2007, p. 34). Por el otro, se expone la necesidad de construir órganos colegiados integrados a la gestión directiva de los Institutos formadores, a modo de organismos de consulta y/o resolución.

Asimismo, se revisan las funciones del sistema formador y se enuncian en los puntos 76 y 77 de la Resolución mencionada. Allí, se sostiene como papel primordial de la formación inicial y continua la mejora de la educación argentina. Se destaca también la necesidad de planificación de las funciones en relación a tres decisiones estratégicas: 1- Planeamiento del sistema educativo y planificación de la formación docente. 2- La planificación de los recursos humanos y las transformaciones que se pretende impulsar en las escuelas. 3- Los modelos para el desarrollo profesional de los docentes. (Resolución 30, 2007)

Se define a la formación docente en vínculo con las funciones del sistema formador, como proceso continuo y no como una *colección de eventos de formación*. Esto denota reconocimiento de la ampliación de funciones del sistema formador más allá de la formación docente inicial y genera la necesidad de sostenimiento de propuestas de formación docente continua, que acompañen al/la docente en su trayectoria.

En el marco de estas definiciones, se ubica al Estado Nacional como responsable de la planificación de dicho sistema formador, como quien direcciona la cobertura de los puestos de trabajo necesarios en el sistema educativo y quien - más allá de las prioridades provinciales-, organiza un sistema de formación tendiente a cubrir necesidades transversales a todas las jurisdicciones.

Dos años después y en complemento con los documentos anteriormente citados, se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria con la Resolución 79 (2009). Se trata de “un Plan Nacional Trienal para la Educación Obligatoria orientado a la continuidad de acciones en marcha en todo el territorio nacional y la implementación de nuevas líneas en respuesta a los objetivos priorizados en la agenda política” (Resolución 79, 2009).

Se define en la Resolución la necesidad de implementar políticas públicas que atiendan a “lo común para todos” y la “construcción de lo nacional” en el marco de las realidades jurisdiccionales. En esta línea, se reconoce que:

(...) la inclusión de todos los/as adolescentes y jóvenes, requiere, efectivamente, el diseño de un abanico de estrategias que tengan en cuenta, por un lado, las trayectorias personales y educativas de poblaciones con características distintas de los grupos tradicionales que accedían hasta hace algunas décadas a la secundaria (atención a la diversidad) y, por otro, que estas estrategias simultáneamente posibiliten la generación de una propuesta educativa común, no solo en términos de diseño sino también de experiencias educativas concretas, conducentes a construir y fortalecer sentidos compartidos (igualdad). (Resolución 79, 2009)

Respecto a la formación docente, el Plan 2009 da un paso más y establece la vinculación con el INFOD con el objeto de articular acciones de formación inicial y estrategias de desarrollo profesional.

En el caso de la formación docente continua las políticas implementadas se orientan a la capacitación de los profesores en torno a los problemas y desafíos de la escuela secundaria en el marco de la educación obligatoria, relacionados a la igualdad, la calidad, y la gestión institucional, tales como: las trayectorias estudiantiles, ingreso, permanencia y egreso efectivo.

Por otro lado, entre los objetivos de dicho Plan, se proponen otras líneas de formación dirigidas a “fortalecer la responsabilidad ética y política de los/as docentes -como agentes del estado- para la construcción de la ciudadanía de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos”, más allá de la transmisión de saberes disciplinarios (Resolución 79, 2009). Esto supone una revisión del trabajo docente, poniendo énfasis en el reconocimiento de la responsabilidad de los/as profesores/as en la construcción de ciudadanía.

El proceso político sostenido en esta etapa se profundiza y revisa en el año 2012 cuando se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 en la Resolución N° 188. Allí, en un único documento se retoman los lineamientos de las Resoluciones 23, 30 y 79 con el objeto de avanzar en nuevas regulaciones.

En este nuevo Plan se sostienen como objetivos de la educación obligatoria y la formación docente la ampliación y el mejoramiento de las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso de los/as estudiantes, así como el fortalecimiento de las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes. Para ello, las líneas de acción específicas comprenden propuestas de acompañamiento y desarrollo profesional docente.

En dicho plan, a diferencia de la propuesta 2007-2010 se avanza más claramente en el desarrollo de políticas concretas para el caso de la formación docente. Entre las especificadas en dicha Resolución, se aborda:

- *El planeamiento y desarrollo del sistema nacional de formación docente, en el marco de la construcción federal;* con el objetivo de fortalecer las instancias de gobierno del sistema formador y los procesos de planeamiento estratégico en cada nivel de responsabilidad del sistema, con el involucramiento de los actores de cada jurisdicción.
- *La evaluación integral de la formación docente;* con el objetivo de consolidar un sistema permanente de seguimiento y evaluación interna y externa del sistema formador, sus instituciones, carreras y actores.

- *El fortalecimiento del desarrollo curricular;* con el fin de asegurar el derecho a una formación de calidad a todos los estudiantes, facilitando la articulación entre las carreras, las instituciones formadoras (tanto ISFD como universidades) y las escuelas.
- *El fortalecimiento de la formación continua y la investigación;* para generar entornos formativos institucionales e interinstitucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes y a la investigación educativa, que consoliden las funciones del sistema formador.
- *La consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales;* para formar a los formadores y los futuros docentes en la inclusión de recursos tecnológicos en sus prácticas pedagógicas, ofreciéndoles un espacio virtual como soporte de sus acciones, y potenciar esta formación integrándolos en una red virtual de formación docente.

Respecto de la formación continua, se consideran como ejes centrales para la constitución de una propuesta federal: la construcción de una política integral de formación continua que atienda las prioridades de los niveles y modalidades del Sistema Educativo nacional, la producción de espacios de concertación de políticas de formación continua, el desarrollo de ofertas prioritarias de formación continua según nivel y modalidad centralizadas y jurisdiccionales.

Los logros esperados en el marco de dicha propuesta son: la construcción de un Acuerdo Federal de Formación Continua a 2013, la constitución de Mesas de trabajo sobre formación continua, la capacitación de docentes, directivos, supervisores y equipos técnicos de todas las jurisdicciones entre 2014-2016. (Resolución 188, 2012) Estos acuerdos, permitieron avanzar hacia la construcción de una propuesta de formación permanente federal, plasmada en un Programa de Formación Permanente específico para todos/as los/as docentes del país.

5.2.3 Un modelo de formación docente centrado en el desarrollo

En la propuesta de formación docente de este período se avanza en definir un modelo para el desarrollo profesional de los/as docentes. En ese marco, se define al docente como recurso humano específico del sistema educativo y se

reconoce a la docencia como actividad profesional. Asimismo, se alude a la complejidad del campo de la formación docente, su identidad particular y la responsabilidad del Estado al respecto, responsabilidad que excedería la formación inicial y el desarrollo profesional, e implicaría también la producción de saberes sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación.

Por otra parte, se concibe a la formación docente continua como una de las funciones del sistema formador, se reconocen sus alcances y limitaciones. Se referencia la importancia de ésta para “la creación de un cuerpo docente mejor preparado, capaz de generar mejores procesos de aprendizajes y experiencias en los/as alumnos/as” (Resolución 30, 2007). También, se alude a la necesidad de acotar las expectativas respecto a la formación docente continua, en tanto ésta, por sí sola, no altera las condiciones de trabajo docente, ni otros elementos propios de la “gramática escolar”. En este sentido, se reconoce que “la renovación de las prácticas es resultante de múltiples elementos” así como las transformaciones de la carrera docente no pueden ser logradas por la formación docente continua, sino sólo acompañadas (Resolución 30, 2007).

En este marco de definiciones en torno a la formación docente, el Estado nacional propone un modelo sobre la formación definido como “*centrado en el desarrollo*”¹⁸, que entiende se distancia de posiciones instrumentales y carenciales que ubican al/la docente como sujeto del déficit, a ser reconvertido/a.

En el modelo centrado en el desarrollo que se propone, el/la docente se “concibe como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización” (Resolución 30, 2007). Se hace referencia también al valor del conocimiento construido en la práctica por los/as docentes, como un saber a producir en marcos institucionales específicos, a los fines de su articulación con el saber experto acumulado y las experiencias de otros/as colegas.

Por su parte, el desarrollo profesional docente se define como:

¹⁸ En este punto el documento se distingue de aquellos modelos que conciben a la formación docente como “capacitación”, pues explica que en ellos se privilegiaron históricamente ciertos dispositivos como cursos fuera del horario laboral, presenciales o a distancia, vinculados con concepciones instrumentales y carenciales.

(...) una estrategia fundamental para renovar el oficio docente, y responder a las nuevas necesidades de la sociedad (...) que pretende superar la escisión entre formación inicial y continua, desde una concepción que responda 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/as docentes. (Resolución 30, 2007)

En este sentido, los documentos analizados recuperan el valor de anclar la formación continua en la práctica cotidiana de los/as docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje; también en la posibilidad de que los/as profesores/as asuman su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo nacional que posee determinadas características, antes explicitadas. Esto supone la atención a procesos de aprendizaje de distinta naturaleza: pedagógicos, personales e institucionales.

También, plantean el lugar de los/as formadores/as en una propuesta de desarrollo profesional ubicándolos/as como colaboradores/as en la revalorización de los saberes de la práctica, con el objeto de acompañar a los/as profesores/as en procesos de enriquecimiento de la mirada de aquello que los/as atraviesa cotidianamente.

En el enfoque de Desarrollo Profesional Docente, las referencias a las prácticas docentes son continuas y se avanza en los documentos en conceptualizaciones acerca de ellas. Se las ubica como eje de los saberes a construir por el/la docente. Al respecto:

(...) un principio fundamental del enfoque es el trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes, lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y los principios construidos a través de la experiencia [...] este enfoque ha recibido el nombre de “conocimiento de la práctica” porque propone la indagación como actitud permanente [...] a través de su desarrollo profesional, el docente identifica, plantea y busca soluciones a los problemas de su práctica. (Resolución 30, 2007)

En esta línea de sentido se recuperan en los documentos y, a los fines de la fundamentación de la propuesta, los aportes de autores/as que previamente han analizado el valor de las prácticas en la formación, especialmente Perrenoud

(2006), quien explicita que este tipo de formación permite a los/as docentes “forjar esquemas generales de reflexión y regulación de su práctica”, más que otorgar respuestas acabadas a sus interrogantes.

Otro eje a considerar es el lugar que ocupa en esta propuesta el contexto de trabajo de los/as docentes. Éste, se considera espacio privilegiado de las propuestas de formación, lo que se presenta en los textos como un desafío en el marco de la organización escolar imperante, pero como una necesidad para su posible implementación.

En este punto se sostienen cuatro modalidades viables de formación a los fines de concretar estas ideas: el desarrollo profesional centrado en la escuela, las redes de formación e intercambio, los ciclos de formación y la oferta de posgrados y postítulos.

Respecto a ello, los documentos se referencian en las producciones de Alliaud (2013) y Terigi (2007; 2012) en tanto remiten a la insuficiencia del saber pedagógico para responder a los problemas experimentados por los/as docentes en su práctica cotidiana, pues:

(...) la práctica docente responde a un saber que no descansa enteramente en conocimientos profesionales formalizados y disponibles [...] el saber al que nos referimos es aquel que constituye una herramienta para la acción y es la práctica su fuente de referencia y legitimación. A través de distintos procedimientos (sistematización, crítica, confrontación, conceptualización) este tipo de saber transforma el “arte” o la “experiencia” en algo que puede enseñarse y aprenderse. (Alliaud, 2012, p. 87)

Los documentos consultados adhieren a estas posiciones, y proponen lineamientos para el desarrollo de políticas de formación docente que se sostengan en estas postulaciones. En torno a ello plantean la necesidad de planificar propuestas de Formación Docente Continua que comprendan procesos de aprendizaje de los/as docentes que den valor a los saberes pedagógicos, pero que involucren también saberes personales e institucionales, es decir, la exploración y reflexión de la propia práctica, el análisis de casos, experiencias y de las propias trayectorias y la narrativa.

Asimismo, sitúan estos ejercicios en los escenarios institucionales, entendiendo que es allí donde surgen los problemas de la práctica, y donde las mismas pueden ser interpeladas.

Las prácticas docentes se significan en los documentos como las tareas cotidianas de los docentes en situación de trabajo, que contemplan distintas dimensiones: disciplinar, didáctica, interactiva/comunicativa, comunitaria/social, cultural, institucional y política; y que suponen problemas específicos de enseñanza, aprendizaje, vínculos y autoridad que se presentan con grupos escolares particulares; así como otros propios de los nuevos escenarios sociales y de globalización de la cultura. (Resolución 30, 2007)

5.3 Las políticas de formación docente continua de 2016 a 2019: continuidades y rupturas

La idea de continuidades y rupturas advertida en el título de este apartado da cuenta de la necesidad de comparar la nueva propuesta de formación con su antecesora. En tanto que a partir de la asunción del nuevo gobierno, desde finales del año 2015 y desde los primeros meses de 2016, se interrumpen o bien se da continuidad a las políticas socioeducativas sostenidas hasta la finalización de la gestión kirchnerista, incluidas las de formación docente.

Cabe destacar, que una característica de la nueva gestión, fue sostener el marco legal existente y, al mismo tiempo, eliminar o redefinir los Programas socioeducativos que estaban en curso. En este contexto, algunas políticas continúan vigentes pero con cambios importantes en su modo de implementación, otras, son desmanteladas. Al respecto, Rodríguez (2017) señala que:

(...) hubo un achicamiento administrativo y presupuestario y un proceso de descentralización a través del cual se disolvieron la gran mayoría de los equipos del nivel central y se transfirieron fondos directamente a las provincias, al tiempo que otros programas socioeducativos se eliminaron o redefinieron sus objetivos (...) [por su parte] en el ámbito del INFOD se eliminaron buena parte de las acciones que se estaban realizando en relación a los cursos y Postítulos y se delegó ese presupuesto a los gobernadores. (p. 95)

Esto supone la sanción de distintos decretos y resoluciones, que si bien en algunos casos recuperan entre sus argumentos la importancia de lo realizado hasta el momento¹⁹, en otros desconocen u omiten mencionar las acciones sostenidas por el gobierno anterior.²⁰

En todos los casos, las propuestas si bien hacen foco en algunos ejes de la LEN (pues ratifican el entendimiento de la educación “como un bien público y un derecho personal y social”, el cumplimiento del derecho a la educación y el sostenimiento de la igualdad de oportunidades para todos/as) implican cambios sustantivos en los modos de plantear las variables de calidad, justicia educativa, e inclusión en el Sistema Educativo.

A partir de la lectura de los Documentos²¹ elaborados por el Ministerio de Educación y Deportes surgen los siguientes interrogantes ¿Qué finalidades de la educación se sostienen? ¿Qué propone el enfoque de aprendizaje de capacidades? ¿Cómo se vincula con la idea de competencias? ¿Qué aspectos de la formación docente se privilegian en el marco de dicho enfoque?

Si avanzamos en algunas respuestas a tales preguntas, podemos decir en primer lugar que el Consejo Federal de Educación aprueba en este período la Resolución 285 (2016) correspondiente a la presentación del Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”. Este Plan deja sin efecto al Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 y avanza en definiciones sostenidas por el Estado para la política educativa nacional, proponiendo ejes transversales, objetivos y líneas de acción.

En el documento se especifica que el trabajo conjunto entre Nación y Provincias en el caso de la educación se orienta a:

(...) sostener, crear o profundizar, las oportunidades para el desarrollo integral de todos/as los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as a lo

¹⁹ Rodríguez (2017) explicita que para el caso de la Res. N° 286 que aprobó el Plan Nacional de Formación Docente 2016/2021, el documento de referencia comenzaba con un reconocimiento a lo realizado por el Estado nacional y se proponía “construir sobre lo ya realizado”, aunque luego evitaba definir qué programas y acciones continuarían y cuáles se dejarían sin efecto, al tiempo que ignoraba la numerosa producción de evaluación, diagnóstico, programas y acciones que se llevaron a cabo desde la creación del organismo (p. 96).

²⁰ Rodríguez (2017) refiere que en febrero de 2016 se firmó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, un documento de 39 páginas, en el cual no se hacía mención acerca de su continuidad o suspensión de las acciones sostenidas por el gobierno anterior (p. 96).

²¹ Referimos a las siguientes Resoluciones 285, 286, 316 y 317 (2017).

largo de toda la vida. Garantizar la escolarización oportuna y el aprendizaje de los saberes y capacidades fundamentales para definir un proyecto de vida. (Resolución 285, 2016).

En dicho Plan Estratégico Nacional se afirma la responsabilidad del Estado en el sostenimiento de la escolarización, pero se hace una importante referencia al aprendizaje de “capacidades” como uno de los fines primordiales de la educación²². Se las entiende como “potencialidades a nivel personal y social que desarrollarán los estudiantes en un mundo dinámico e interconectado que deben ser garantizadas en la trayectoria escolar”. (Res. N° 285/16) Esto sería:

(...) el fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos fundamentales de los diferentes campos como la matemática, la lengua, las ciencias sociales y naturales, la robótica y la tecnología, el arte, las lenguas extranjeras y la ciudadanía, en paralelo al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas, interpersonales e intrapersonales de manera transversal. (Resolución 285, 2016)

Para enmarcar como una de las finalidades de la educación secundaria el aprendizaje de capacidades, se referencia el Artículo 30, inciso c) de la Ley de Educación Nacional. Éste refiere como uno de los objetivos de aquella: “desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida”. Así, se focaliza en dicho Artículo de la Ley N° 26.206, otorgándole significados específicos y ubicándolo como centro de las políticas educativas.

Las finalidades más amplias de la escuela secundaria que se proponen en la Ley tales como: la formación para los estudios superiores, para la ciudadanía y el mundo del trabajo, adquieren características particulares en esta propuesta pues

²² Al respecto, si bien pueden referenciarse documentos ministeriales elaborados por la gestión anterior que resaltan la importancia del trabajo con capacidades, por ejemplo el Cuaderno “El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico” (2010) Ministerio de Educación; UNICEF. Oficina Argentina; Organización de los Estados Iberoamericanos OEI. Regional Buenos Aires; Asociación Civil Educación para Todos, se entiende que la centralidad de las mismas como finalidad de la escuela secundaria, así como de la formación de los docentes es propia de este período.

pareciera que de modo implícito se valora un tipo de educación, de escuela y de joven formado para los requerimientos del mundo productivo.

En efecto, retomando los aportes de Díaz Barriga (2014) respecto al enfoque de competencias podemos identificar en estas definiciones, un “reduccionismo sobre la finalidad de la tarea educativa”, que se sostiene en “modelos pedagógicos de corte eficientista del siglo XX y XXI” que se concentran en “la formación de cara solamente a la habilitación del capital humano para el mundo del trabajo. Esto es, la transición del debate educativo del sujeto de la educación hacia un objeto cuantificable” (p. 9).

Si bien los Documentos consultados definen las capacidades como estrategias asociadas al desarrollo cognitivo de las personas y las distinguen del enfoque de competencias al que refiere Díaz Barriga (2014), resulta complejo establecer con claridad las significaciones y relaciones de estos dos términos en educación. Especialmente, al entender las capacidades como “inherentes al mundo social, siempre estructuradas y demandadas desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o los mercados (consumo, trabajo, profesional).” (El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria, 2014, p. 51) Al respecto, Díaz Barriga (2014) sostiene que:

(...) en los últimos veinte años ha sido complicado y prácticamente imposible establecer con claridad un significado del término competencias en educación. Las referencias y concepciones del término reflejan que estamos ante una pluralidad semántica de significados, competencias disciplinares, claves, generales, específicas, transversales, cognoscitivas, afectivas, primarias, secundarias. (p. 16)

Esta falta de claridad en torno al término se observa en la propuesta que estamos analizando, pues en los Documentos referidos en este apartado hay un posicionamiento general y se ubica a las capacidades en el centro de la escena, sin avanzar en definiciones concretas y específicas que den sentido a su inclusión como finalidad de los aprendizajes en el Sistema Educativo Argentino.

En este contexto la formación de los docentes adquirió características particulares y contrapuestas. En efecto, por una parte se sostuvo la necesidad de formación situada, en servicio y gratuita para la educación obligatoria. Y por la

otra, se orientó a la mejora de los aprendizajes fundamentales desde una perspectiva de desarrollo de capacidades. Es así, que nuevamente este concepto aparece ligado a las propuestas de formación que desde el Estado nacional se propusieron para los/as profesores/as.

Respecto a la formación docente se observan vacancias en la explicitación de los posicionamientos del Estado. Ello, supone dos cuestiones: el sostenimiento implícito de concepciones en torno a las cuales se anclan las líneas de acción propuestas en el campo pero que no se objetivan en documentos escritos; el sostenimiento de los Programas concebidos en función de las definiciones de la gestión anterior, modificando sus modos de implementación, sin atender a clarificar los objetivos de dichas políticas.

En la Resolución 385 (2016) se refiere a la formación continua de los docentes y directores en ejercicio como “una estrategia potente para la mejora sistémica de los aprendizajes en el mediano plazo” pero se desconocen los avances respecto a este campo, analizados en el apartado anterior, para explicitar que la formación:

(...) tradicionalmente ha sido desarrollada a través de cursos cortos, asistemáticos y aislados que consideran al docente en forma individual fuera de su lugar de trabajo, y basados en el puntaje como principal motivación. En este escenario, una primera cuestión problemática es la superposición y dispersión de la formación permanente. Los cursos tienen, a su vez, una escasa articulación con la práctica y, por ende, un bajo impacto en la mejora de la enseñanza en el aula. (Resolución 285, 2016)

Los resultados del diagnóstico realizado sobre el sistema formador coinciden con los analizados por la gestión anterior. Se entiende que dicha referencia omite los avances respecto de la construcción del sistema formador sostenidos durante el período 2003-2015. Asimismo, no recupera las propuestas de formación continua que desde un modelo de desarrollo profesional y, a través de distintos dispositivos, se estaban sosteniendo en Argentina hasta el momento de la llegada del nuevo gobierno al poder.

En este contexto, se plantean “nuevas” acciones de formación docente continua en el ámbito del INFOD que “potencien la formación situada”. Se

observa entonces un desconocimiento del modelo del desarrollo profesional docente propuesto previamente en el marco de la Resolución 30 (2007), en el cual los contextos institucionales, la consideración de la práctica cotidiana de los/as docentes y la formación en la propia escuela ya se plantean como centrales.

Lo situado se significa en esta etapa como algo novedoso en el campo de la formación docente y se delimita al espacio y los ejes de la formación, sin atender a procesos más amplios. Al respecto se explicita que:

(...) la formación situada integra un conjunto articulado de acciones orientadas a la *mejora de los saberes y capacidades* que se esperan de la educación obligatoria. En este sentido, se busca alcanzar metas de *aprendizaje prioritarias* haciendo foco en la comprensión lectora y la escritura, la resolución de problemas y el uso activo de conceptos y modelos de las ciencias naturales y sociales para interpretar el mundo. Sumado a este gran desafío, se propone trabajar sobre el *desarrollo de habilidades intra e interpersonales de los/as estudiantes* (como la autorregulación o la solidaridad) reconociendo su impacto en las trayectorias estudiantiles y, por consecuencia, en los aprendizajes. (Resolución 286, 2016, p. 10)

En este punto se proponen objetivos de la formación anclados en un enfoque de capacidades, que se entiende atraviesa estas definiciones y se pone en el centro de la formación el desarrollo de estas habilidades.

Las especificidades de la propuesta de formación de docentes se plasman en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 aprobado por Resolución 286 (2016). En él se explicita que el Estado pretende que “todos los/as docentes y directores/as en ejercicio participen de instancias de formación que les permitan desarrollar las capacidades fundamentales de los/as estudiantes” y que el INFOD es un organismo que acompaña a las jurisdicciones en los procesos de formación permanentes. Asimismo, el documento sostiene que la formación docente inicial y continua es un medio fundamental para “formar profesores sólidos, autónomos, críticos, creativos y comprometidos” (Resolución 286, 2016). Esto, en el marco de la idea de que la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos en Argentina

implica asegurar el aprendizaje de los conocimientos y las capacidades indispensables, en pos de prepararlos para el Siglo XXI y el futuro.

En la propuesta y atendiendo a estas definiciones las políticas nacionales de formación docente, tal como se sostiene en el Plan, se guían por cuatro principios:

- El primero, vinculado con el concepto de justicia educativa, supone formar docentes capaces de lograr que todos los/as estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, considerando a la vez los diferentes contextos, culturas y estilos de aprendizaje.
- El segundo, sostiene la valoración de los/as docentes desde la promoción de su desarrollo, fortaleciendo su motivación, capacidades y la colaboración entre ellos, partiendo de su experiencia y conocimiento previos, con el objeto de favorecer la apropiación de los procesos de cambio.
- El tercer principio, se funda en la centralidad de la práctica con el objeto de preparar a los/as docentes para los desafíos concretos de la enseñanza.
- Por último, se plantea la necesidad de renovar la enseñanza, transformando las prácticas docentes para que sean eficaces en la sociedad del conocimiento en la cual los objetivos de la escuela son cada vez más ambiciosos y donde la autoridad tradicional de las instituciones está en permanente cuestionamiento. Ello supone la formación de los docentes en innovaciones pedagógicas que demuestren tener impacto en el desarrollo de las capacidades fundamentales de todos los/as estudiantes.

Los principios aquí enumerados vuelven a recuperar la “centralidad de las prácticas”. En este caso, hacen foco específicamente en la enseñanza con el objeto de fortalecer la formación didáctica o abrir el aula a otras miradas, para “expandir la reflexión pedagógica sobre cómo construir una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social” (Resolución 286, 2016).

La referencia a los saberes de la práctica se realiza de manera general, pues los documentos no avanzan en conceptualizaciones más detalladas respecto a la incorporación de otras dimensiones más allá de la enseñanza. El principio de

“renovación de la enseñanza” ocupa también un lugar fundamental, con el imperativo de “transformar las prácticas docentes para que sean eficaces en la sociedad del conocimiento [...] incorporen las nuevas tecnologías y permitan innovaciones pedagógicas que demuestren tener impacto en el desarrollo de las capacidades fundamentales de todos los estudiantes” (Resolución 286, 2016).

En estas ideas, más que la construcción de saber pedagógico en torno a las prácticas docentes se hace alusión a la necesidad de transformación y expansión de las prácticas sostenidas por los profesores, específicamente aquellas centradas en la enseñanza.

Aparece entonces como marco el “mejoramiento” de las prácticas docentes, con el objeto de orientarlas a la búsqueda de metas de aprendizaje prioritarias. El eje de lo situado se sostiene, pero se modifican ampliamente sus sentidos, pues se buscan transformar las prácticas de enseñanza de los/as docentes desde aportes externos y no retomar sus experiencias para construir conocimiento situado en torno a éstas.

Asimismo, optar por el enfoque de capacidades supone asumir una concepción del saber y de la enseñanza en la escuela. También, implica un conjunto de tensiones a considerar. La primera en vínculo con la formación inicial de los profesores de escuela secundaria que, en tanto especialistas en las distintas disciplinas, poseen saberes específicos. La segunda frente a la existencia de un currículum cuya estructura no responde a este enfoque, lo que supone un esfuerzo del Estado en pos de que los docentes puedan releer los marcos curriculares vigentes desde una mirada centrada en las capacidades, lo que complejiza aún más la cuestión.

Estas tensiones son objeto de análisis de esta investigación dado que, una de las decisiones de esta gestión en cuanto a la formación de los profesores fue el relanzamiento del PNFP con una propuesta formativa centrada en este enfoque de capacidades.

CAPÍTULO 6:
**“La política”: El caso del Programa
Nacional de Formación Permanente**

6. Introducción

Como se señaló anteriormente y atendiendo a los aportes de Ball y Bowe (1992), en este Capítulo se analizan las resignificaciones, traducciones y asignación de sentidos que los sujetos en el contexto de la práctica producen en torno al PNFP y que operan como mediaciones de la propuesta ministerial.

Para ello, en un primer apartado se presenta el PNFP como caso, es decir, se hace referencia a su creación y desarrollo así como a las principales características que esta política asumió. También, se retoman las conceptualizaciones y perspectivas que constituyeron su marco conceptual y las líneas de acción que se propusieron a partir de éstas.

En un segundo momento, se retoman desarrollos del análisis institucional para presentar y describir la escuela donde se realizó el trabajo de campo durante el año 2018. Los aportes de esta perspectiva son fundamentales, pues nos permiten construir aproximaciones a las características de esta escuela concreta y plantear algunas dimensiones de análisis del espacio institucional.

Como tercer apartado se profundizan los sentidos e intervenciones sobre la política que los/as directivos/as y docentes ponen en marcha en el plano institucional y, que recrean las definiciones asumidas en los contextos de influencia y de producción del texto. Se considera que el acercamiento al caso objeto de estudio en un contexto escolar específico, permite ver en la singularidad la complejidad de la relaciones entre lógicas políticas e institucionales, así como mirar a los sujetos que allí interactúan y las posiciones que ponen en juego. (Bourdieu, 1987)

Finalmente, se recuperan los sentidos que los/as docentes asumen respecto de su tarea cotidiana, con el objeto de relacionarlos con aquellos propuestos en el PNFP. Esta relación compleja permite abordar desde una perspectiva relacional las condiciones objetivas de las prácticas docentes como prácticas sociales en vínculo con los agentes que las producen. (Gutierrez, 1994) Cabe preguntarse entonces ¿de qué manera las concepciones sostenidas por los/as docentes acerca de su tarea, entran en relación con aquellas propuestas en el Programa?

Los análisis realizados en este Capítulo parten de los datos recogidos a través de diversas fuentes: documentos, entrevistas y registros de observación.

“Tan sólo quien recorre a pie una carretera advierte su dominio y descubre cómo en ese mismo terreno, que para el aviador no es más que una llanura desplegada, la carretera, en cada una de sus curvas, va ordenando el despliegue de lejanías, miradores, calveros y perspectivas”

(Benjamin, W.; 1979)

6.1 El Programa: creación, desarrollo y consolidación

En el marco de la necesidad identificada en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 de construir un Acuerdo Federal de Formación Continua que abarque a todos/as los/as docentes del país y, como parte de los acuerdos alcanzados en las mesas de trabajo sobre formación continua que se habilitan a partir de dicha necesidad, se elabora una propuesta de formación permanente federal que se plasma en un Programa Nacional de Formación Permanente específico para todos/as los/as docentes del país.

El PNFP se aprueba por el Consejo Federal de Educación en la Resolución N° 201 (2013). Dicha aprobación es refrendada ese mismo año en el Expediente N° 1243441/07 en un proceso de acuerdo paritario, con presencia de sindicatos docentes y autoridades provinciales.

El Programa se propone la formación de carácter gratuito y en servicio para todos/as los/as docentes del país, en función de lo establecido por los Artículos N° 67 y 74 de la LEN, que reconocen la capacitación y actualización como un derecho a ser garantizado por el Estado.

En el Programa se define a los/as docentes y las instituciones educativas como sujetos y ámbitos en donde se produce saber pedagógico individual y colectivo para construir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes (Resolución 201, 2013). También de manera complementaria, se otorga un lugar fundamental a la práctica docente como práctica situada y contextualizada, fundamental para la construcción de dichos saberes. Se reconoce que “lo colectivo propicia otras posibilidades para reflexionar, transformar y potenciar la acción educativa en el sistema, las escuelas y las aulas” (Cuadernos de Trabajo, 2013).

También, se plantea la necesidad de trascender la formación permanente como un hecho individual “sujeto a requerimientos o necesidades de una carrera profesional pensada y asumida exclusivamente en solitario; valorar la formación como nota constitutiva del trabajo docente; reconocer a la escuela como un ámbito

productor de conocimiento en una realidad que está en permanente transformación y que demanda una mirada compleja a partir de la perspectiva de múltiples actores” (Cuadernos de Trabajo, 2013).

Estos reconocimientos operan en el Programa como marco conceptual que orienta los objetivos a alcanzar y las acciones a implementar para su logro. En cuanto a los objetivos estos son: 1- Instalar una cultura de la formación permanente basada en la evaluación participativa como instancia formativa y necesaria para la producción de estrategias de mejora en las instituciones educativas; 2- Fortalecer y jerarquizar la autoridad ética, política y pedagógica de las escuelas y los docentes; 3- Promover el desarrollo profesional del colectivo de docentes en tanto sujetos responsables de la política pública educativa para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes; 4- Impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza; 5- Propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes; 6- Promover la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica generada en las escuelas y en otros ámbitos académicos; 7- Apoyar la creación de redes de maestros y profesores desde la unidad escolar y la integración de nuevos sectores del campo socioeducativo (Resolución 201, 2013).

Para el logro de estos objetivos se definen en el Programa dos componentes de trabajo a ser desarrollados de forma complementaria: uno institucional y otro de formación específica, denominados “Componente 1” y “Componente 2”.

La reglamentación del primero se realiza por Resolución N° 206 (2013) que establece que, a partir del ciclo lectivo 2014 y mientras dure el PNFP, las jurisdicciones respectivas deben incorporar en sus calendarios escolares anuales las fechas de realización de encuentros de capacitación, considerando un total de 7 (siete) jornadas en el año, la primera en febrero antes del inicio de clases.

De este modo, la formación se incluye como parte de la jornada laboral de los/as docentes. Ello implica, por un lado, incluir a todos/as los miembros de la escuela en la propuesta formativa, por el otro, otorgarle sentido a estos espacios de formación continua como parte de la tarea docente cotidiana.

En este componente se proponen ciclos de formación docente a ser realizados en las escuelas, a modo de jornadas institucionales e interinstitucionales. Se plantea una implementación gradual y progresiva de la propuesta formativa, a partir de organizar a las instituciones escolares del país en tres cohortes: la primera de 2014 a 2016, la segunda de 2015 a 2017 y la tercera de 2016 a 2018.

Cada cohorte participa de ciclos de formación de tres años de duración cada uno. Abarca, considerando todas las cohortes, alrededor de 40.000 instituciones de gestión estatal y privada, así como a todos/as los/as docentes de los niveles inicial, primario, secundario -y sus modalidades- y de nivel superior. Prevé también instancias de formación presenciales y a distancia para directivos/as y supervisores/as como coordinadores/as de las propuestas de formación en las escuelas.

En este componente se proponen como temas de trabajo comunes: 1- el proyecto educativo nacional con foco en el Plan Nacional de Educación Obligatoria; 2- el docente como agente del Estado y sus responsabilidades en la implementación de las políticas públicas, el sentido ético político del rol docente, el derecho a la educación y los desafíos para las instituciones educativas; 3- el desafío de la mejora institucional: herramientas para pensar y construir nuevas formas de trabajo colectivo y 4-la evaluación institucional participativa como estrategia de mejora y fortalecimiento de las unidades educativas (Resolución 201, 2013).

El desarrollo del Programa se acompaña con publicaciones específicas organizadas en cinco series: Serie 1: Cuadernos de trabajo (documentos específicos para las temáticas de cada bloque); Serie 2: Biblioteca Normativa (leyes y resoluciones); Serie 3: Material bibliográfico (selección de artículos de autor para acompañar reflexiones); Serie 4: Guías de orientación para Capacitadores y Directivos para facilitar las distintas instancias del Programa; Serie 5: Módulos Virtuales para Directivos.

Asimismo, se crea un banco de recursos digitales que contiene una selección de materiales con formatos diversos: videos de diferentes fuentes, otros realizados específicamente, notas periodísticas, relatos, imágenes, testimonios,

fragmentos de discursos y documentos históricos que se ofrecen como base para el desarrollo de las jornadas.

Este acompañamiento da cuenta de la presencia del Estado en el sostenimiento de la propuesta, tanto en términos materiales como conceptuales. La selección de materiales y la generación de publicaciones específicas para el Programa supone una estrategia para “abrir el debate” a partir de algunos lineamientos nacionales sobre los objetivos, el plan de trabajo y los núcleos de formación, que atraviesan a todas las instituciones más allá de las particularidades provinciales.

En este sentido, los núcleos de formación prioritarios orientan a los/as Supervisores/as y Directivos/as en marcos conceptuales y metodológicos generales para todo el Sistema Educativo y establecen un piso común para la construcción de la propuesta de formación institucional.

En cuando al segundo componente, se propone la formación específica de los/as docentes en temáticas priorizadas federal y jurisdiccionalmente. Se explicita que esta formación debe dialogar con las prácticas docentes e interpelarlas, superando los modelos de transmisión en manos de expertos o en formato de cursos aislados, para proponer formatos que movilicen, analicen y reformulen dichas prácticas.

Se crean en el marco de este componente y en convenio con universidades, institutos y sindicatos, una serie de postítulos, seminarios y ciclos de formación en torno a ejes temáticos tales como: Enseñanza de distintas disciplinas, Nueva Ciudadanía: Educación y Derechos Humanos, Acompañamiento y sostenimiento de trayectorias escolares, Enseñanza mediadas por TIC, entre otros.

A partir de estas primeras lecturas de la Propuesta, avizoramos coherencia entre las expresiones sobre formación y práctica docente vertidas en los documentos oficiales de este período²³ y la modalidad de trabajo propuesta en el PNFP.

En el año 2016 y en el marco de las continuidades y rupturas que la nueva gestión de gobierno planteó a ciertos Programas socioeducativos, el PNFP sufre un conjunto de transformaciones. Éste es sostenido por el Estado Nacional como

²³ Analizados en el Capítulo 5 de esta investigación.

propuesta de formación pero en el marco de un conjunto de redefiniciones plasmadas en la Resolución N° 316 (2017), que aprueba el Plan de Acción del Programa para los años 2017 a 2021.

En este período, el Estado Nacional restringe sus funciones, pues a pesar de ubicarse como garante del sostenimiento de la propuesta en términos materiales y financieros, otorga potestad a las jurisdicciones para la consecución de “diferentes procesos de trabajo en función de los contextos provinciales y locales, considerando como antecedentes propuestas que se encuentren ejecutando y sus acciones prospectivas” (Resolución 316, 2017).

En este sentido, el Estado propone un marco general de trabajo, al formular los propósitos y los objetivos del Programa, los componentes de la propuesta, los dispositivos de formación y los destinatarios y el acompañamiento a las jurisdicciones a través del INFOD. Sin embargo, más allá de dicho marco otorga a las distintas Provincias responsabilidades en el sostenimiento cotidiano del Programa, pues en este esquema de trabajo están a cargo de llevar adelante la propuesta formativa²⁴.

De todos modos, al poner en tensión las dos decisiones referidas en el párrafo precedente (un marco de trabajo nacional con el sostenimiento de la propuesta en manos de las jurisdicciones), nos surgen interrogantes acerca de las posibilidades reales que tiene la propuesta de formación de llegar a todos/as los/as docentes del país, en el marco de decisiones de descentralización en cuanto a su puesta en marcha y sostenimiento, dadas las limitaciones provinciales para asumir tales responsabilidades, en tanto que más allá del aporte financiero, el Programa

²⁴ En el caso de Córdoba, la estructura ya vigente del Ministerio de Educación le permitió apropiarse ampliamente del Programa, ya que existía desde el año 2008 una Subsecretaría de Igualdad y Calidad Educativa, donde se ubicó el desarrollo y seguimiento de la propuesta en el área de trabajo denominada “Políticas para la Docencia”. En ese marco, se conformó un equipo con referentes provinciales de cada componente del Programa, a cargo del Dr. Horacio Ferreyra como coordinador general. También, se avanzó en la creación de un espacio virtual de recursos y en la producción de materiales de acompañamiento a las escuelas.

requiere la organización de gran cantidad de recursos humanos, técnicos y pedagógicos.²⁵

En cuanto a los destinatarios, se explicita en la Resolución N° 316 (2017) que el PNFP abarca “a la totalidad de los docentes del sistema de educación obligatoria y del sistema de educación superior de formación docente y formación profesional”. En este punto parecería sostenerse la decisión acerca del alcance universal tomada por la gestión kirchnerista.

Los objetivos originales del Programa son modificados durante las políticas del gobierno macrista en función de las definiciones asumidas en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” y en el “Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021”. Es así, que si bien en la propuesta se sostienen algunas de las finalidades del Programa planteadas en el período 2013-2015, el objetivo que se constituye en prioritario para la formación continua de docentes y se referencia al momento de definir los ejes y contenidos de las instancias de trabajo, se plantea como “el logro de la inclusión con calidad, a través de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes prioritarios para el siglo XXI” (Plan Nacional de Formación Docente, 2016).

En la Resolución 316 se redefinen los objetivos del Programa de la siguiente manera: 1- Sostener una cultura de la formación permanente basada en la inclusión con calidad, a través de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes prioritarios para el siglo XXI; 2-Jerarquizar la autoridad ético-pedagógica de las escuelas y de los docentes; 3- Promover el desarrollo profesional de los equipos docentes como sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes; 4-Impulsar el trabajo colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza; 5-Propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica de los docentes; 6-Promover la producción y circulación de conocimiento e innovación pedagógica en las escuelas y otros ámbitos académicos.

²⁵ Se entiende que este eje del Programa ameritaría un análisis comparado entre las propuestas sostenidas actualmente por cada una de las jurisdicciones a los fines de conocer el grado de alcance del mismo, análisis que excede los objetivos de la presente investigación.

Objetivos que si bien parecen atender a múltiples ejes de la formación y continuar con algunos de los propósitos planteados en la primera etapa, sufren modificaciones sustanciales. Por un lado, se asocia la formación continua a la idea de mejora y al logro de la calidad educativa; por el otro, se quita la noción de autoridad política del docente. Términos cuya presencia o ausencia muestran algunas de las posiciones del Estado acerca de las prácticas educativas. Asimismo, en cuanto a los objetivos que se sostienen de la gestión anterior, una vez realizada la puesta en marcha del Programa se reducen a una expresión de deseo, en tanto en las re-significaciones jurisdiccionales no todos ellos son atendidos.

Asimismo, para el desarrollo de la propuesta, se sostienen los dos componentes de formación, pero se les cambia la nominación: el Componente 1 pasa a denominarse “Formación Docente Situada”; y el Componente 2, “Formación Docente Especializada”.

Además, se incorpora para el Componente 1 un nuevo período de Formación Docente Situada de tres años de duración, que se suma al trayecto previo ya transitado, con variaciones de acuerdo a la cohorte de inicio²⁶. En relación a éste, se proponen tres instancias de trabajo: 1-*construcción colectiva de saber pedagógico*, que incluye la participación de los directivos en el dispositivo denominado Círculo de Equipos Directivos y la realización de Jornadas Institucionales; 2-*ampliación de conocimiento didáctico*, en el marco del cual se realizan Ateneos Didácticos y asesoramiento situado a las instituciones a partir de acompañantes pedagógicos y 3-*información oportuna* que supone un monitoreo del proceso de implementación de la formación. Instancias definidas a nivel nacional pero cuyo sostenimiento estuvo a cargo de cada una de las Provincias.

Los núcleos de trabajo son “la enseñanza”, a los fines de su diversificación y transformación y “los aprendizajes” prioritarios. En relación a ello, la Resolución 316 hace referencia a tres dimensiones formativas del Programa:

²⁶ Se especifica en la Resolución 316 (2017) que “quienes comenzaron su primer trayecto en 2014 y lo completaron en 2016, realizarán su segundo trayecto en el período 2017-2019. Quienes comenzaron su primer trayecto en 2015 y lo completarán en 2017, realizarán su segundo trayecto en el período 2018-2020. Quienes comenzaron su primer trayecto en 2016 y lo completarán en 2018, realizarán su segundo trayecto en el período 2019-2021.”

institucional, colectiva y específica. Éstas apuntan a analizar pedagógica y organizacionalmente los problemas de la enseñanza y los aprendizajes de cada nivel y modalidad; ampliar y revisar los conocimientos y las estrategias didácticas de los/as docentes para mejorar la enseñanza y consolidar los aprendizajes, poner en diálogo saberes expertos con aquellos saberes de la experiencia.

En relación a la noción de situado, que en la propuesta original explicita la intención de reconocer el valor del trabajo institucional como la posibilidad de construcción de saber pedagógico para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes, podríamos hipotetizar que en el nuevo período, se restringe la noción de “lo situado” a la implementación por parte de las instituciones escolares tanto de las coordinadas preestablecidas como de instrumentos diversos (planillas comunes de planificación, cuadros de registro de acuerdos didácticos alcanzados, planillas de seguimiento de trayectorias estudiantiles, entre otros) elaborados a escala de la política macro. En definitiva, se desplaza el rol protagónico de las instituciones en la elaboración de las propuestas de formación, en función de sus problemáticas y necesidades.

Tal como se sostiene en la Resolución 285 (2016):

(...) para el acompañamiento en el territorio, en el INFOD se elaborarán protocolos que orienten la reflexión colectiva y colaboren en el establecimiento de los acuerdos institucionales sobre las prioridades de aprendizaje, el diseño de las propuestas didácticas contextualizadas y su concreción en las aulas, así como una metodología de gestión y monitoreo sistemático que permita valorar si se han alcanzado las metas.

Por su parte, la Formación Docente Especializada (componente 2) “comprendió la oferta de cursos, ciclos de actualización académica y especializaciones brindados por el INFOD y por las instancias formativas a cargo de instituciones convalidadas conjuntamente por el INFOD y los Ministerios de Educación de las provincias” (Resolución 316, 2017).

Este componente fue particularmente problemático, pues se cerraron en este período la mayor parte de las ofertas de formación iniciadas en la gestión anterior, desmantelándose los postítulos en curso y generándose una propuesta de formación totalmente nueva en línea con el enfoque propuesto.

Podemos analizar, a modo de síntesis provisoria, que el Programa si bien sostuvo la misma fachada desde 2013 a 2019, con el cambio de gestión acontecido en 2016, se modificó sustancialmente el contenido formativo y organizativo de los dos componentes.

A su vez, podemos hipotetizar que el cambio que la propuesta tuvo desde 2016 implicó un proceso de “descentralización incompleto” de la política, pues el Estado Nacional mantuvo a su cargo el financiamiento y la definición de aspectos generales de la propuesta, así como su certificación; pero no la definición federal de las modalidades de trabajo, los contenidos y la gestión administrativa de ésta.

En este punto del desarrollo merece una especial atención el caso particular de la Provincia de Córdoba, que decide sostener el Programa, a través de la Subsecretaría de Igualdad y Calidad (SEPYCE). En este sentido, puede considerarse que la estructura ministerial previamente organizada y disponible en la jurisdicción hizo posible que se haga cargo de esta propuesta.

No obstante, es importante considerar que como parte de la nueva organización provincial –y tal como se aclaró en el capítulo 1 de esta investigación- el foco de la intervención jurisdiccional se concentra en el componente I, por lo que se re-define el nombre del Programa como Programa Nacional de Formación Situada (PNFS). En relación a este componente, la jurisdicción toma a su cargo el sostenimiento de la estructura material y conceptual de la propuesta a partir de la producción de material específico y de orientaciones organizativo-administrativas para la realización de las tres instancias de trabajo definidas a nivel nacional. La tutora entrevistada explica:

(...) hoy se inscribe la propuesta a nivel jurisdiccional, en los diseños curriculares jurisdiccionales, en la normativa. No tanto en la más macro. Para mí no es una contraposición, sino que tiene que ver con un énfasis, que puede llegar a tener que ver con falta de producción nacional en el último tiempo. (Tutora, comunicación personal, 26 de abril de 2018)

Esta situación impactó en las instituciones que comenzaron a trabajar con referentes provinciales quienes empezaron a ocupar el lugar de coordinadores/as y tutores/as del Programa. Tal como explica una de las tutoras entrevistadas se organiza a nivel jurisdiccional un equipo específico para el PNFP:

(...) están los institutos, los docentes, los directivos, nosotros como tutores. (...) Está el coordinador de tutores de escuelas de nivel inicial, de primario, del secundario. Nosotros tenemos un coordinador para todos los tutores de la provincia; a su vez, el coordinador depende de una coordinadora general. Ella es la responsable del programa a nivel provincial. Y por sobre ella está la Secretaria de Educación y Horacio Ferreyra como Secretario de la Subsecretaría. Esa sería la estructura a nivel provincial. (Tutora, 2018)

Por otra parte, las escuelas se empezaron a referenciar en materiales de trabajo elaborados por el Ministerio de Educación de Córdoba que enmarcados en la política educativa nacional, redefinieron los contenidos. Al respecto la directora de la escuela explica:

(...) antes había otra lectura bibliográfica, trabajo, trabajos específicos para presentar. Y eso es lo que quedó de algún modo inconcluso cuando se pasó digamos de la Nación a la Provincia. También, al principio había una modalidad que venía un material impreso para los profesores, para las jornadas; y había un sitio, como un repositorio de documentación. Ese material también después no siguió viniendo. Nos manejábamos con un sitio en el cual descargábamos el material y lo poníamos en consideración. Ahora está también bastante organizado en la página de la SEPYCE (Subsecretaría de Educación de Igualdad y Calidad Educativa) y nosotros enviamos por correo a los profes el material de lectura o de trabajo previo. (Directora, comunicación personal, 7 de mayo de 2018)

Al respecto, la Directora profundiza en algunas dificultades que generó este cambio en las escuelas, en relación a los temas y consignas de trabajo de las jornadas de capacitación:

(...) otra dificultad que hubo, es que en el cambio de jurisdicción, en el cambio de enfoque, sobre todo el año pasado, hubo mucha ida y vuelta, con las consignas, con las temáticas. Entonces se fueron superponiendo, llegó un momento en que teníamos como cuatro o cinco ejes, que eran el proyecto de lectura, las situaciones problemáticas, los recorridos de lectura, los acuerdos institucionales y la evaluación. Entonces en un mismo

taller todo; las cosas iban quedando como descuidadas. Preparábamos eso y en el encuentro siguiente nos decían no, pero esto déjenle solamente una hora al trabajo, ahora se va a agregar esto otro y bueno, todos lo sentimos. Los directivos no les pudimos transmitir seguridad a los/as docentes porque no la teníamos, y al suceder eso hubo talleres que no fueron tan productivos.

Estos testimonios dan cuenta de algunas de las transformaciones que operaron en la propuesta dada la decisión del Estado Nacional de “correrse” del sostenimiento cotidiano del Programa y de las re-significaciones que a nivel jurisdiccional se generaron en relación a la propuesta original. También del impacto que estas definiciones tuvieron a nivel institucional.

6.1.1 Sobre la dimensión institucional en el PNFP

En tanto la escuela -en ambos períodos- se convierte en un terreno clave para sostener la propuesta de capacitación analizada, se considera fundamental caracterizar el Programa en su dimensión institucional. Para pensar esta dimensión se recuperan desarrollos conceptuales del análisis institucional que tensionado con la perspectiva socio-antropológica es central para el acercamiento analítico propuesto.

En los documentos del PNFP se reconoce a la escuela como “ámbito privilegiado de desempeño laboral y, a la vez, espacio de participación, intercambio y pertenencia”, como “unidad y ámbito formativo” (Resolución 201, 2013), escenario situado en el cual se concreta la propuesta formativa de los/as docentes. También, como “el lugar donde se plasman las políticas educativas” (Resolución 316, 2017)

En función de estas definiciones, cada unidad institucional, se ve involucrada en la realización de jornadas de capacitación en la escuela y en la participación en propuestas de formación interinstitucionales. Lo situado adquiere sentido en estos encuentros como ámbito de trabajo colectivo y de confluencia del conocimiento pedagógico, de generación de dinámicas propias de cada institución, de proyectos y desafíos de cada nivel. Respecto a ello, el documento “Orientaciones para equipos directivos” (2014, p. 3-4) explicita que:

(...) las jornadas institucionales se convierten en una apuesta de lectura de cada proyecto institucional, desde indicadores propios y contruïdos en situaci3n (...) cada directivo como cada equipo docente, forman parte de un proceso colectivo de conocimiento de los sentidos de la polïtica educativa y de las formas de convertir las normas en herramientas de transformaci3n efectiva de las instituciones. A su vez, la discusi3n sobre las prãcticas pedag3gicas e institucionales y los problemas detectados en el cotidiano, constituyen insumos para la elaboraci3n de proyectos propios que contemplen la singularidad de cada establecimiento.

Si profundizamos en los sentidos de la dimensi3n institucional del Programa podemos reconocer ciertos modos de entenderla y definirla. Por un lado, en el PNFP se alude a la instituci3n como versi3n singular de los modelos y las normas generales, como espacio de significaci3n de los grupos humanos que la constituyen y que en su actuar cotidiano recrean los sïmbolos, las normas y los valores resultantes de la historia institucional.

La dimensi3n institucional, especïficamente lo que desde el enfoque del anãlisis institucional podemos denominar la “instancia de la instituci3n en sï”²⁷ aparece como fundamental, como necesaria de ser atendida en los procesos de formaci3n de docentes. Ello desde una perspectiva que entiende la idiosincrasia de cada establecimiento como base para el planteamiento de propuestas que recuperen el “aspecto fãctico, experiencial e hist3rico” (Fernandez, 1998, p. 14) de cada unidad institucional, y busca recuperar los proyectos institucionales y propuestas de lecturas de éstos desde indicadores contruïdos en situaci3n.

De ello dan cuenta los siguientes recortes de los documentos:

(...) la instituci3n educativa como centro y foco de enlace entre los saberes, las polïticas y los datos objetivos de una instituci3n real.

(...) es la escuela la que contiene el trabajo colectivo, lo direcciona y significa. El lugar donde las polïticas pïblicas suscitan diferentes formas de lectura, posiciones y prãcticas frente a los problemas educativos a los

²⁷ Lucía Garay (1996) define a dicha instancia “como una formaci3n que concreta las instituciones. Se trata de una barrera diferenciable, con lïmites estructurales: especie de barreras a partir de las cuales son posibles no s3lo los procesos internos de autoproducci3n sino los intercambios con el exterior. Constituci3n que produce una cultura institucional” (p. 140).

que intentan dar respuesta. Así entendida, la escuela es un territorio de responsabilidades compartidas. (Orientaciones para equipos directivos de institutos superiores de formación docente, 2014)

En este sentido, en el Programa se otorga un lugar importante al reconocimiento de la particularidad de cada contexto escolar, se asume que las prescripciones de la política educativa siempre se re-significan en el marco de prácticas ya establecidas y arraigadas y que tanto las condiciones materiales como simbólicas presentes en cada contexto escolar particular operan en esa re-significación de lo prescripto. Así, se considera la complejidad de lo institucional, las múltiples dimensiones que se hacen presentes en cada escuela, el lugar de los sujetos y de lo simbólico en ese entramado, y las variables relativas al proceso de implicación.

En torno a estas ideas, considerando la especificidad que lo institucional adquiere en el Programa y el marco interpretativo que sostenemos se considera fundamental el acercamiento a las culturas institucionales y las representaciones que los sujetos institucionales han construido en torno a la formación docente, para avanzar en el reconocimiento de sus posicionamientos en torno al PNFP.

El desafío para el análisis es develar aquellos procesos particulares de formación de docentes que se generaron en la escuela secundaria seleccionada e interpretar las singularidades que adoptó el PNFP en este ámbito concreto, sin descuidar la mirada de las políticas educativas macro y de las orientaciones que de ésta se suscitan.

6.1.2 Lo/as tutore/as: “Líderes del medio”

En este apartado cabe una especial atención a los/as tutores/as, quienes asumen un rol específico dentro del Programa como articuladores/as entre el Estado y las instituciones. Éstos/as, son reconocidos como quienes acompañan a los equipos directivos en el armado de las jornadas de capacitación. Para esta investigación y para conocer en qué consiste el trabajo tutorial tomamos contacto con dos tutores/as: Marcelo y Claudia. Ambos, con trayectorias formativas distintas, pero también con recorridos de trabajo diversos en el Programa.

Marcelo, es Profesor de Educación Física y tutor del PNFP desde los inicios del Programa y tiene, al momento de la entrevista, cinco años de antigüedad en la tarea. En ese marco, siempre realizó su actividad tutorial con escuelas públicas y desde 2015 trabaja con un único Inspector y todas las escuelas de su agrupamiento.

Este tutor nos cuenta algunas de las particularidades de la tarea en los diferentes períodos:

(...) los tres primeros años tenía mucha incidencia la formación que venía de Nación, si bien lo hacía articulado con Córdoba. Y para muchas de estas capacitaciones nosotros nos trasladábamos a Buenos Aires. Ahora directamente es acá en Córdoba. (Tutor, 2018)

Claudia, es Magister en Pedagogía y una tutora más nueva en el Programa, pues desempeña su cargo desde 2017. Trabaja con un agrupamiento de escuelas públicas de la ciudad de Córdoba ubicadas en la zona centro de la ciudad. Al igual que Marcelo, nos comenta algunas de las transformaciones del PNFP en los últimos años y que impactan en su rol:

(...) yo me incorporo al programa en el año 2017. Entiendo que desde el 2014 hasta más o menos el 2016 había como una impronta muy fuerte en el Programa en términos nacionales, con materiales para trabajar a nivel nacional y demás que era como común a todas las jurisdicciones. Desde fines del 2016 o 2017, yo inicio en el 2017, hay como un viraje en el Programa y hay muchos materiales que son diseñados por la Provincia de Córdoba. Digamos cuando yo inicio como tutora, ya el material con el que empiezan a trabajar las instituciones es fuertemente provincial. (Tutora, comunicación personal, 30 de noviembre de 2018)

El contacto con Marcelo y Claudia y la lectura de los documentos del Programa nos permite comprender que en el período 2016-2019 los modos de entender este rol, se modifican. En los inicios de la propuesta son un grupo de referentes pedagógicos nacionales que capacitan a los/as directores/as, de manera presencial y virtual y construyen con éstos acuerdos respecto al “gobierno escolar en el marco de la política para el nivel” (Orientaciones para equipos directivos,

2014). Estamos hablando de instancias de formación para directivos/as que ocurren en paralelo a las jornadas institucionales.

Posteriormente, y con la intervención del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba se los/as define como “líderes del medio”. Al respecto explica la tutora entrevistada:

(...) nosotros como tutores somos, voy a usar un concepto del Programa, líderes del medio. Acompañamos a las instituciones. Estamos entre lo que son las regulaciones normativas y demás y los directores acompañando en ese proceso de traducción que hacen las instituciones. Así se nos define. (Tutora, 2018)

En ambas etapas estamos hablando que los/as tutores/as ofician de puente entre las instancias ministeriales y las instituciones, entre las regulaciones macro y sus re-significaciones institucionales. La particularidad de este segundo período, consiste en que son referentes provinciales y no nacionales:

(...) nosotros tenemos un coordinador para todos los tutores de la provincia al que rendimos cuenta en torno a las producciones que van haciendo las instituciones, presentamos informes y demás. (Tutora, 2018)

Los/as tutores son contratados y financiados por la jurisdicción y residen en ésta, dado el carácter presencial del acompañamiento que realizan a las escuelas.

En este nuevo escenario, su tarea consiste en coordinar un espacio presencial llamado “Círculo de Directivos”, al respecto la tutora nos cuenta:

(...) cada círculo de directores tiene una temática a abordar: aulas heterogéneas, evaluación, uso de las TIC o incorporación de las TIC a la enseñanza; entonces nosotros tenemos temas, una agenda digamos. (...) eso se trabaja y después cada institución te manda la agenda y la puede variar, la puede modificar, siempre situado. Puede incorporar otra bibliografía, puede no trabajar en ese encuentro con la inclusión de la tecnología que vos laburaste en el círculo de directores pero bueno, tenés un tema que convoca. (Tutora, 2018)

En ambos períodos, el Programa ubica a los/as tutores como figuras clave en el Componente I de formación situada y su intervención tiene un papel

preponderante en los contenidos, metodologías y bibliografía que cada director/a define para la formación de los/as docentes.

No obstante, cabe reflexionar en torno a las posibilidades reales de acompañamiento situado que tienen los/as tutores/as en esta segunda etapa del Programa, debido al modo de trabajo que asumen. Por un lado, cada uno/as de ellos/as comienza a tener a su cargo todas las escuelas de una zona de inspección, es decir agrupamientos de más de 20 escuelas, definición que impacta en el tipo de acompañamiento que pueden realizar a las instituciones, pues éstos/as no pueden asistir a las jornadas de capacitación y reunirse de manera particular con cada equipo directivo.

Por otro lado, su tarea se concentra en la coordinación del Círculo de Directivos, un espacio común de formación para todos/as los/as directores/as del agrupamiento y no incluye un asesoramiento específico a cada equipo directivo para comprender sus necesidades particulares y generar propuestas en torno a ellas. En el Círculo de Directivos se abordan temas y marcos de trabajo dentro de los cuales los equipos directivos pueden moverse.

Advertir estas cuestiones nos permite atender a las limitaciones del rol, que si bien se ubica en un espacio intermedio entre el Estado y las escuelas, en esta segunda etapa se acerca más a una actividad de “traducción” de definiciones ministeriales, que a un asesoramiento institucional para la construcción de propuestas de capacitación situadas.

6.2 “La escuela”: “Ex Liceo de Señoritas”

En este apartado se atiende a la dimensión institucional como eje de análisis del presente estudio. En primer lugar, dado que ésta se define como componente central de trabajo en el PNFP. En segundo lugar, por la importancia que adquiere la caracterización de la institución seleccionada como unidad de análisis, pues es en ese espacio/universo donde se desarrolló el trabajo de campo, se construyeron las interacciones con los sujetos y se documentó la información para ser analizada.

Este apartado se construye teniendo en cuenta los datos aportados por el Plan de Gestión Institucional 2018, los aportes del blog institucional y las observaciones institucionales realizadas.²⁸

6.2.1 Dimensiones para el conocimiento institucional

En el marco de las referencias previas, se pretende caracterizar la institución elegida. En este punto, las preocupaciones se sitúan a nivel de la institución “singular”. Debe recordarse que tal como sostienen Ávila y Uanini (s.f.):

(...) mirar la singularidad significa desentrañar el modo en que se tejen los componentes universales y particulares de las instituciones en el espacio de una unidad institucional concreta. Allí se hace presente la actividad de los sujetos que la conforman y que a través de su historia han timoneado los rumbos de la institucionalización. (p. 1)

En este sentido, el ingreso institucional implica un encuentro con sujetos, con normas, espacios, actividades, roles que podemos percibir sólo en algunas de sus variables, como sucesos que están ahí para ser analizados e interpretados a partir de un trabajo más profundo respecto del por qué de esos sucesos.

Es así, que el relevamiento de diferentes aspectos institucionales es fundamental para avanzar en un conocimiento institucional más complejo, y en la construcción de interpretaciones sobre lo allí acontecido. Es fundamental atender a los procesos institucionales que configuran y ordenan prácticas y decires propios de la institución y los sujetos.

En este marco de ideas, el conocimiento institucional implica un “trabajo elaborativo” que:

(...) requiere de teoría que nos dote de conceptos para entender esa realidad, requiere de metodología y técnica para encontrarnos con esos elementos de la realidad y producir datos; y requiere de análisis para

²⁸ Cabe aclarar que, si bien se lo solicitó en varias oportunidades, no se accedió el Proyecto Educativo Institucional de la escuela (en adelante PEI) pues el equipo directivo manifestó tenerlo desactualizado y no accedió a compartirlo.

desmenuzar lo que sucede y lo que nos sucede con las instituciones. (Avila y Uanini, s.f., p. 1)

Operaciones que son fundamentales en este caso, pues permiten ubicar las jornadas de formación del PNFP en un acontecer institucional que las precede y dota de sentido.

Para ello, en este apartado se referirá, en primer lugar, al ingreso institucional y las especificidades de dicho momento. Luego, se atenderá a una descripción analítica de diversas dimensiones institucionales, consideradas de importancia en este caso: el contexto institucional, la historia institucional, el espacio, lo organizacional.

6. 2.1.1 “La entrada”: consideraciones sobre el ingreso institucional

¿Cómo accedimos a esta institución? ¿Por qué la elegimos? ¿Cómo fuimos recibidos? ¿Qué condiciones se plantearon para la realización del trabajo? (Avila y Uanini, s.f., p. 4) son interrogantes que se recuperan para este primer momento de análisis.

El camino recorrido para la elección de la institución se inició durante los últimos meses del año 2017 e implicó una serie de momentos hasta el acceso institucional. La selección se orientó a escuelas que cumplan con los criterios sostenidos en el proyecto de investigación y explicitados en el marco metodológico: una institución de gestión pública, de la ciudad de Córdoba y que pertenezca a la primera cohorte del programa, es decir, que haya iniciado con las capacitaciones durante el año 2014.

Este relevamiento se realizó accediendo a la página web del Ministerio de Educación de Córdoba, espacio en el cual las escuelas se organizaban por cohorte, lo que permitió la confección de un primer listado. Una vez elaborado este recorte, se entendió pertinente el contacto con los/as tutores/as a cargo de estas escuelas, considerando la posibilidad de que ello permita un acercamiento más concreto a las instituciones.

Cabe aclarar que este contacto se vio facilitado por la cercanía laboral con uno de estos tutores, con el cual se pudieron concretar varias reuniones. Producto del intercambio en ellas, éste me recomendó tres escuelas que consideraba

cumplían con los criterios especificados. Según sus palabras eran instituciones en las que “los directores en general no tenían problemas en recibir tesis”. Ello marcó un punto importante, pues ya contábamos con información de que un grupo grande de escuelas debían solicitar permiso a la inspección para abrir sus puertas a trabajos de investigación. El tutor refirió particularmente a una de esas instituciones como “interesante de ser analizada” pues la directora de ésta tenía una vasta trayectoria en el sostenimiento del PNFP.

Estas variables allanaron el camino para el contacto con dicha directora. Luego del cumplimiento de los requisitos formales solicitados se me permitió el acceso, se me habilitaron todos los documentos elaborados por la escuela en el marco del Programa y se me permitió la realización de entrevistas a distintos actores institucionales y observaciones de las jornadas del PNFP realizadas en la institución.

Cabe destacar que una vez concretado el ingreso, realicé la primera observación institucional durante el mes de febrero de 2018. En esa ocasión, la directora no me presentó formalmente a los actores institucionales, y tampoco explicó el lugar que como observadora estaba ocupando durante la jornada. Esto supuso, que la mayor parte de los/as profesores/as creyeran que mi presencia allí era en carácter de par docente que se sumaba al equipo y que las presentaciones con los docentes sean en un primer momento realizadas por mí a quienes se acercaban.

Es así, que el ingreso institucional fue experimentado por los/as actores institucionales como una situación cotidiana, y hasta de cierta indiferencia con la presencia de alguien extraño. Esto implicó que este proceso sea vivido de manera relativamente natural, pues los/as docentes no se mostraron tensos o evaluados ante la presencia de una observadora externa. Asimismo, estuvieron abiertos a incluirme en todo momento en los trabajos grupales, lo que permitió un registro exhaustivo de la jornada y de los intercambios realizados.

No obstante, más allá de este contacto inicial con la escuela, fue recién durante la segunda observación que la directora me presentó formalmente a los/as docentes y les explicó la tarea que iba a realizar en ella.

6.2.1.2 Mirar la escuela “desde fuera y hacia afuera”

Abordar esta dimensión supone entender la presencia de la instancia social en la escuela, esto quiere decir atender y analizar “el afuera”, pues como sostiene Ávila (1996, p. 1) y reforzamos en el título de este apartado “si miramos desde fuera y hacia afuera, el establecimiento adquiere otras dimensiones y una serie de elementos nuevos sirven de referencia y marco interpretativo de los fenómenos internos”.

Se analiza esta dimensión en dos planos, por un lado la relación escuela-Estado; por el otro, el vínculo entre la escuela y los sujetos de la comunidad. Ambos focos permiten atender a las especificidades de la experiencia institucional propia de la escuela elegida.

En primer lugar se trata de una escuela de gestión pública que, desde los años 90 -con la provincialización de los establecimientos secundarios y terciarios (Ley de Transferencia N° 24049/91)- se encuentra en la órbita del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, por lo cual forma parte del grupo de instituciones denominadas Instituto Provincial de Enseñanza Media (en adelante IPEM).

En este sentido, el Estado provincial aparece como garante central del sostenimiento del servicio educativo, tanto en relación a la estructura edilicia, como la contratación de los cargos docentes y no docentes. También elabora el diseño curricular que organiza la propuesta formativa de la escuela.

Respecto del plano de las relaciones entre la institución y los sujetos de la comunidad interesa señalar dos cuestiones. Por una parte referir al contexto social de la escuela, por la otra a los vínculos que desde la escuela se construyen con el entorno más próximo a su emplazamiento. Con la primera cuestión aludimos en consonancia con la palabra de Ávila (1996):

(...) a una dimensión más remota y estructural, a las distintas clases, sectores o los grupos a que pertenecen los sujetos que conforman la escuela, y que da cuenta de algún modo de los intereses en juego y los sentidos que confluyen en la institución (Ávila, 1996, p. 8).

En cuanto a la segunda entendemos que incluye las relaciones cotidianas que se entablan con vecinos, instituciones y grupos del barrio en el que la

institución se ubica. En este sentido, lo local es también social, pero delimitado a un entorno territorial.

Esta cuestión es particularmente significativa en este caso, pues se observa una distancia entre la escuela y el contexto cercano. Si bien la escuela está ubicada en el centro de la ciudad de Córdoba a pocas cuadras de la Cañada y de las principales arterias de circulación del transporte público de pasajeros, la población de alumnos/as que concurre al establecimiento proviene de otros barrios de la ciudad, muchos de ellos periféricos. En este sentido, la escuela atiende a una población totalmente diferente a la del ámbito cercano del establecimiento, en parte porque al ser esta una zona donde viven familias de clase media, éstas eligen para sus hijos escuelas privadas de la zona.

Esta situación no parece tener implicancias en las relaciones de la institución con el barrio, pues no se observan referencias a vínculos tensos y conflictivos con el entorno.

Como se refirió previamente, al ser ésta una escuela céntrica permite a los/as jóvenes de otros sectores territoriales acceder fácilmente a la institución por medio del transporte público. Esta realidad supone que la población de alumnos/as de la escuela sea relativamente fluctuante. Consecuentemente las dificultades que a la escuela se le plantean están ligadas a problemáticas como la sobre-edad, la retención, el desgranamiento. En relación a ello la directora presenta en uno de los talleres algunos datos importantes:

(...) tenemos tasa de egreso baja respecto a la zona de inspección, de menos del 50 % si vamos a ver la cohorte (...) Siempre los que terminan en sexto son entre 97 y 100. En esos 100 en 2017 había un 12% que habían hecho la trayectoria completa y continua, y si sumamos a otros que vienen de otra escuela son un 20%. Un poco más de la mitad siempre termina el ciclo. (Registro de Campo N° 1)

El desgranamiento se presenta como una de las problemáticas principales que atraviesa la escuela, pues los/as estudiantes poseen muchas inasistencias. En torno a ello, el Plan de Gestión del equipo directivo presenta algunos datos:

(...) firmamos libretas con 50 faltas...70 faltas...pero hay un desgranamiento importante, incluso comparado con escuelas de la zona, no

con las escuelas privadas, sino con otras escuelas con los mismos chicos, con los mismos profes (...) lo grave para nosotros son los que se van sin pase, que abandonan. (Registro de Campo N° 1)

Estos datos pueden explicarse en parte por la relación entre la ubicación de la escuela y los barrios de los/as estudiantes, lejanía que muchas veces y, más allá de la disponibilidad de transporte, dificulta a los/as mismos/as para mantener trayectorias estudiantiles completas en el mismo lugar, pues dependen del traslado para llegar a la escuela.

Por el otro, por la carencia de condiciones familiares, sociales y económicas que les permitan a los/as alumnos/as sostener la escolaridad.

6.2.1.3 Dos hitos de la historia institucional

La reconstrucción de la historia es un camino fértil en el intento de atender a la singularidad institucional. En este sentido, Ávila y Uanini (s. f., p. 6) refieren que cuando pensamos en esta dimensión el momento presente es un “retazo del devenir institucional”, pero “en ese presente que observamos se entreteje un pasado hecho institución, hecho práctica, hecho estilo. La historia participa en la configuración del presente y se hace necesario conocerla para entender en parte las prácticas y los sentidos que hoy observamos”.

La escuela posee una larga historia en el sistema educativo provincial. Se funda por Decreto Ley N° 11027 durante la primera presidencia de Hipólito Irigoyen el 30 de Junio de 1920. Comienza a funcionar en el año 1922 como un anexo de mujeres del llamado “Colegio Nacional de Córdoba” hoy “IPEM N° 268 Deán Gregorio Funes”, según constan en el Blog Institucional “con el objeto de atender a las demandas educativas de la creciente población de la época”.²⁹

La particularidad histórica de esta institución es la de ser pionera en Córdoba en la formación de mujeres, en el marco de la propuesta educativa nacional de la época. Desde ese momento y hasta la actualidad fue experimentando un proceso de sucesivas transformaciones. La primera de ellas, es

²⁹Sin Autor, (Noviembre de 2014), *Blog Institucional*. Recuperado de: <http://planeta270.blogspot.com/2014/11/este-blog-es-un-espacio-institucional.html>. Sin Autor (Junio de 2010), *Blog Institucional*. Recuperado de: <http://ipem270.blogspot.com/>

su autonomización del Colegio Deán Funes en el año 1945, lo que marca su inicio como institución independiente.

Es durante ese proceso que logra la conquista del edificio propio donde aún se encuentra actualmente y cuando se transforma en escuela mixta.

Este particular derrotero implica que aún hoy esta institución sea nombrada informalmente por los pobladores de la ciudad como “Ex Liceo de Señoritas”.

Cabe destacar, el valor que adquieren estos dos grandes momentos en la historia institucional como hilos que generan sentidos y nuevas condiciones objetivas que modifican necesariamente las prácticas (Ávila y Uanini, s.f.) y en el marco de los cuales la institución ha ido construyendo sus notas distintivas. Por un lado sus características fundacionales, por el otro su autonomización.

6.2.1.4 “Ser escuela”: dimensión material y subjetiva del espacio institucional

El espacio institucional puede ser entendido desde una dimensión material y una subjetiva. Incluye el edificio y sus ordenamientos internos, pero también los sujetos que construyen haceres y sentidos en su transitar cotidiano.

Una primera cuestión a señalar en relación con el espacio es el edificio. Se trata de un edificio propio. Esta característica es fundamental pues implica que no es ésta una institución funcionando en instalaciones de otra institución- práctica corriente en el Sistema Educativo de la Jurisdicción- sino que posee un lugar físico que “pertenece” a los sujetos que lo habitan diariamente. Esta realidad es valorada por los actores institucionales, pero implica, al mismo tiempo, un conjunto de complicaciones edilicias que dificultan el sostenimiento de la tarea pedagógica e incluso los espacios de encuentro institucionales.

El edificio escolar es una casona antigua rodeada de departamentos. Se destaca la cercanía de éste a comercios de diferentes rubros, especialmente de venta de ropa y gastronomía. La construcción es de dos plantas y de dimensiones acotadas en función de las actividades y tareas que allí se desarrollan. En la planta baja funciona la dirección, la secretaría institucional, la sala de profesores, la biblioteca, la sala de video, la sala de informática, el gabinete de radio y el laboratorio de ciencias naturales. Así también un número reducido de aulas

(alrededor de 7). En la planta alta se ubica la vicedirección y el resto de las aulas (alrededor de 8).

En esta estructura, y también en planta baja, se ubica un patio de cemento y una galería al aire libre para la realización de actos y reuniones. Cabe destacar que por el tamaño del patio no se realiza actividad física en el edificio y para cursar Educación Física los/as estudiantes deben trasladarse en el contraturno a un centro deportivo -que se comparte con otras escuelas públicas- ubicado en barrio Observatorio.

Esta realidad implica la presencia de un grupo importante de docentes desarrollando su tarea en otro espacio físico y complicaciones a los/as estudiantes para trasladarse hasta allí. De hecho, los/as profesores/as de Educación Física, refieren de manera sistemática, durante las observaciones, a la escasa presencia institucional que experimentan y los problemas de sostenimiento de la tarea que implica para ellos, especialmente la asistencia de los/as alumnos/as.

Por otro lado, la galería abierta supone dificultades para el armado de actividades y propuestas institucionales colectivas en dicho espacio común, en especial los días de lluvia y frío, dado que ingresa agua desde distintos sectores de la construcción.

Es importante referir, que dado que el edificio fue construido inicialmente como vivienda no cuenta con la tradicional estructura arquitectónica de panóptico que caracteriza a muchas escuelas y en la que los espacios de dirección se ubican en lugares estratégicos a los fines de ejercer el control de los sujetos institucionales. En este establecimiento la oficina de la Dirección se encuentra en la planta baja apenas se ingresa al edificio y junto a la Secretaría. Ambas en un hall de entrada separado del resto del edificio y con ventanas hacia la calle. Para acceder a las aulas hay que cruzar un patio interno y tomar un pasillo. La Vicedirección se encuentra en planta alta, a mano izquierda al subir la escalera, es una habitación pequeña y sin ventanas hacia el pasillo donde están las aulas. Ambas oficinas suelen estar vacías pues se observa al equipo caminar por la escuela para atender las demandas cotidianas.

6.2.1.5 “Hacer escuela”: organización laboral y pedagógica de la vida escolar

La escuela cuenta con 33 divisiones repartidas en 3 turnos para la Educación Secundaria Orientada, 15 en el turno mañana, 15 en el turno tarde y 3 en el turno noche. Además funciona en ésta el Programa de Inclusión y Terminalidad de 14 a 17 años (en adelante PIT) y una extensión que funciona en el Polo de la Mujer. En la Educación Secundaria tiene cuatro Orientaciones: Lenguas, Turismo, Ciencias Naturales y Comunicación.

La matrícula de la institución es cercana a los 900 alumno/as contabilizando la población escolar de todos los turnos y modalidades. Asimismo, la directora documenta en el Plan de Gestión que, *“del total de alumnas mujeres hay entre 25 y 30 que son madres”*.

El equipo directivo está conformado por una Directora y dos Vicedirectoras. La primera ocupa su cargo desde hace cinco años y las dos Vicedirectoras se incorporaron en el año 2017 por lo cual hace tres años que se ha configurado el actual equipo de gestión.

En cuanto al resto del personal de la institución, los cargos actuales son alrededor de 170, entre docentes y no docentes. Se observa -a partir de las encuestas realizadas- un porcentaje importante de profesores/as que tienen una antigüedad media en la actividad, pues contabilizan entre 10 y 25 años de trayectoria, y sólo un grupo minoritario de docentes noveles o de antigüedad superior a los 25 años. No obstante ello, y según lo manifestado por el equipo directivo en las entrevistas realizadas, es un grupo heterogéneo en cuanto a situaciones de revista, pues hay docentes titulares, interinos y algunos suplentes.

La directora destaca en varias oportunidades la movilidad de cargos que tiene la escuela, explicada en parte por la cantidad de personal. (Registro de Campo N° 6) Esta realidad se observa en los talleres del PNFP cuando al momento de inicio, el equipo directivo hace una presentación de los/as nuevos/as docentes que se suman al grupo de trabajo. Esta situación contrasta con la presencia en la escuela de un grupo importante de profesores/as que trabajan sólo en esta institución y que tienen la mayor parte de su carrera docente realizada allí.

Incluso, por los datos obtenidos en las encuestas realizadas son varios los casos de docentes que si bien tienen repartidas sus horas, trabajan en escuelas de

la zona, de similares características a ésta. También, es alto el número de profesores/as que se desempeñan exclusivamente en el nivel Secundario.

Atendiendo a los trayectos formativos de la planta institucional relevados para este estudio, puede observarse que los casos de profesores/as recibidos/as en la Universidad es significativo, respecto a aquellos docentes que han cursado su formación en institutos superiores no universitarios. De hecho, muchos de ellos poseen títulos de Licenciatura además de Profesorado. Hay un número poco significativo de profesionales sin título docente, concentrados estos casos especialmente en las áreas de Comunicación y Ciencias Naturales.

Esta caracterización hace de la institución una estructura compleja, pues conviven a su interior diversas modalidades y turnos, que a su vez funcionan en otros espacios físicos, todos dependientes del mismo equipo directivo. Al respecto, la directora explica en uno de los talleres observados las dificultades institucionales que supone para el equipo directivo esta realidad, y la cantidad de personal que posee la escuela:

(...) somos muchos, nos cuesta conocernos, por ejemplo no sabemos quiénes son todos los docentes, perdemos la mirada global, tenemos el PIT, el Programa que funciona en otra escuela, somos un grupo nuevo de trabajo, hay mucha movilidad de personal (...) Nos cuesta el acompañamiento y monitoreo. (Registro de Campo N° 3)

En torno a estas dificultades, el equipo de gestión plantea en su plan de trabajo institucional para el año 2018, la necesidad de fortalecer las estrategias de acompañamiento a los/as docentes, desde diferentes propuestas que incluyen: la realización de reuniones anuales, la división de tareas y el empoderamiento de diferentes roles dentro de la escuela, como el de los/as coordinadores/as de área. Cuando aludimos a coordinadore/as de área nos referimos a un grupo de docentes que se encuentran realizando acciones, junto a los/as preceptores/as, para el seguimiento de trayectorias de aquellos/as estudiantes que presentan problemas para sostener la continuidad pedagógica, actividad que realizan de manera voluntaria y para atender a una necesidad institucional, pero que no es reconocida económicamente por el Estado.

En cuanto a las vicedirectoras se focalizan desde su rol en el acompañamiento pedagógico de los/as docentes. Particularmente señalan que ello supone la lectura y el análisis de los diseños curriculares y las planificaciones.

6.2.2 A modo de síntesis parcial.

Tal como indicamos anteriormente esta es una primera aproximación a la singularidad de la escuela en la que hemos realizado el trabajo de campo. Implica el reconocimiento de la particularidad y complejidad que la atraviesan y es un modo de objetivar parte de las condiciones materiales y simbólicas que la caracterizan. Ello, en pos de analizar cómo operan ciertas tradiciones institucionales en la re-significación de lo prescripto.

En este sentido, podemos advertir que los sentidos y estrategias construidos en torno a la política no se producen en un vacío, sino que se encuentran vinculados estrechamente con condiciones institucionales y subjetivas históricamente construidas (Abratte, 2006, p. 1), condiciones que posibilitan maneras concretos de apropiación de las propuestas gubernamentales.

Avanzamos en el próximo apartado en especificaciones acerca de los modos en que la escuela resolvió la puesta en marcha del PNFP.

CAPÍTULO 7:
La política en el contexto de la práctica:
re-significaciones institucionales del
Programa Nacional de Formación
Permanente

Presentación

El acercamiento al proceso específico de re-significación, traducción y asignación de sentido que la Escuela, a partir de sus actores, ha realizado en relación con el Programa, se considera central en el enfoque sobre las políticas educativas que sostenemos en esta investigación.

Este Capítulo presenta el recorrido analítico realizado y se organiza en tres grandes momentos. En el primero, caracterizamos la propuesta de capacitación que, en el marco del PNFP, sostiene esta escuela. Definimos para ello cinco ejes: el recorrido formativo de la escuela en el PNFP, la tarea tutorial en la institución, el rol asumido por los/as directivos/as, el lugar de los/as docentes en el Programa y el recorte de contenidos realizado por la escuela entre 2017 y 2018.

En el segundo momento, profundizamos en el análisis de las características que adquiere el Programa al ser re-significado en la Escuela, cómo se resuelven algunas de las complejidades que instala el abordaje del saber de la experiencia, con qué dispositivos se sistematizan dichos saberes y se los pone en diálogo con aquellos ya construidos por los/as docentes.

En el marco de dicho momento, nos interesa indagar acerca de los modos particulares en que los/as profesores/as significan los sentidos asignados en el Programa a las prácticas docentes y cómo dichos sentidos se anudan con aquellos construidos de manera previa a la formación recibida. Para ello es fundamental poner en diálogo la propuesta de formación con la experiencia de los/as actores institucionales. Somos conscientes que el análisis desarrollado se limita a la propuesta de capacitación sostenida en la institución seleccionada como referente empírico.

Los siguientes interrogantes direccionan este momento del análisis: ¿Cuáles son los aportes del PNFP a las prácticas docentes? ¿Cómo dialogan dichos aportes con las posiciones previas de los/as profesores/as? ¿Qué cuestiones del Programa los/as docentes refieren como potenciales para repensar su tarea? ¿Qué saberes acerca de las prácticas se ponen en juego en los espacios de formación sostenidos en la escuela?

Organizamos el escrito en dos grandes ejes que estructuran el análisis: “Formarse y hacer docencia: diálogos entre el Programa y la práctica” y “Los

saberes pedagógicos en el PNFP”. Ejes que retoman definiciones de la propuesta de formación en relación a la práctica docente y los saberes. Para cada uno de estos ejes generales definimos sub-ejes de análisis que profundizan algunos aspectos específicos de cada vinculación.

Por último, en el tercer momento del análisis tratamos de comprender las relaciones entre los sentidos que la tarea docente tiene hoy para los/as profesores/as de esta escuela secundaria y aquellas definiciones acerca de los/as docentes y la práctica docente que operan en el PNFP. Para ello, recuperamos la palabra de los/as entrevistados/as y la analizamos en pos de dar algunas respuestas a las preguntas que nos planteamos inicialmente en esta investigación y presentamos previamente en este escrito: ¿Cuáles son los sentidos de la práctica docente hoy para los/as profesores? ¿Qué concepciones construyen los/as docentes acerca de los/as alumnos/as? ¿Y de su trabajo cotidiano? ¿Qué efectos producen esas concepciones en la tarea diaria? ¿Qué saberes pedagógicos y didácticos consideran necesarios para su tarea?

Los ejes analíticos construidos en este tercer momento: “Agobio, culpa y sobrecarga laboral”; “El trabajo del aula: la complejidad del encuentro” y “Demandas de antes y de ahora: entre los contenidos y la motivación” atraviesan los relatos de los/as profesores/as. Cada eje analizado busca constituirse en expresión de las significaciones de los sujetos y es significativo para situar sus posicionamientos, sin desconocer una determinada trama social en la que éstos se construyen. Se trata de recuperar aquello que no llega a la escala de la política pero que atraviesa la experiencia cotidiana de quienes están todos los días en las aulas.

“Reconocer que existen múltiples espacios de construcción de la significación que se inscriben en muy diversas materialidades es uno de los puntos necesarios para delimitar los alcances y la potencia que pueden tener las políticas de formación.”
(Birgin, A.; 2016: 13)

“Me parece que lo positivo posta, es cuando te dejan reflexionar sobre las prácticas de la institución. Escuchar de vuelta una vez más a tus docentes en qué lugar se paran frente al aula, ver, escuchar nuevas prácticas, nuevas opciones. Eso es muy rico.”
(Profesora de Lengua y Literatura)

Primer momento del análisis: descripción de la propuesta

7.1 Recorrido formativo: desde los inicios a la actualidad

La escuela seleccionada forma parte del primer grupo de instituciones secundarias que el Estado incluye en el Programa (todas ellas escuelas de gestión pública) por lo cual se suma a la propuesta formativa en los inicios de la misma, más precisamente en el año 2014. Es así, que durante el período 2014 – 2016 pertenece a la llamada cohorte I y transita el primer trienio de capacitación.

Luego, con el cambio de gestión nacional la escuela es incluida en una nueva cohorte de formación, la cohorte V, pues en el año 2017 inicia el segundo bloque de tres años de formación propuesto por el Estado. Durante el desarrollo del trabajo de campo en el año 2018 está transitando el segundo año de esta etapa formativa.

La escuela es entonces uno de los eslabones del Programa, pues en ese espacio situado se desarrolla el componente I de la propuesta, es decir, las jornadas institucionales. El armado y desarrollo de las mismas está a cargo del equipo directivo, orientado y acompañado por los/as tutores/as del Programa.

En cuanto al camino transitado por la institución en relación a la propuesta, la directora explica:

(...) se nota mucho la evolución (...) creo que lo que más se va notando son los desafíos y las incomodidades, como van variando. Al principio era porque era algo nuevo, porque era muchísimo material, porque todavía no terminábamos de entender bien o de acostumbrarnos como colectivo docente a ese espacio; y había muchos roces, mucho debate, mucha discusión en los talleres. Mucha incomodidad, resistencia. Eso conforme fueron pasando los primeros talleres fue cediendo y se fue de a poco,

construyendo un espacio de construcción, de debate, de autoevaluación. Nos sirvió muchísimo. (Directora, 2018)

Una de las Vicedirectoras por su parte, destaca que los talleres han servido para fortalecer a la escuela como espacio colectivo:

(...) entonces yo pienso que cuando uno logra entender el espíritu de los talleres, para mí es muy importante y muy enriquecedor para la institución en términos de trabajo colectivo, grupal. Los acuerdos a los que hay que llegar, no es lo que yo quiero ni es lo que vos querés, tenemos que ver un término medio. Entre dos ya se hace difícil. Entre tres, cuatro, cinco, diez. Entonces muchos tienen que comprender, ceder, analizar, criticar y aceptar. (Vicedirectoras, comunicación personal, 20 de septiembre de 2018)

Puede observarse en ambos testimonios la referencia a “evolución” y “fortalecimiento” institucional en el camino recorrido. En este sentido, se reconoce que el trayecto formativo propuesto por el Programa se instituyó en la escuela y parece estar instalado en la cotidianidad institucional como un espacio positivo de encuentro, de trabajo colectivo, pero también de incomodidad y construcción de acuerdos.

No obstante, y más allá del reconocimiento inicial del espacio de formación que advierte el equipo de gestión, profundizaremos en la parte II y III de esta investigación y a partir del diálogo con los/as docentes de la escuela los sentidos más profundos que éstos le otorgan a la propuesta.

7.2 Una breve referencia al trabajo tutorial en la escuela

En esta escuela han trabajado dos tutores diferentes. Durante el año 2014 y parte del año 2015 ha estado a cargo Marcelo y, desde 2015 hasta 2018 inclusive, fueron acompañados por otro tutor.

Es importante referir que hemos podido entrevistar a Marcelo pero no al tutor que estaba a cargo de la escuela al momento del trabajo de campo. Pese a nuestra insistencia, éste no accedió a ser entrevistado, por lo que pudimos reconstruir algunas de las particularidades de su trabajo institucional a partir de las entrevistas realizadas con el equipo directivo.

En relación a ello, la Directora hace referencia al lugar significativo que el tutor tiene en el proceso formativo transitado por la escuela. Ella nos cuenta:

(...) es como que el perfil del tutor va marcando el cariz, la modalidad que él quiere de las agendas. Bueno el nuestro nos acompaña mucho y es muy preciso con lo que quiere que esté y de la forma que quiere que esté, entonces bueno. Por ahí en otras inspecciones o con otros tutores es un poquito como más, digamos está más esbozada la tarea y no tan especificada. (Directora, 2018)

Pareciera en este caso, que la tarea institucional está íntimamente relacionada a las directivas del tutor, quien en su acompañamiento marca las temáticas y el modo de abordaje de éstas. En este sentido, la Directora valora su presencia, pero hace especial énfasis en las especificaciones que éste realiza para cada jornada institucional, en relación al qué y al cómo de la propuesta.

Profundizando este punto, una de las Vicedirectoras expresa:

(...) a este tutor nunca le gusta nada... siempre falta algo, nunca está bien, siempre hay que agregar. Y somos tres, además nuestra directora tiene un grado doctorado, o sea... (Vicedirectora, 2018)

Puede verse en el relato de la Vicedirectora su disconformidad con el grado de directivas del tutor, haciendo referencia a que “nunca le gusta nada”, “siempre hay que cambiar algo”. Asimismo, al aludir al grado de formación de la Directora deja ver entre líneas cierta sensación de malestar y no reconocimiento de parte del tutor de aquellos saberes del equipo.

En este punto, se observa en los relatos del equipo cierta tensión con el rol, pues por un lado se valora la presencia y el acompañamiento pero, por el otro, se cuestionan los modos en que dicho acompañamiento se traduce en la escuela. Esto nos permite vislumbrar que aquellas características del rol tutorial analizadas en el Capítulo 6 se hacen presentes en la experiencia de esta escuela. Un tutor cuyo acompañamiento se centra en “marcar”, “especificar” temas y actividades a realizar con los/as docentes y no en asesorar al equipo directivo en la construcción de propuestas que permitan atender a la realidad de esta escuela.

7.3 El equipo directivo: tomar el timón de la formación en la escuela

En esta escuela se han ocupado del sostenimiento de las jornadas dos equipos directivos distintos. El primero durante el año 2014, con la gestión de una directora que luego se jubiló. El segundo desde 2015, año en que asume su cargo la actual directora, en un inicio acompañada por un equipo de vicedirección y, desde 2017, por dos nuevas Vicedirectoras.

En el Programa, el equipo directivo y el personal docente de la escuela son los actores centrales en el sostenimiento de la propuesta institucional de capacitación. La gestión directiva está a cargo del armado y desarrollo de los encuentros, es responsable de la construcción de la “agenda” de cada taller que comparte previamente con el tutor.

En los documentos consultados se hace referencia al rol de los equipos directivos:

(...) los directivos se constituyen en coordinadores de las jornadas de trabajo institucional, lo que implica la responsabilidad de su organización, desarrollo y sistematización. (Orientaciones para Equipos Directivos, 2014)

(...) el equipo de trabajo institucional está conformado necesariamente por los miembros del equipo directivo y por aquellos profesores que se desempeñan en puestos de coordinación, jefatura (o denominaciones equivalentes según las jurisdicciones) (...) este equipo coordina los procesos de trabajo al interior de cada institución en sus diferentes etapas, desarrolla el Plan de Trabajo y tiene como función promover la participación y el trabajo del colectivo institucional. (Lineamientos Generales del PNFP, 2014)

En el primer período el equipo de gestión recibe capacitación de parte de un grupo de trabajo nacional, tal como se especifica en la Resolución 201 (2013): “participan de instancias presenciales y de acompañamiento tutorial a distancia, orientado a involucrar a las conducciones educativas en la tarea de coordinación de la propuesta de formación institucional mediante la construcción de marcos conceptuales e instrumentales”.

Estas instancias se proponen como un ciclo de formación semi-presencial y también abarca momentos específicos de acompañamiento para el armado del Plan de Trabajo Institucional.

En el segundo período el equipo de gestión recibe formación de parte del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en los “Círculos de Directivos”, al respecto:

(...) nosotros tenemos un espacio propio de preparación de los talleres que son los Círculos de Directivos, que son un tiempito antes de los talleres. A veces, por ejemplo en febrero, ha sucedido que hacemos los talleres directamente sin Círculo de Directivos previo. De todas maneras, después del Círculo de Directivos se nos envía por correo, se nos da un enlace para buscar por ejemplo: videos, bibliografía, documentos hechos por los equipos técnicos, que tienen que ver con lo que se va a trabajar específicamente en los talleres. (Directora, 2018)

A partir de las orientaciones allí trabajadas, los/as directivos arman las agendas institucionales, documentos que contienen los objetivos generales de cada encuentro, las actividades a realizar en los talleres y el tiempo dedicado a cada una de ellas.

Como parte de estas agendas, se especifican de manera general los temas a trabajar, los textos a leer durante el taller, así como las actividades previas y posteriores a realizar por parte de los/as docentes.

7.4 Los/as docentes y el personal de apoyo: destinatarios/as de la propuesta

Por otro lado, y tal como se sostiene en las orientaciones administrativas del programa, lo/as destinatarios de la propuesta son docentes frente al aula, secretario/as y prosecretario/as docentes, preceptore/as, bibliotecario/as, coordinadore/as de curso, tutores, coordinadore/as y talleristas de CAJ y CAI, docentes a cargo de Jornada Extendida, maestras de apoyo, ayudantes técnicos de gabinetes informáticos, coordinador/a de los anexos, gabinetistas, docentes que cumplen tareas pasivas, provisorias o permanentes. Ello se explicita en la Resolución 201 (2013): (...) “en el plano institucional se espera generar un proceso colectivo de formación que incluya a profesores, directivos y personal de

apoyo.” (...) “los equipos docentes contarán con espacios y tiempos destinados al desarrollo de la propuesta en clave de trabajo colectivo”.

En esta escuela en particular, también forman parte de los encuentros los/as profesores/as del Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) que funciona en la institución y aquellos/as que cumplen funciones en el Anexo institucional.

Del total del personal de la escuela, asiste a los encuentros alrededor del 50% de la planta funcional:

(...) nosotros, de nuestros 170, 180 docentes (docentes digo en general, de personas que se desempeñan en la escuela), tenemos anotados 100 de los cuales asisten 80, 90. Entonces es la mitad. (Directora, 2018)

Podríamos hipotetizar que una razón que explica esta situación es que el Programa permite a cada docente elegir en qué institución cursar la capacitación. En efecto, las orientaciones administrativas sugieren que quienes trabajan en más de una realicen la capacitación preferentemente en el centro educativo donde su cargo es titular o interino y/o tiene la mayor carga horaria.

Esta situación es considerada como problemática por el equipo directivo, pues supone que gran cantidad de docentes estén ausentes de la propuesta formativa institucional. Al respecto, la directora expresa:

(...) ese desafío, esa dificultad no la logramos resolver. O sea es parte de la modalidad, de que el profe asiste en una escuela; cuando antes se hacían talleres institucionales, como cada escuela elegía su fecha, era muy difícil que se superpusiera. Te podía faltar un profe, dos profes, pero no la mitad de los profes. (Directora, 2018)

Esta variable, debe ser analizada en su complejidad pues, en palabras de la directora, supone algunas limitaciones para el involucramiento de los/as docentes en las decisiones asumidas en los talleres como acuerdos institucionales. En este punto, si bien desde los órganos centrales del Programa se solicita a los equipos de gestión socializar las producciones y los acuerdos alcanzados, resulta particularmente difícil que todos/as los/as profesores/as asuman en su trabajo cotidiano decisiones sostenidas en dichos acuerdos.

7.5 El dispositivo de formación: Las jornadas institucionales

En el componente I de ambos periodos se establecen las jornadas institucionales e interinstitucionales como dispositivo privilegiado de formación del colectivo docente de la escuela. El objetivo de éstas se explicita en los documentos del PNFP del siguiente modo:

(...) el componente I se concreta a través del trabajo colectivo en jornadas institucionales e interinstitucionales, que constituyen el dispositivo privilegiado para generar y sostener debates y proyectos colaborativos que posibiliten una revisión y mejora de las prácticas educativas. (Lineamientos Generales del PNFP, 2014)

(...) es una reunión del equipo docente, coordinada por el equipo directivo, a realizarse en todas las escuelas con posterioridad a un círculo de equipos directivos. La actividad se centra en analizar materiales de apoyo a la enseñanza para definir acuerdos entre docentes con el objetivo de diseñar e implementar propuestas orientadas al desarrollo de las capacidades prioritarias. (Resolución 316, 2017)

En el caso particular de esta escuela sostiene desde 2014 entre tres y cinco encuentros de capacitación por año³⁰. Cada uno de ellos tiene una duración de 6 horas reloj y se desarrolla de 8:30 a 14:30 hs.

Cabe aclarar que se observaron las cinco jornadas institucionales realizadas durante el año 2018. También, se accedió a las agendas de los encuentros propuestos en el año 2017.

En base a la información recogida institucionalmente presentamos en este apartado los contenidos trabajados en las jornadas institucionales de los años 2017 y 2018, en el marco de los lineamientos del Ministerio de Educación de Córdoba, en tanto responsable del sostenimiento del Programa en este período.

En primer lugar, es importante aclarar que los contenidos trabajados en las jornadas se proponen por los/as tutores en el “Círculo de Directivos” y

³⁰ Cabe aclarar que si bien el Programa prevé entre sus orientaciones administrativas la realización de 7 encuentros por año, esta decisión no se sostuvo y cada año se definieron desde el Estado (nacional y provincial según corresponda) la cantidad de jornadas a realizarse en las escuelas.

representan el enfoque de formación seleccionado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en relación a los lineamientos nacionales sobre formación docente y escuela secundaria:

(...) las decisiones de cuál es el enfoque que se va seguir en la Provincia de Córdoba, tiene que ver con una decisión provincial (...) cuando yo inicio en el Programa se empieza a trabajar con la idea de secuencias didácticas. El material sobre secuencias didácticas es un material diseñado por la provincia (...) que tiene que ver con la mirada general de Rebeca Anijovich, las aulas heterogéneas y una forma de planificación que es la secuencia didáctica (...) ahí se planifica desde la concepción de las capacidades fundamentales, de las prioridades pedagógicas pero por sobre todo desde la capacidad fundamental y en las capacitaciones de los Círculos de Directores durante el año 2017 y parte del 2018 se fueron trabajando por capacidades. Con los directores se fue trabajando la capacidad de oralidad, lectura y escritura fuertemente; abordaje y resolución de situaciones problemáticas, trabajo con documentos provinciales y demás. Y la idea era que, por eso vuelvo a repetirme que es una decisión que también va tomando la jurisdicción.

Tal como explicita la tutora entrevistada, hay un conjunto de contenidos que se definen a nivel macro y sobre los cuales los equipos de gestión a cargo de las jornadas tienen una autonomía relativa para incorporarlos o no. La tutora explica que la Provincia selecciona contenidos considerados “no negociables” es decir que obligatoriamente deben abordarse institucionalmente y otros considerados “negociables”, posibles de ser trabajados o no por las escuelas. Al respecto la tutora explica:

(...) cada una de las instituciones tiene que armar su organizador institucional, que es tomar decisiones sobre cuáles van a ser los temas que van a abordar durante el año. Y para seleccionar esos temas hay algunos contenidos que no son negociables, como las capacidades fundamentales, los acuerdos didácticos. (Tutora, 2018)

En segundo lugar, es necesario atender a que estos contenidos se profundizan en los espacios de formación para docentes que se proponen en este componente I como “ampliación del conocimiento didáctico”: ateneos y cursos.

En esta etapa y a diferencia del período 2014-2016 en el que se definen bloques de temas a ser seleccionados por cada escuela de manera situada, puede observarse que hay una escasa presencia de aquellas temáticas consideradas de relevancia institucional y seleccionadas por el equipo directivo. Parece operar en la propuesta una reasignación de sentido realizada por las escuelas a contenidos propuestos desde instancias ministeriales. Respecto a ello, la directora hace referencia al recorrido de trabajo que vienen sosteniendo:

(...) primero se trabajó lo que eran derechos, deberes, del sistema educativo, el rol docente como agente de la educación pero desde un punto de vista de los derechos; del derecho a la educación, del derecho a enseñar. Todo el marco político, legal. Y después una auto evaluación institucional, pero como que desde una mirada bastante general, en la cual nos veíamos dentro del Sistema Educativo; que está muy bueno y es muy útil, pero bueno como que ahora ya es más, la planificación, la situación problemática, lo que los profes están más familiarizados. (Directora, 2018)

Por su parte las vicedirectoras abonan la idea de familiarización de los/as profesores/as con los contenidos propuestos en esta etapa por la jurisdicción desde la idea de que son “más prácticos”:

(...) me parece que ahora están más prácticos, entre el año pasado, que fueron todos los procesos que nosotros hacemos cuando desde que planificamos, buscamos las estrategias, cómo evaluamos, todo eso. Y este año que va con todo, la enseñanza poderosa, las TIC, todas esas cosas; me parece que ahora hay un hilo conductor más definido, más claro. O no sé si yo lo tengo más claro. (Vicedirectoras, 2018)

Si avanzamos un poco más en el análisis y miramos los contenidos trabajados en la escuela entre 2017 y 2018 observamos que se condicen con aquellos que la tutora refiere como “no negociables”. Por un lado, la “Autoevaluación Institucional”, es decir el análisis de la escuela desde distintas dimensiones desarrolladas en un documento provincial denominado “Documento

para la construcción de la Autoevaluación Institucional” (s. f.). Por otra parte, la planificación se aborda como contenido prioritario de la mayor parte de las jornadas, para las discusiones areales y como asunto de análisis individual de cada profesor/a acerca de su propuesta. En ese marco, los/as docentes retoman la propuesta curricular provincial y realizan acuerdos didácticos por área. También leen y trabajan con el documento ministerial denominado “Aprendizajes y Contenidos Fundamentales”, que explicita aquellos contenidos “no negociables” en la enseñanza de cada área disciplinar, es decir, considerados para la jurisdicción como contenidos obligatorios a ser enseñados en el nivel.³¹

Asimismo, se abordan reflexiones acerca de los/as alumnos/as y los contenidos a partir de los aportes de Anijovich sobre la enseñanza en aulas heterogéneas.³² En el marco de este enfoque se propone trabajar las secuencias didácticas como modelo de planificación en base a las orientaciones de un documento elaborado por la provincia.³³

El concepto de “enseñanza poderosa” planteado por Mariana Maggio (2012), se analiza en por lo menos cuatro encuentros, considerando sus aportes en vínculo con las Tecnologías de la Información y Comunicación y su relevancia para las propuestas de enseñanza.³⁴

También, se abordan las capacidades denominadas “Comprensión Lectora” y “Abordaje y Resolución de Situaciones Problemáticas”, enmarcadas en documentos ministeriales provinciales.³⁵

Asimismo, las capacitaciones que los/as docentes realizan a la par de las jornadas institucionales en ateneos y cursos profundizan algunos de los contenidos ya referidos, especialmente secuencias didácticas.

³¹ Documento “Aprendizaje y Contenidos fundamentales”. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares Desarrollo Curricular.

³² Se recupera el libro de Anijovich R. (2014) “Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad.” Paidós. Buenos Aires.

³³ Documento ministerial trabajado: “Secuencias didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño”. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares Desarrollo Curricular.

³⁴ Maggio, M. (2016). “Enriquecer la Enseñanza”. Paidós. Buenos Aires.

³⁵ Documentos ministeriales trabajados: Documento de acompañamiento 3. “Desarrollo de la capacidad oralidad, lectura y escritura. Acuerdos Didácticos Institucionales.” Documento de acompañamiento N° 13. “Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.”

En este marco de contenidos las temáticas institucionales que se trabajan como parte de las jornadas en 2017 y 2018 son escasas y se restringen al análisis de los “Acuerdos Escolares de Convivencia”, armados y aprobados por el Equipo Técnico de Convivencia Escolar en el año 2014 y a cuestiones administrativas propias de la escuela, plasmadas en estadísticas y en el plan de gestión directiva.

Un lugar importante merecen los contenidos que se trabajan en el último encuentro del año 2018, que recupera algunas problemáticas institucionales. Esta jornada tiene la particularidad de constituirse como espacio de formación compartido con otra institución secundaria de la ciudad de Córdoba. En este encuentro los/as docentes comparten la lectura de casos reales, que refieren a ciertas problemáticas institucionales como el bullying, la violencia familiar, la violencia escolar, el abandono escolar, entre otras. El objetivo es generar reflexiones grupales sobre ellas y pensar modos de intervención. Un punto central de esta jornada, es también el intercambio de prácticas de enseñanza sostenidas en ambas instituciones y consideradas de valor para ser compartidas.

Las producciones logradas por los/as docentes en cada una de estas jornadas, se incluyen en un portafolio a modo de evidencias de trabajo que se presentan digitalizadas al equipo directivo al cierre de cada encuentro. Al respecto:

(...) el portafolio nuestro tutor todos los años nos lo ha pedido digital. Nos ha pedido una narrativa audiovisual con una serie de requisitos: que tienen que estar representadas las voces de todos los autores, tiene que haber referencias bibliográficas, tiene que haber indicadores de cada una de las jornadas y de cada una de las temáticas que se fueron abordando. También tiene que tener una cierta cantidad de minutos y que sea integral. (Directora, 2018)

Cabe aclarar, que el portafolio digital es la elección que realizó el tutor de esta institución y está acompañado de un portafolio impreso que la escuela guarda como soporte. En la entrevista realizada a la Directora, como una de las responsables del armado del portafolio, ella manifiesta que les cuesta seleccionar y compaginar la cantidad de producciones realizadas. Para lograr esta síntesis, se

pide a los/as profesores/as en cada uno de los talleres que tomen fotos y registros escritos y los envíen al equipo directivo.

“El significado se descubre en lo que conecta y no puede existir sin desarrollo. Sin una historia, sin un despliegue, no hay significado. Los hechos, la información no constituyen significado en sí mismos. Cuando damos significado a un suceso, ese significado es una respuesta no solo a lo conocido, sino también a lo desconocido: significado y misterio son inseparables.”
(Berger, J.; 2013)

“Si estos encuentros se utilizan justamente para discutir acerca de lo que nos pasa como institución, de cuáles son las características de nuestros alumnos, de cuáles son nuestras prácticas, las prácticas que están buenas, las prácticas que podemos mejorar, no como algo así abstracto, están llevando a las instituciones a replantearse su propia práctica.”
(Vicedirectora)

Segundo momento del análisis: sentidos institucionalmente construidos en torno al Programa

7.6 Formarse y hacer docencia: diálogos entre el Programa y la práctica

En el Programa y, tal como se referenció previamente, se reconoce la importancia de sistematizar las prácticas docentes cotidianas para la construcción de saber pedagógico individual y colectivo. En este sentido, se plantea la necesidad de recuperar el “hacer” de los/as profesores/as y la experiencia acumulada en espacios situados como variables centrales en la formación.

En este marco de definiciones entendemos que la relación entre la propuesta formativa y la práctica docente estructura el análisis que podemos hacer de la implementación del PNFP en la escuela. En este eje buscamos explicar los modos particulares que tal relación asumió en esta escuela y para estos/as profesores/as. Para ello, ponemos en diálogo la propuesta formativa con los/as docentes y profundizamos sobre las potencialidades y limitaciones del Programa para sistematizar y aportar a sus prácticas docentes.

Como primeras lecturas acerca de esta relación podemos identificar diversas apreciaciones de los/as profesores/as acerca del espacio de formación. Por un lado, ellos/as reconocen que el Programa instaló modos distintos de construir colectivamente; por el otro, cuestionan que la propuesta haya respondido a sus necesidades y aportado a su tarea cotidiana.

En función de dichos aportes y con el objeto de clarificar y profundizar estas reflexiones, organizamos el análisis de este eje en tres sub-ejes específicos de reflexión. Cada uno de ellos retoma aspectos de la relación entre el PNFP y las prácticas docentes que los/as actores institucionales valoran como centrales.

A continuación analizamos cada uno de ellos: “Saberes teóricos vs. saberes prácticos. Entre lo reflexivo y lo concreto”; “Estar juntos, establecer redes y fortalecer la institución”; “Lo situado: entre la demanda y la prescripción”.

7.6.1 Saberes teóricos vs. saberes prácticos. Entre lo reflexivo y lo concreto

En este apartado nos interesa analizar la relación que los/as actores institucionales establecen entre los saberes que se abordan en el Programa y su valor para la práctica. En relación a ello, Terigi (2012) dirá que en las últimas décadas el conocimiento, la función de la escuela y la autoridad del docente se han transformado y ello ha impactado sobre los/as profesores/as generando un proceso de “crisis del saber profesional”.

En este sentido, reconocemos que la escuela y las prácticas docentes – estructuradas en otro tiempo- se tensionan con nuevos saberes (los relacionados al mundo de las tecnologías y de la imagen) pero también con nuevas formas de producción de saberes, en un contexto de cambios y transformaciones sociales e históricas. Tal relación se evidencia en la necesidad expresada por los/as profesores/as de abordar en los espacios de formación sus dificultades para enseñar hoy, a estos jóvenes, en este escenario. Ello, en pos de encontrar algunas respuestas “concretas” que parecen no estar disponibles en el saber pedagógico acumulado.

Esta necesidad se complejiza aún más si nos situamos en las particularidades del PNFP entre 2016 y 2019 que incluyó un enfoque de “capacidades” para la formación de los/as docentes. Este enfoque es entendido por el Estado como aquel que permite atender a las demandas de los nuevos escenarios pero, al mismo tiempo, es una mirada con la cual los/as profesores/as no están familiarizados/as. Es así que los/as docentes se encuentran ante una doble exigencia, pues deben apropiarse de nuevos saberes y de un enfoque específico para su abordaje. Enfoque que plantea la formación de los/as alumnos/as en el desarrollo de capacidades asociadas a contenidos disciplinares, entendiendo a éstas como “aprendizajes prioritarios para el Siglo XXI”. También, que supone como necesaria una relectura del curriculum desde esta mirada.

Asimismo, esta opción supone ciertas tensiones con la organización del PNFP, en tanto el Programa se plantea en sus inicios como una propuesta sostenida en un enfoque de formación “*centrado en el desarrollo*”. En éste, la práctica cotidiana de los/as docentes y los problemas acerca de la enseñanza y el aprendizaje aparecen como variables fundamentales de la formación. Se espera que los/as profesores/as reflexionen acerca de su propia práctica y logren identificar, plantear y buscar soluciones a los diferentes problemas que los/as atraviesan cotidianamente.

El enfoque de enseñanza por capacidades que se propone en esta segunda etapa no surge de las necesidades de los/as profesores/as ni de sus procesos reflexivos sobre la práctica, es una solución a los problemas de la enseñanza planteada desde “afuera”. Es una mirada que, incluso, parece instalar nuevas problemáticas a la tarea cotidiana, que se suman a las ya experimentadas por los/as docentes por el cambio cultural propio de los escenarios educativos en la contemporaneidad.

Las tensiones referidas aparecen de manera recurrente en el discurso de los/as docentes entrevistados/as, que aluden una distancia entre las reflexiones que surgen en los talleres y las verdaderas necesidades que los interpelan en su tarea cotidiana. Las sensaciones de los/as docentes respecto a la formación del Programa pueden leerse en las reflexiones que cada uno de ellos/as escribe a partir de una actividad propuesta por el equipo directivo en la primera jornada de capacitación realizada en 2018. Al respecto, identifican los siguientes temores y preocupaciones sobre las jornadas de capacitación:

“dificultades para aplicar estas propuestas al aula”, “hacer por obligación y no encontrar estímulo”, “las capacitaciones no acompañan el estado de ánimo de los docentes”, “que no sean viables”, “que no nos aporten”, “el tiempo, son muy extensas”. (Registro de Campo N° 1)

También expresan algunas expectativas:

“brindar espacio para intercambiar con los colegas”, “que las propuestas sean aplicables a la realidad”, “que sean viables”, “más dinamismo”, “que

en la práctica no se use el celular en clase”, “que den herramientas para mejorar la práctica de los docentes”. (Registro de Campo N° 1)

Se observa en las intervenciones de los/as docentes referencias a la escasa viabilidad de los talleres y a las dificultades de “aplicar” las propuestas trabajadas a la realidad.

En esta misma línea de reflexión una de las profesoras entrevistadas refiere a la idea de “bajada al aula”, y entiende la reflexión habilitada en el espacio de formación como alejada de ese escenario. Desde su perspectiva ubica el ejercicio reflexivo acerca de la práctica en un lugar de escaso valor, y en su discurso parece imperar la necesidad de un espacio de capacitación que se sostenga en líneas instrumentales, es decir, que ofrezca algunas “recetas”, “muestrarios”, “técnicas” posibles de ser aplicadas en el aula. Desde sus palabras:

(...) hubo un par de PNFP hecho en el 2016 que sí, me acuerdo que rescaté porque hubo como un muestrario de técnicas, de cosas, no me acuerdo exactamente qué, pero estuvo bueno...incluso las lecturas que se leían, la forma de lectura, la para-lectura, se trabajó así y fue muy interesante porque bueno más allá de presentar algo innovador veía a docentes que no se habían aggiornato nunca, hacerlo: “vamos a probar, hay que probar”. De estos últimos talleres yo personalmente no rescato nada porque me pareció que era mucho más reflexión de lo institucional a lo que apuntaba, no apuntaba tanto a técnicas que uno pudiera bajar al aula. Sino como que era más reflexivo, más en otra nube digamos, por decirlo así. No bajado a la realidad. Hubo PNFP mucho más aplicables. (Profesora de Lengua, comunicación personal 17 de octubre de 2018)

Otra de las profesoras entrevistadas alude a la misma sensación:

(...) y lo que yo veo en la formación que a vos te dan, es que te dan como una gotita de acá, una gotita de allá, te dan un problema ejemplo, suelto. No hay ninguna capacitación que diga: a ver, Unidad 1 Números Naturales de Primer Año, empezamos así, termina así, evaluamos así, chau. O sea nadie te da un conjunto, por lo menos de una unidad para que vos después la puedas armar de la misma manera.” “En toda la primera parte fue más

lectura, más lectura...y cuando vamos a situaciones problemáticas, es más de lo mismo. No, no, a mí dame de esta unidad qué problema vas a hacer, cómo lo vas a tratar, cómo lo vas a solucionar cuando te plantean esto, esto, esto, o esto otro ¿Entendés?...O sea lo teórico está bárbaro, pero cuando vos lo llevás a la práctica y querés hacer...por ejemplo hay temas que es fácil hacer secuencias didácticas, problemáticas, por ejemplo cuando agarrás estadística, cuando agarrás geometría es fácil. Ahora haceme logaritmicación con toda esta propuesta. A mí no se me ocurre, qué problema de la vida diaria puede aplicarse con logaritmicación, no se me ocurre. Y cuando voy a los libros, hay algunos que vos decís esto es tan complicado que no van a entender de qué estamos hablando, o sea es como muy elevado.” (Profesora de Matemáticas, comunicación personal 10 de octubre de 2018)

En este relato la docente opone una distancia entre lo que llama “la teoría” y lo que entiende como “la realidad”, es así que ubica las lecturas realizadas en los talleres como escasamente provechosas para su práctica, pues considera que éstas no aportan secuencias concretas de trabajo. Esta posición de la profesora sitúa también las necesidades de la práctica en un lugar técnico, desde el cual se valoran modelos de acción a ser transmitidos y posibles de ser aplicados. Puede observarse, entonces, una idea acerca de la práctica docente que desconoce su carácter situado y contextualizado.

En estos relatos aparece en primer lugar, una fuerte tensión entre las concepciones citadas y los postulados del PNFP acerca de la práctica planteados en los inicios del Programa. En segundo lugar, con el enfoque de capacidades propuesto en el segundo período, que tampoco parece responder a las demandas de los/as docentes. Éstas, parecen acercarse más a propuestas de capacitación que valoran el saber experto y la instrumentalización de modos de actuar que sean posibles de llevarse a cabo en el aula y que ofrezcan la “certeza de prácticas exitosas” y que parecen no estar encontrando en el Programa.

En esta misma línea de sentido, otras docentes entrevistadas entienden que las propuestas que podrían tener impacto en la práctica, son aquellas que a modo de instrumentos concretos permiten planificar y armar recorridos de enseñanza

para su puesta en escena en el aula. Por ello valoran como significativa la indicación dada en 2018 y 2019 de armar secuencias didácticas:

(...) cuando yo tenga la oportunidad de volver a hablar con el departamento que tengamos la oportunidad de presentar todas las secuencias didácticas, yo voy a explicar: si uno las hace bien, tenés organizadas las clases de todo el año, que no es poco. (Profesora de Lengua, 2018)

(...) la mayoría de las veces trabajamos por departamento y tengo colegas que son de la onda: otra vez lo mismo, esto ya lo vimos, pero qué ¿estamos en el profesorado para estar haciendo esto? no lo hago desde el profesorado...parece que nos trataran como niños lo que nos piden que hagamos. Faltaría como incentivar de otra forma a los asistentes y a las asistentes para que, hacerlo más permeable digamos a esta capacitación, para que no pase, alguna manera de que se refleje en el aula. Alguna observación de parte de los directores del aula para ver si se ha hecho algo. Falta ahí un, como un control, una evaluacioncita. La mayoría prefiere no ir. (Profesora de Biología, comunicación personal, 1 de octubre de 2018)

(...) yo creo que se está avanzando hacia cosas que más concretamente impactan en la práctica. Creo que cada vez va más hacia la práctica. Esto de por ejemplo, de hacer una secuencia didáctica, tener registros y después, que con eso se va a evaluar. Está bueno porque como que te obliga a hacer una cosa distinta. (Profesora de Biología, 2018)

De todos modos, tal como se lee en los fragmentos seleccionados, los/as entrevistados/as tensionan la posibilidad que se les otorgó de contar con recorridos de enseñanza formalizados, con las dificultades que generó incorporar en la escuela este tipo de instrumentos.

Se puede observar en estos relatos/concepciones acerca de la práctica que no se alejan de visiones instrumentales pues nuevamente se hace hincapié en aquellos contenidos de las jornadas que pusieron el foco en modos de hacer de carácter técnico, en este caso respecto a las planificaciones. Por ejemplo, aparece una mirada acerca de éstas como algo elaborado y escasamente reformulado

posible de “resolver las clases de todo el año”, de “aplicar” y “poner en práctica”.

Se deja entrever, de todos modos, la necesidad de recibir instrumentos ya elaborados y una dificultad para producirlos. Es decir, los/as profesores/as parecen reclamar que se “muestren” en los talleres documentos armados por especialistas posibles de ser trasladados a sus aulas. Indican al mismo tiempo que, cuando se les propuso a ellos/as armarlos (a modo de secuencias didácticas) “fue una formalidad” o se entendió como una tarea que “no se hacía desde el profesorado” y “los ubicaba en el lugar de niños”.

Puede analizarse en el relato de los/as profesores/as una distancia entre la propuesta y las necesidades de capacitación que ellos experimentan como fundamentales para su tarea.

Al respecto podemos encontrar varias explicaciones. Por un lado, la inclusión de nuevas problemáticas a la tarea de enseñar, dadas por la incorporación de un enfoque de enseñanza con el cual los/as docentes no están familiarizados. Por el otro, la irrupción en la escuela de un modo de capacitación de escasa presencia en el Sistema Educativo, dada la centralidad histórica del “formato curso” dictado por especialistas. En los discursos de estos/as profesores/as parece convivir la añoranza de estos espacios y una mirada del PNFP como poco relevante para las prácticas cotidianas.

En este sentido, Pitman (2016) reconoce un componente histórico en las demandas de los/as docentes, esto es la tendencia que ha mostrado a través del tiempo la formación continua de “estar cooptada por una lógica centrada en la relación costo-beneficio”. Lógica que marcó una relación de los/as maestros/as y profesores/as con este tipo de capacitación y explica, en parte, la exigencia de “aplicabilidad inmediata como criterio excluyente de evaluación de lo aprendido”. (p. 139)

El objetivo del Programa en el primer período es revertir esta situación, e instalar un modelo de formación que ubique a los/as docentes en el centro de la reflexión como protagonistas de su propia práctica, dicho objetivo, parece no haberse alcanzado, quizás dadas las necesarias re-significaciones que la propuesta experimentó al momento de su desarrollo institucional. En la segunda etapa, si

bien la propuesta experimentó un viraje hacia un enfoque de capacidades definido por el Estado, éste tampoco ha respondido a las demandas de los/as docentes.

Alguno/as docentes incluso ubican al Programa como una utopía en el marco del Sistema Educativo actual, y analizan algunas tensiones entre la propuesta y el contexto institucional y áulico. Al respecto, el Profesor de Inglés entrevistado expresa lo siguiente:

(...) mirá si me decís hoy en día qué es lo que veo yo del Programa es que está bueno el objetivo y lo que pretende hacer, creo que como es la escuela hoy en día es imposible; o sea sigue siendo utópico. Yo veo que seguimos trabajando con ideas que son imposibles de llevar a la práctica” “Yo siento que ha cambiado, pero lamentablemente la escuela siempre es la misma, o sea se siguen las mismas premisas y eso me parece que ya está obsoleto y la escuela no se está aggiornando, o sea se aggiorna en ciertas cuestiones de capacitarnos a nosotros pero no se puede bajar porque lo que es el sistema en sí educativo, para mí la forma en que está concebida hoy en día la escuela ya no funciona, por eso cuando son reuniones y eso es pura catarsis y nada de trabajo. (Comunicación personal, 22 de octubre de 2018)

Da cuenta de ello también el registro de campo realizado durante la primera jornada de formación del año 2018, en el cual una profesora del área de Comunicación explica:

(...) bueno mas allá de todo esto que plantea esta señora hay incoherencia en lo que dice...por ejemplo nos estamos inundando y tenemos que escucharla. Nadie te habla de eso.

La Profesora de Geografía se suma a la intervención de la colega y agrega: (...) estos espacios muchas veces son una pérdida de tiempo, hablamos siempre de lo mismo y seguimos planteando lo mismo, si eso no cambió es porque nunca nos han escuchado [...] planificaciones, planificamos desde siempre, ¿Qué tenes de nuevo para ofrecerme?, sino seguimos sobre lo mismo. La sra. que hablaba ahí, habla desde un escritorio, nunca vino a la escuela, a conocer mi realidad, es como si yo hablo de tu casa sin salir de

la mía. Muchos profes no vienen ya, prefieren faltar que venir a perder el tiempo, si me decís que nos juntamos 14 hs. para debatir algo que me aporta para mis prácticas vengo, 2 hs pero a perder el tiempo no.

Por su parte, una de las profesoras de Educación Física me comenta por lo bajo:

(...) estos son como los cambios que no cambian nada, a esta propuesta le quedó grande lo que se propuso, yo que soy docente hace 38 años es más de lo mismo, es muy largo y poco productivo.

En estas posiciones, puede verse claramente la tensión que los/as profesores/as observan entre los objetivos del Programa y la realidad de las instituciones educativas de nivel secundario. En este sentido, es pertinente retomar aquella idea de Justa Ezpeleta (2004, p. 405) que refiere a las dificultades para que las diversas propuestas impacten en las prácticas escolares, pues suele prevalecer una dimensión pedagógica de los cambios, sin articular estos cambios a las condiciones estructurales, sobre todo organizacionales y laborales.

Tal como señala la autora, y al analizar lo manifestado por los/as protagonistas, el Programa pareciera proponer cambios importantes en las formas de enseñar y aprender de los/as jóvenes, sin generar una necesaria articulación con las condiciones de trabajo docente.

Se podría afirmar entonces que si bien el PNFP plantea en sus inicios un enfoque de la formación centrada en el desarrollo, parece estar lejos de considerar aquellas necesidades específicas que los/as profesores/as manifiestan. Asimismo, el Programa introduce en los últimos cuatro años modos específicos de pensar la enseñanza y el aprendizaje que, definidos desde afuera de las instituciones, impactan en las realidades cotidianas de los/as docentes y tensionan su formación inicial.

En este sentido Pitman (2015, p. 143) explica que “la formación continua exige hoy hacer de ella un espacio de pensamiento e invención, ya que las respuestas a los problemas actuales no parecen estar totalmente alojadas en el campo académico”. Al mismo tiempo reconoce que la “generalización de la

formación como un hábito docente viene teniendo como efecto no deseado un cierto “desgaste” de los “propios dispositivos”.

Ahora bien, *¿Cómo lograr tensionar prácticas arraigadas de capacitación? ¿Cómo constituir espacios de formación que consigan orientar la intervención pedagógica respecto a los problemas actuales? ¿Cómo lograr que los/as docentes se forjen perspectivas acerca de los asuntos de la educación, alejándose de la pretensión de reducir la tarea de enseñar a un asunto técnico?* El dispositivo de capacitación analizado no parece haber logrado aún tensionar posiciones arraigadas en este sentido.

7.6.2 Estar juntos, establecer redes y fortalecer la institución

Un segundo eje a analizar y que puede reconocerse como un aporte fundamental del Programa en ambas etapas de su implementación es la importancia que adquiere la dimensión colectiva. En este sentido, situar las capacitaciones en la escuela, incorporar metodologías de trabajo grupal en las jornadas de formación, generar instancias de debate entre docentes de diferentes áreas, entre otras intervenciones del PNFP, instala entre los/as profesores/as una visión de “lo grupal” como una variable fundamental para su tarea y la necesidad de trabajo conjunto para atender a los problemas de la práctica.

Puede decirse entonces que la centralidad de lo grupal genera un proceso de revisión y re-significación de las prácticas docentes desde el reconocimiento de su condición de tarea colectiva, es decir, desarrolladas en escenarios institucionales y sociales que siempre implican relaciones con otros/as. Terigi (2012) advierte en este sentido, que:

(...) la escuela no es un agrupamiento de profesores, sino que el carácter colaborativo es propio de una función cuyos resultados no se obtienen a título individual sino como consecuencia de una actuación conjunta en un sistema institucional. (p. 23)

La inclusión de la dimensión colectiva como eje central de la formación en los lineamientos iniciales del Programa se plantea en la Resolución 201 (2013) como un objetivo para: “impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de

enseñanza”; “apoyar la creación de redes de maestros y profesores desde la unidad escolar”, “integrar estrategias que impliquen el trabajo colectivo de diseño e implementación de propuestas pedagógicas”. Estos objetivos se traducen en la propuesta en tiempos y espacios específicos dentro de la jornada laboral de los/as profesores/as para encontrarse con los/as colegas. También, en la elección por situar la formación en la escuela, con carácter universal y obligatorio para todos/as los/as docentes. Estas definiciones le permiten al Programa situar la importancia del trabajo institucional y colaborativo entre los/as profesores/as, construir nuevas formas de trabajo colectivo y propiciar acuerdos para el abordaje de problemas comunes. Definiciones que se sostienen en 2016 con el cambio de gobierno.

Los/as docentes entrevistados/as y el equipo directivo reconocen la importancia de la dimensión colectiva de la tarea y al PNFPP como la propuesta que la re-instaló en la escuela. En relación a ello, la Directora y las Vicedirectoras nos comentan:

(...) los docentes lo que valoran justamente es ese espacio para que se puedan encontrar y hablar de estas cuestiones que nos interesan a todos...no (Directora, 2018)

(...) o sea, cuando vos ya podés entender, podés ver que todos estos talleres son para fortalecer y para enriquecer la institución...Porque el año pasado cuando veíamos evaluación, planificación, todas esas cosas, vos decís si yo lo hago. Pero una cosa es hacerlo en forma individual y otra cosa es hacerlo en forma institucional. Son dos miradas diferentes. La forma individual...me encierro en lo que yo sé...en cambio en la institucional ya escuchas al otro, ah mirá vos, fijate, ah mirá podríamos hacer eso (...) no es lo que yo quiero ni es lo que vos querés, tenemos que ver un término medio. Entre dos ya se hace difícil. Entre tres, cuatro, cinco, diez. Entonces muchos tienen que comprender, ceder, este...analizar, criticar y aceptar. (Vicedirectoras, 2018)

Al indagar acerca de las dimensiones que caracterizan la tarea docente cotidiana, los/as profesores entrevistados también valoran la dimensión colectiva como fundamental. En este sentido, hacen referencia a la necesidad de una

experiencia grupal de intercambio y construcción que permita a cada profesor/a conocer, aprender, escuchar a los/as colegas, con el objeto de enriquecer la propia práctica. Las Profesoras de Lengua y Literatura y Matemática agregan en la entrevista:

(...) me parece que lo positivo es cuando te dejan reflexionar sobre las prácticas de la institución. Escuchar de vuelta una vez más a tus docentes en qué lugar se paran frente al aula, ver, escuchar nuevas prácticas, nuevas opciones. Eso es muy rico. (Profesora de Lengua y Literatura, 2018)

(...) yo creo que esa era la idea, por eso tanta parte institucional que te digo que, fortaleció a la institución. Digamos como decir bueno, estamos todos juntos, Matemática, Lengua en esta institución que tiene estas características. Entonces es como que te da cierta pertenencia, cierta predisposición ¿no? A hacer las cosas de esta manera todos juntos. (Profesora de Matemáticas, 2018)

De esta manera, los/as profesores/as esperan que los espacios institucionales y de formación se transformen en experiencias grupales, tanto de discusión de acuerdos y temáticas comunes, así como de intercambio de experiencias que pueden servir como disparadores de formas de intervención significativas.

En estos testimonios se puede analizar que la dimensión colectiva del Programa se recupera como una de sus fortalezas. Lo grupal aparece consolidado en las instancias de trabajo institucional tanto de directivos/as como de docentes y se enfoca en la posibilidad de compartir e intercambiar experiencias. Será necesario analizar en otros ejes cuánto de estas instancias contribuye a la producción de conocimiento pedagógico situado.

Para el logro de este objetivo en cada jornada de capacitación se proponen metodologías de trabajo grupal y agrupamientos diversos según el tipo de actividad: en áreas, en grupos aleatorios, por departamentos. Esto permite que los/as profesores/as intercambien con diferentes colegas de la escuela. En el último encuentro, se da un paso más en la construcción de redes y se plantea una jornada de trabajo inter-escuela. La jornada de cierre del año 2018 se organiza

conjuntamente entre dos escuelas y se analizan problemáticas comunes. Recuperamos algunas intervenciones del equipo directivo y de los/as docentes durante las jornadas de capacitación que refieren a este eje:

Directora: “Yo creo que la actividad de hoy nos invita a establecer redes, y como decía María sacar lo mejor de la otra institución”. (Registro de Campo N° 6)

Vicedirectora: “Necesitamos que construyamos ese portafolio entre todos”. (Registro de Campo N° 1)

Profesora de Geografía: “La solución que damos es construir soluciones colectivas. Pensar un posicionamiento respecto a las luchas colectivas también, pues está puesto en el imaginario que esta es una tarea poco valorada”. (Registro de Campo N° 2)

Directora: “Vamos a repasar los acuerdos que hemos armado el año pasado...estos acuerdos han sido colectivos...ya están hechos...todos los tenemos que conocer”. (Registro de Campo N° 2)

Asimismo, durante la jornada de formación realizada en julio de 2018 un equipo interdisciplinar de profesoras presenta un trabajo colaborativo que armaron en función de la propuesta del Programa:

Profesora de Comunicación: “Bueno, la profe es de Matemáticas, la otra profe de Ciencias Naturales, y yo de Comunicación...Este programa que hicimos se centra en el trabajo colaborativo...elaboramos secuencias didácticas. Tratamos de hacer lo que nos salió...yo cuando escuché enseñanza entre pares no imaginé que era esto...lo mejor fueron los colegas observando tu clase”. (Registro de Campo N° 5)

En cada uno de estos registros pueden observarse referencias al trabajo colaborativo realizado en la institución: docentes produciendo grupalmente con diversos objetivos; referencias a la formación de redes y tramas institucionales;

establecimiento de acuerdos sobre cuestiones relativas a la enseñanza, los contenidos y la evaluación; la construcción conjunta del portafolio³⁶.

El reconocer las diversas cuestiones que como parte de la propuesta ubican al trabajo colectivo como eje central, no implica desconocer las tensiones que se generan entre un programa que incentiva “lo grupal” con las condiciones de trabajo docente. Al respecto, Terigi (2012: 23) señala la contradicción entre el carácter colectivo del trabajo docente y condiciones de formación, trabajo y evaluación que promueven la actuación individual. En este sentido, los/as docentes si bien valoran la posibilidad de trabajo colectivo que instala el PNFP refieren a dificultades para sostener la integración y el trabajo grupal más allá de las jornadas en la escuela:

(...) creo que lo que falta, es un trabajo más grupal. (...) Plantear desde ya una cosa que sea de a dos, de a tres, por área, porque trabajar con otros es otra cosa, y es absolutamente distinto. (...) Hay tantos temas transversales que se pueden trabajar en conjunto que son infinitos. (Profesor de Inglés, 2018)

(...) grupos de docentes han trabajado en experiencias significativas y ellas dan sus vivencias de las secuencias didácticas, todas esas cosas, me parece más práctico porque vos estás viendo lo que está haciendo tu colega. (Profesora de Biología, 2018)

Lo colectivo se vislumbra entre los/as profesores/as como una necesidad, y la consideración de esta dimensión parece tensionar una forma histórica de concebir el trabajo docente en las escuelas, donde la enseñanza se entiende como una cuestión individual. Sin embargo y, más allá de este reconocimiento, podría afirmarse que el Programa presenta limitaciones en ambos períodos para resolver uno de los ejes centrales del trabajo colaborativo, la presencia de todos/as los/as docentes de la escuela en las jornadas. La universalización y obligatoriedad de la propuesta formativa se encuentra con una de las características fundamentales del trabajo docente en la escuela secundaria: la escasa concentración de horas cátedras

³⁶ El portafolio, tal como se refiere en el Capítulo 6 es el modo de evaluación del PNFP que el tutor de esta escuela implementó. Consiste en un registro grupal de evidencias de trabajo de cada jornada de formación que se construye en conjunto.

y el trabajo en numerosas instituciones. Esto deriva en la presencia parcial del colectivo institucional en los encuentros y, por lo tanto, en las decisiones institucionales que se asumen y la falta de representación de algunas áreas cuyos/as docentes en su totalidad asisten a otras escuelas. Recuperamos algunas intervenciones al respecto:

(...) otra cosa que me jode es que somos pocas personas del departamento las que hacemos ahí el taller. Entonces es todo un tema, porque por ejemplo vamos a modificar los criterios de evaluación, trabajamos un día para los criterios de evaluación. Sí, pero las demás no estaban. Después tampoco se hace el trabajo de socialización con el resto. (Profesor de Inglés, 2018)

(...) pero está faltando eso, de que al dividirnos en colegios, eh la parte digamos de departamento queda como a medias digamos, que sería importante. Pero bueno, está digamos la intención en varios de nosotros está, trabajar todos juntos. No sé si lo lograremos. (Profesora de Matemáticas, 2018)

(...) no hubo tanta oportunidad de enseñar al otro, de aprender del otro, más que en algunos aspectos. (Profesora de Ciencias Naturales, 2018)

En estas intervenciones de los/as profesores/as puede observarse cómo, dadas las condiciones de trabajo que atraviesan a la tarea docente en la actualidad, la decisión del Programa de situar las capacitaciones en la escuela no supone abarcar a la totalidad del equipo de trabajo.

Como cierre de este apartado podemos decir que el PNFP valora lo colectivo como dimensión fundamental de la tarea docente y pretende instalar una cultura de trabajo en redes, por lo que traza algunas líneas de acción en cada período para el logro de estos objetivos. Ahora bien, esta definición no se acompaña de procesos de cambio en las condiciones laborales de los/as docentes, por lo cual termina siendo en parte sólo una expresión de deseo, una dimensión vacía que no puede materializarse en el cotidiano institucional más allá de las jornadas estipuladas por el Programa, con escaso impacto en las prácticas cotidianas.

Al respecto y en función de la dimensión colectiva nos preguntamos ¿Cómo plantear acciones de mejora institucional si no contamos con la totalidad del colectivo docente de la escuela? ¿Cómo involucrar a los/as docentes en acuerdos institucionales si no han sido partícipes de tales definiciones? ¿Cómo socializar las producciones cuando el tiempo de encuentro institucional es escaso?

7.6.3 Lo situado: entre la demanda y la prescripción

Para complejizar aún más la mirada, debemos atender al lugar que el espacio institucional ocupa en la propuesta de capacitación analizada. En ella, lo situado se considera fundamental pues las jornadas deben desarrollarse, durante los seis años de vigencia del Programa, en los espacios de trabajo de los/as docentes. Se entiende que este abordaje permite recuperar lo colectivo y generar conocimiento pedagógico en la escuela, es decir, que los/as profesores/as exploren y reflexionen en torno a su propia práctica y sus experiencias concretas para construir saberes personales e institucionales.

En este punto, es posible reconocer en esta propuesta un dispositivo de capacitación que, con diferentes enfoques en cada período, busca convertir la práctica docente en contenido de formación. Tal como sostiene Pitman (2016, p. 50) esta modalidad de capacitación debate con aquellos formatos tradicionales y adquiere fuerza a partir de las críticas al curso como formato dominante que daba escasa presencia a “la práctica” en los escenarios de formación. Al respecto, la autora refiere que centrar la capacitación en la escuela supone considerar que es allí donde surgen las situaciones reales y significativas para determinado colectivo de docentes y se convierten en objeto de reflexión y análisis.

Ahora bien, Pitman reconoce que este tipo de propuestas supone una exigencia importante de lectura de lo situado y de quienes encaran la tarea de capacitadores, pues cuando ésta se da en terreno exige la escucha, la respuesta a demandas inmediatas, la articulación in situ con diversos actores institucionales, la lectura de escenarios complejos, la gestión de recursos. Sin la atención a estas variables puede caerse en una mera inscripción material de la formación en el lugar de los hechos, con escaso impacto en terreno.

Al respecto, pueden esbozarse un conjunto de interrogantes que atraviesan la propuesta analizada, ¿Qué sentidos adquiere lo situado en esta propuesta de formación? ¿Qué desafíos se les presentan a los/as formadores/as? ¿Qué instancias de formación previa reciben? ¿Qué lugares ocupa efectivamente la práctica en esta propuesta?

Lo primero que surge del análisis, es la selección para las capacitaciones de esta segunda etapa del Programa de un conjunto de saberes elaborados en el campo académico y una escasa presencia de los problemas propios de la práctica. Es así que si bien aparecen referencias a ésta, su presencia es indirecta, es decir, se hace presente en “los textos que se leen, las actividades que se proponen, los casos que se analizan, las experiencias que se narran...” (Pitman, 2016, p. 154). Recuperamos algunas intervenciones realizadas en las jornadas observadas que permiten ilustrar este punto:

(...) se proyecta un video donde la Magister Pellosi explica las dimensiones de la *enseñanza poderosa* de Maggio que la directora proyectó previamente, indicando que es una visión de lo memorable en el marco de las prácticas contemporáneas con tecnologías (...) La directora explica al respecto: “fíjense que Maggio y la Magister que hace la relectura la orientan a todas las tecnologías nuevas y nosotros no tenemos esos recursos...lo pensemos de forma creativa porque si no nos va a limitar”. (Registro de Campo N° 3)

Directora: “a ver profes, armamos en este caso un árbol de problemas a atender. No los creamos nosotros a los problemas, nos los fijaron ellos, nos dieron los problemas. En este caso son: prácticas docentes descontextualizadas, relación de baja intensidad con la escuela, liderazgos débiles. Tuvimos que elegir entre estos, Ministerio dijo: “estas son las problemáticas de las escuelas secundarias, elijan cuál tienen ustedes”, y tenemos un poco de las tres...pero esta predefinido, no lo armamos nosotros...Incluso desde Ministerio nos daban causas y había que usar esas... (Registro de Campo N° 3)

En estos fragmentos puede observarse, en esta segunda etapa del Programa, la presencia en los talleres de temas y recursos acerca de la enseñanza y la práctica cotidiana definidos de manera previa por el nivel político. En este punto, la práctica docente aparece de manera externa, en función de orientaciones de expertos y parece existir escaso margen para que emerjan las necesidades de dicha práctica y la escucha de los/as docentes al respecto. La tutora entrevistada refiere a ello del siguiente modo:

(...) cada Círculo de Directores tiene una temática a abordar: aulas heterogéneas, evaluación, uso de las TIC o incorporación de las TIC a la enseñanza; entonces nosotros tenemos temas, una agenda digamos. [...] eso se trabaja y después cada institución te manda la agenda y la puede variar, la puede modificar, siempre situado. Puede incorporar otra bibliografía, puede no trabajar en ese encuentro con la inclusión de la tecnología que vos laburaste en el Círculo de Directores pero bueno, tenés un tema que convoca. Para el año que viene se plantea otra dinámica. Cada una de las instituciones tiene que armar su organizador institucional, que es tomar decisiones sobre cuáles van a ser los temas que van a abordar durante el año. Y para seleccionar esos temas hay algunos contenidos que no son negociables. (Tutora, 2018)

La selección de temas “no negociables”, la definición de temáticas a ser abordadas, ha sido la característica de la propuesta jurisdiccional en los últimos cuatro años. En este sentido, es el propio dispositivo de capacitación el que ha ido delimitando a través del tiempo contenidos y materiales. Estas definiciones, dejan entrever escaso margen para constituir la práctica en objeto de análisis, observar clases, analizar y elaborar herramientas de trabajo. Es decir trabajar en paralelo a la tarea cotidiana, permitiendo diálogos entre el hacer y el saber. Al respecto los/as tutores/as entrevistados/as y docentes de la escuela nos comentan:

(...) hubo cuestionamientos. Me acuerdo cuando trabajamos la tecnología en el aula. Estaba trabajando con escuelas (IPEM) que no tienen conexión a internet. Entonces vos tenes videos de la provincia, el robot, y bueno ahí había un fuerte cuestionamiento, y también las condiciones de las instituciones, eso lo cuestionaban, me decían: “nos están pidiendo que la

tecnología esté incluida cuando nosotros no tenemos conexión o no tenemos computadora”. (Tutora, 2018)

(...) toda la mirada del marco institucional tiene que ver con lo situado, a mí me parece que antes en definitiva la búsqueda la hacían en la misma institución, desde los intereses de cada comunidad, y esto servía para tener mirada hacia adentro. El tema es que ahora se ha prescripto más...ahora se ha prescripto solamente esta mirada metodológica acerca del enseñar y aprender, no quiere decir que no se siga sosteniendo lo situado. (Tutor, 2018)

(...) escuchar cómo ha cambiado los PNFP, S, no me acuerdo las otras siglas con los cambios de gobierno estatales es increíble. Antes, interrumpir un taller para trabajar una cuestión puntual de la institución era totalmente válido, ahora no. Ahora son más estructurados, hay una estructura más planteada. Y vos decís ¿y lo emergente? Eeeh y bueno, que emerja por otro lado, que se yo. (Profesora de Lengua y Literatura, 2018)

(...) porque esta reunión como no nos vemos nunca permite justamente eso, que una vez que vos te encontras, saltan los problemas: violencia, drogas, cosas grosas que a veces surgen y que es lo primero; entonces si está enfocada a otros que tienen más que ver con planificaciones se va al diablo. (Profesora de Biología, 2018)

En estos relatos emergen un conjunto de cuestionamientos respecto de la prescripción de ciertos contenidos tales como la inclusión de las TIC en la enseñanza que parecen tensionarse con las realidades cotidianas de los docentes. Cómo enriquecer la enseñanza con estos recursos si no se dispone de los equipamientos necesarios, es una pregunta que atraviesa las controversias identificadas y que permite interrogar el sentido de la inclusión de estos temas en la agenda de capacitación. Al respecto, Pitman (2016: 160) expresa que muchas veces incorporar estas cuestiones genera un aumento de la sensación de

impotencia en los/as profesores/as, y una sobrecarga de demandas sobre ellas, cuyo cumplimiento es responsabilidad de otros niveles como el político.

Asimismo, se dejan entrever en los fragmentos algunas transformaciones que los/as destinatarios/as han ido observando en las capacitaciones y que han implicado mayor prescripción en los últimos años del proceso; sensación compartida por algunos/as docentes y tutores/as. Cuestión que resulta paradójica si atendemos al mayor énfasis en lo situado que se ha querido imprimir al Programa en los últimos años.

Es interesante analizar cómo la idea de situado remite en los documentos de esta etapa a la consideración de los problemas y necesidades propias de cada escuela y de la práctica docente, pero subrayan, a su vez, que se enmarcan en orientaciones dadas por el nivel político y suponen orientar lo situado al cumplimiento de objetivos y metas asumidas en ese marco. Es así que aparece la conflictividad propia de espacios formativos que tratan de poner en diálogo las prescripciones con las propias necesidades de los/as actores institucionales. Lo situado parece reducirse en la propuesta al traslado de las instancias formativas a la escuela y a la generación de proyectos y acuerdos institucionales.

Respecto de lo situado y, tal como analizamos en el apartado anterior, surge una tensión entre la propuesta de formación y las condiciones laborales de los/as docentes. Ello, pues se cuelean un conjunto de condiciones objetivas en las que los/as profesores/as desarrollan su tarea cotidiana y que se tensionan con la posibilidad de sostener propuestas situadas que involucren a toda la comunidad educativa.

En este sentido, los procesos de desjerarquización laboral de la tarea docente ligados a la pauperización/desvalorización salarial compelen a los/as profesores/as a trabajar en más de una institución e incide en las posibilidades de dar continuidad a sus procesos formativos. Como derivación de lo señalado organizar los tiempos propicios para la participación de todos/as los/as docentes se plantea como desafío a enfrentar cuando se trata de propuestas situadas como es el caso del PNEP.

La problemática se complejiza aún más en este caso porque todas las instituciones desarrollan los encuentros en simultáneo. Situación en la que

evidentemente para aquellos/as que trabajan en varias instituciones los/as obliga a optar en cuál concretar su capacitación.

Los/as directivos/as entrevistados/as admiten esta cuestión como un problema no resuelto por la propuesta a lo largo de su implementación. Ello se condice con la ausencia de criterios explícitos planteados en el Programa y es parte de las limitaciones que tiene este proyecto universal frente a lo situado y cuando se concreta en la escuela. La Directora entrevistada hace referencia a cómo la simultaneidad condiciona las posibilidades reales de que los acuerdos y procesos trabajados tengan un impacto en las prácticas:

(...) el otro gran desafío que no se ha logrado resolver nunca es cómo hacer con los docentes que tienen muchas escuelas. Entonces tenemos profes que son muy comprometidos con la escuela, pero que hacen los talleres en otro lado. Y tenemos profes que hacen el taller acá, pero que vienen, cumplen, asisten pero no se involucran realmente con el trabajo. Ese desafío, esa dificultad no la logramos resolver. O sea es parte de la modalidad, de que el profe asiste en una escuela. Entonces eso es algo que, entonces te dicen: todos los profes tienen que involucrarse; pero vos ya le estás pidiendo como un plus, que en su hora libre el profe venga, se interiorice, se entere, lea y adhiera a algo de lo cual no formó parte. Entonces no es lo mismo, aunque vos no estuvieras totalmente de acuerdo, pero vos viste cómo se fue plasmando; a que te digan no mirá, estos son los acuerdos, esto tenés que cumplir. Ese desafío sigue vacante. (Directora, 2018)

Un profesor entrevistado reafirma esta cuestión:

Pero que pasa, cuando lo transformaron a situada, antes era PNFP; cuando lo mandan a situada, como era situada en cada escuela, los que estábamos afuera, o sea los que estábamos en una escuela pero aparte en otra...yo voy a las otras escuelas y es como que estoy perdido en la neblina porque yo no sé de qué hablaron. Dicen, vean el acta, pero mirá si me voy a poner a leer el acta en cada escuela para ver qué hay que hacer, qué hicieron, cómo se va a trabajar. O sea es un caos ¿entendés? El concepto, el objetivo, todo

está muy bueno, pero creo que hay que cambiar cosas de raíz en el sistema para que sea una capacitación realmente que nos sirva. (Profesor de Inglés, 2018)

Lo analizado da cuenta de la posición del Programa y de la dificultad que éste encuentra para atender a lo situado y a las condiciones materiales en las cuales la tarea docente se desarrolla. En este caso, la presencia en los espacios de trabajo de los/as docentes no parece garantizar la escucha a todas las voces, ni la real presencia de las necesidades de la práctica, ni la necesaria integración de la mayor parte del equipo de trabajo de cada institución.

7.7 Los saberes pedagógicos en el PNFP

En las primeras décadas del Siglo XXI se han instalado preguntas acerca de qué docente se necesita formar y qué debe saber para desarrollar la tarea de enseñar en los actuales escenarios socioeducativos, que lo enfrentan a nuevas exigencias y problemáticas. En este sentido, los planes y programas de formación han atendido de manera específica al “qué” de la formación y han ensayado nuevas respuestas a las preguntas acerca de ella.

En este contexto han emergido, por un lado, definiciones acerca de cuáles son los saberes necesarios para la docencia y, por el otro, nuevos modos de articulación entre aquellos saberes disciplinares, curriculares y de la experiencia, es decir, los construidos en el campo de la práctica profesional.

El PNFP no es ajeno a este marco de definiciones, pues introduce como eje fundamental, en su primera etapa, la construcción de saberes pedagógicos. En el Programa se parte de concepciones acerca de la tarea de enseñar. Se la reconoce “como un trabajo intelectual y profesional que implica la formación en la práctica y la producción de saber pedagógico tanto en lo individual como en lo colectivo” y se establece como uno de los objetivos “la producción de conocimiento e innovación pedagógica en el ámbito de las escuelas para construir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes” (Resolución 201, 2013).

En ese sentido, la política analizada propone un modelo de formación que implica, por un lado, darle protagonismo al docente, a sus necesidades, su saber y

su experiencia y, por el otro, ampliar el conocimiento pedagógico disponible ya elaborado dando lugar a nuevos saberes construidos en y desde la experiencia.

En este eje nos proponemos profundizar algunas de las particularidades que ha asumido el tema de los saberes en la propuesta del Programa, que procura poner en diálogo saberes expertos ya construidos acerca de la enseñanza con aquellos producidos en la misma escuela a partir del trabajo colectivo y la problematización de la experiencia cotidiana.

Como primeras líneas de análisis podemos decir que la propuesta enfatiza la necesidad de ampliar el campo de saberes disponibles para dar lugar a la construcción situada de conocimientos que permitan atender a los problemas de la práctica, lo que nos habilita decir que estamos ante un dispositivo de formación continua que pretende incorporar un enfoque reflexivo de la tarea. Al respecto nos preguntamos ¿Cuáles son los sentidos que adquieren dichos saberes en el programa analizado? ¿Cómo se re-significan esos sentidos en los encuentros de formación?, son interrogantes que pretendemos abordar en los siguientes sub-ejes: “Resignificar los saberes pedagógicos docentes desde la escuela”; “Reposicionar la gestión directiva”.

7.7.1 Re-significar los saberes pedagógicos docentes desde la escuela

Tal como se examinó previamente, desde la perspectiva de capacitación propuesta por el PNFP en el primer período se pretende superar la brecha entre práctica de la enseñanza y formación, se busca establecer relaciones entre aquello que acontece en la escuela y los aportes conceptuales disponibles acerca de las prácticas. En el Programa analizado y desde un marco del desarrollo profesional docente, se atiende a construir una propuesta de formación continua que permita a todos los docentes participar en instancias de intercambio con otros/as colegas, acceder a saberes actualizados y regresar al aula con nuevas estrategias de intervención disponibles.

En este sentido, la referencia a la producción de saber pedagógico es central en los documentos elaborados en el marco del Programa entre 2013 y 2015 y se recupera en relación a una concepción de la tarea docente como actividad intelectual y profesional.

Así, en esta etapa, se pretende que los/as docentes sean convocados a producir de manera individual y colectiva conocimiento pedagógico desde la escuela, como lugar clave donde se tejen alternativas e innovaciones respecto a la tarea de enseñar. En la propuesta, se procura que esta construcción de saberes situados, entre en diálogo con aquellos otros producidos en los ámbitos académicos, a los fines de que los/as docentes profundicen su formación disciplinar y didáctica.

En el segundo período, las referencias al saber de la experiencia se vuelven a hacer presentes en la Resolución 316 (2017). Cabe aclarar que la producción ministerial en esta etapa no profundiza respecto a esta cuestión, pero la incluye entre los objetivos del Programa cuando explicita la necesidad de promover la producción y circulación de conocimiento pedagógico en las escuelas.

Tal como referimos en el Capítulo 3 de esta investigación, Terigi (2012, p. 17) analiza profundamente esta cuestión y plantea, por un lado, la falta de reconocimiento del saber de la transmisión producido en el sistema escolar, tanto por parte de los/as docentes, como por quienes ocupan el lugar de expertos en el conocimiento pedagógico. Por el otro, y más allá de esta realidad, explicita la necesidad actual de contar con saberes producidos en diferentes ámbitos, incluso aquella producción de conocimientos que se realiza desde la misma escuela, y que se basa en la problematización de la cotidianeidad escolar y el diálogo entre colegas (Terigi, 2012, p. 62-63).

En este marco, advierte las dificultades que implica abordar la producción de saberes en la experiencia, entendiendo que:

(...) la formación docente inicial difícilmente haya generado en los/as docentes las condiciones que les hagan posible sistematizar sus estrategias en términos que queden abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, formular como saber transferible las estrategias que resultaron valiosas como respuesta a los problemas de la enseñanza, conceptualizar esos problemas en términos que superen la casuística que fue condición para producir aquellas estrategias. (Contreras, 2010 en Terigi, 2012, p. 62)

En esta misma línea de sentido, Tardiff (2004) refiere a la relación de exterioridad que los/as docentes construyen con el saber, condición que complejiza aún más el escenario.

Es indudable entonces, que dadas las dimensiones analizadas, la propuesta de formación se enfrenta, a necesarias dificultades para el logro de este objetivo. Por esta razón apela a modos de organización de la formación que habiliten la construcción de “propuestas de trabajo y articulación entre pares que permitan superar el plano del simple intercambio de experiencias, para potenciar complejos procesos de sistematización y teorización sobre y desde las propias prácticas” (Duhalde, 2016, p. 176 en Birgin, 2016).

Asimismo, requiere resignificar la identidad de la tarea docente, reconociendo otras dimensiones de ésta, más allá de la actividad frente a curso, pues tal como sostiene Duhalde (2016, p. 176) el vínculo entre educador y conocimiento se liga fuertemente a las condiciones de trabajo docente y la estructura del puesto, pues en el salario la labor reconocida se circunscribe a la cantidad de tiempo que el/la docente se encuentra frente al curso y no otras actividades ligadas a la investigación y la planificación colectiva.

Por otra parte, implica otros modos de trabajo que habiliten la reflexión y la producción de saberes, tales como experiencias de investigación y de narración que permitan a los/as profesores/as producir conocimiento pedagógico. Asimismo, supone desafíos para quienes se encargan de coordinar estas propuestas, pues exige de parte de éstos/as, expertiz para acompañar, guiar la producción y propiciar el diálogo entre los/as docentes.

La implementación del Programa en el caso analizado, a lo largo de los seis años de vigencia, ha instalado más que la producción de saber pedagógico lo que podemos llamar un proceso de “resignificación del saber pedagógico disponible”. Asimismo ha permitido que los/as docentes se acerquen a producciones académicas relacionadas a las problemáticas del enseñar y del aprender.

Este conjunto de procesos posibilitó a su vez en palabras de los entrevistados “dar nombre” a aquello que cotidianamente realizan en sus prácticas docentes. Diversos/as actores institucionales lo expresan del siguiente modo:

(...) este año con la enseñanza poderosa, con el uso de las TIC, todo, me parece que no son cosas nuevas para los docentes; pero están a lo mejor desde otra mirada, desde otra posición, entonces uno dice mira, esta bueno. Es el enfoque que le vas dando, yo creo que la pólvora ya no la podemos inventar, pero si la podemos reutilizar. Es eso básicamente (...) muchos docentes no tenían la más pálida idea de que a lo mejor lo que ellos estaban haciendo era una secuencia didáctica porque nunca le habían puesto ese nombre. Otros no entendían, hasta que las chicas vinieron, expusieron sus experiencias y ahí te digo que hubo muchos que dijeron, ha mirá vos. Me parece más práctico, más visible. (Vicedirectora, 2018)

(...) me pasa que lo que me muestran no es que no aprendo nada. No te vayas a creer que te estoy diciendo eso, yo siempre aprendo. Pero hay muchas cosas en las que yo podría colaborar desde mi experiencia, desde mis saberes. (Profesora de Biología, 2018)

Asimismo y en las observaciones realizadas, se visualiza en cada una de las jornadas de capacitación la incorporación de textos especializados acerca del enseñar y el aprender. Así, para abordar el problema de las aulas heterogéneas se leyó a Rebeca Anijovich y para la temática de la enseñanza con TIC a Mariana Maggio. Complementariamente se propusieron un conjunto de documentos ministeriales que presentaban nuevas estrategias de planificación como son las “secuencias didácticas”.

En este marco, podemos analizar en los últimos años del Programa la presencia de lo pedagógico como un saber experto a ser leído e interiorizado por los/as profesores/as, pero no necesariamente producido. De hecho no se han observado en los encuentros espacios de sistematización de experiencias del equipo docente, sino procesos reflexivos grupales en torno a textos y videos que el equipo directivo puso a disposición.

En los fragmentos recuperados previamente, puede observarse una referencia a cómo los temas propuestos “no son nuevos”, “han venido a poner nombre a aquello que estaban haciendo”, “se refieren a todo aquello que se hace en la práctica”. Las voces de los protagonistas estarían expresando que el

Programa ha permitido reinstalar la dimensión pedagógica de la escuela. Asimismo podríamos señalar que dicho proceso de recuperación, tal como lo advertimos, se realiza a partir de lo que Terigi llama “saberes localizados”. Esto es saberes producidos en ámbitos de prácticas diferentes a la escuela, como son las comunidades académicas, de investigación, los equipos técnicos ministeriales, los sindicatos docentes, entre otros.

Una cuestión que puede destacarse como tarea que llevan adelante los/as docentes en esta última etapa del PNFP es la elaboración de secuencias didácticas. Dicho modo de planificar recurre a instrumentos construidos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Al respecto nos preguntamos ¿Qué grado de construcción situada desarrollan los actores institucionales en tanto responsables de dicha planificación? Los docentes no parecen sentirse familiarizados con este formato y visualizan este pedido como una “carga”. Citamos un fragmento del Registro de Campo N° 3 que ilustra esta situación:

Directora: “Cada profesor debe elaborar una secuencia, es obligatorio. Así que todos deben hacerlo...”

Profesora: “hay cosas imposibles, por ejemplo la secuencia didáctica tuvimos que presentarla a principio de año, la hice y no la puedo usar, no me pidan planificaciones, secuencias, etc...chau sino”

Directora: “lo que quiero es que hagamos meta-análisis...si esto funciona vamos a cambiar nuestras prácticas pedagógicas. Hay cosas que podemos hacer mejor, sentándonos a pensar sobre lo que hacemos, si es algo que no le sirve a nadie no sirve...sintamos que tiene sentido, sino no lo hagan, porque esto lleva tiempo y esfuerzo”

Profesora: “yo estoy haciendo 2 secuencias didácticas de 2 temas distintos, siento que es burocratizar la enseñanza, me piden que ponga palabras que no uso”

Directora: “para nada...no pedimos eso, pedimos algo que sirva. Presentar la representación escrita de algo que crean es una práctica transformadora...no se angustien, se presenta en octubre”

Profesora: “quizás podemos ir pensando que eso recupere lo que está aconteciendo”

En el relato la entrega de las secuencias se plantea como “obligatoria” y, si bien la directora trata de relacionar el pedido con la posibilidad de objetivar experiencias significativas para la práctica que estén aconteciendo efectivamente, los/as docentes no parecen encontrarle sentido a esta tarea como actividad significativa para su práctica, sino más bien como una carga burocrática más, sin relevancia para la tarea cotidiana. Uno de los profesores entrevistados narra esta sensación:

(...) porque a ver entendamos, una secuencia didáctica es la forma en la que vos planificabas para la universidad cuando vos tenías que presentar, eso es una secuencia didáctica. Vos la clase la hacías impecable. Entonces si vos trabajas en cinco escuelas, sos docente y trabajás en muchas escuelas o tenés muchas cosas, es imposible hacer ese tipo de secuencias didácticas con cada curso, cada clase; seguir el ritmo de la secuencia ¿entendés? Y fijate lo que es ésto, o sea qué está haciendo el gobierno; nos está intentando poner de a poco la secuencia didáctica, que es lo que yo leo, o sea que volvamos a los orígenes porque no están inventando nada nuevo, es lo que ya se hacía. Entonces sigue estando eso teórico pesado que lo seguimos, y aparte estos pibes, porque no son los pibes de cuando éramos nosotros, que vos estudiabas porque sabías que tenías que estudiar porque sino te retaban en la casa, era otra cosa. (Profesor de Inglés, 2018)

El profesor enfatiza que la secuencia se ha transformado en un ejercicio teórico pesado, distanciado de los/as estudiantes, y lo significa como una obligación instalada desde la política con escasas posibilidades de concretarse en la práctica. En estas interpretaciones, parece operar una polarización entre saberes académicos-teóricos producidos en ámbitos externos a la escuela y lo que efectivamente ocurre en ella. Es decir, aquello que la práctica demanda y para lo cual estos saberes parecen no responder o incluso operar como sobredemanda a la tarea cotidiana.

En otra línea de análisis interesa recuperar la visión de una de las entrevistadas que refiere en su relato a aquello que para ella el Programa sí ha logrado instalar: lo pedagógico como asunto institucional en las escuelas. Al respecto explica:

(...) viste cuando vos decís ¿cuáles son los problemas institucionales? Y antes estabas acostumbrada a que iba a ser un espacio de catarsis donde lo pedagógico no iba a salir. Hoy lo pedagógico sale como un problema, o sea, como un asunto. Y a mí me parece que de los equipos directivos salga lo pedagógico como un tema interesante o como un tema de abordaje tiene que ver con este énfasis que fue año tras año. Entonces bueno, reposicionemos el “rol pedagógico.” (Tutora, 2018)

Desde su mirada de cierta extranjería la tutora enfoca su reflexión en aquello que a su entender ha sido el valor de la propuesta de formación: ubicar al saber pedagógico como un asunto institucional importante y al Programa como un espacio que permitió reposicionar el lugar de dichos saberes como fuente de conocimiento fundamental para los/as docentes y las instituciones.

De todos modos, esta presencia de los saberes pedagógicos en la escuela responde más bien a un objetivo de profundización de la formación pedagógica y didáctica de los/as docentes, que de promoción de la producción de conocimiento, eje fundamental en la propuesta ministerial.

Tal como reconocimos al principio de este apartado, el análisis desarrollado nos permite re-afirmar la idea de que, al momento de su implementación en la escala institucional, el PNFP no ha logrado instalar un espacio de construcción individual y colectiva de saber pedagógico. Nos encontramos con una propuesta que más bien ha permitido a los/as docentes re-significar el saber pedagógico disponible a partir de la lectura de producciones relevantes en el campo educativo.

7.7.2 Reposicionar la gestión directiva

Este apartado aborda una dimensión fundamental del Programa al momento de su re-significación institucional: el lugar de los equipos directivos en la coordinación de los encuentros de capacitación.

Esta cuestión es central en la implementación del PNFP en las escuelas y aparece referida en los documentos específicos: los directivos están involucrados en la tarea de coordinación de la propuesta de formación institucional, construyen

los marcos conceptuales e instrumentales, y conducen los procesos de formación en las instituciones educativas. (Resolución 201, 2013)

En este tramo del análisis, en los documentos iniciales del Programa se destaca por una parte, la necesidad de que los directivos conozcan profundamente el entramado pedagógico normativo de la política educativa a los fines de la construcción de la propuesta formativa. Por otra parte, la creación de instancias específicas de formación para éstos, que sirvan de acompañamiento para la construcción de la propuesta de capacitación institucional. Al respecto, la directora explica:

(...) nosotros tenemos un espacio propio de preparación de los talleres que son los Círculos de Directivos, que son un tiempito antes de los talleres. A veces está la parte presencial y la parte de la documentación y otras veces ha sido solamente a nivel a distancia. (Directora, 2018)

Estos espacios formativos se han transformado con el cambio de gestión en 2016, pues desaparece la instancia no presencial de capacitación. Desde ese momento, y hasta 2019, los Círculos de Directivos son los espacios de formación propuestos para Directores/as.

Asimismo, los/as tutores son quienes se encargan de coordinar estos espacios, y de acompañar a los equipos directivos en el armado de la propuesta de capacitación. Acerca de su rol una tutora señala que:

(...) tiene que ver con el acompañamiento a los directores...para ayudar que la mirada que el director haga de lo propio con sus docentes, tenga claro cuál es la mirada de esta política educativa. Hay una situación en el medio ahí que por ahí se puede decir es lo que complica y es que la formación que tienen los directivos no es justamente la que tendría que ser para ser gestión de este Programa. A ver, se pide una gestión al director y los directores actualmente están rindiendo todos concurso y ahí se está omitiendo esto que se les pide de gestionar proyectos dentro de la misma institución. Pero los directivos en definitiva hacen propio, por tiempo, pero hacen propios estos marcos teóricos y se avanza, siempre se avanza. Ellos tienen que manejar todos estos marcos, y justamente para beneficio del colectivo docente porque a ellos va destinada la idea, no. (Tutora, 2018)

En este sentido, si bien el Programa considera en su organización la presencia y el sostenimiento de estos espacios y de los cargos tutoriales, no referencia entre los objetivos de la propuesta, tanto en el primero como segundo período, el posicionar a los/as directores/as como líderes en relación a lo pedagógico, variable que sí es recuperada por ellos/as en las entrevistas realizadas:

(...) yo lo que creo que el Programa intenta o ha intentado hacer es potenciar el perfil de liderazgo. Así lo llaman en el marco del programa, a mí me gusta más otra categoría que es la de gobierno de las instituciones. Entonces los tutores y el programa con las capacitaciones y demás han ido durante este tiempo acompañando a los equipos directivos durante esa toma de decisión, y empoderarlos de alguna manera desde ese lugar pedagógico. Como reposicionar el rol pedagógico de los equipos directivos.

Entonces los directores, bueno, muchas veces están preocupados por cuando vos observas siempre clases ¿Qué observo? ¿Cómo hago las devoluciones de las observaciones? ¿Cómo evalúa la institución? ¿Qué criterios utilizamos? Me parece que eso es súper importante y creo que está asociado al trabajo que se ha venido haciendo estos años. Esto de las cuestiones administrativas no me están dejando lugar para lo pedagógico, ¿Y cómo le hago lugar a lo pedagógico? (Tutora, 2018)

(...) a mí me parece que legitima un aspecto que siempre se ha trabajado que es el rol, en este momento, pedagógico. Por ahí los primeros años del programa digamos, no es que no fuera pedagógico, pero estaba hacia otro lado la temática. Estos dos últimos años que son específicamente cuestiones pedagógicas en la escuela, nos parece que nos posibilita, nos legitima un espacio de discusión y de acuerdos y construcción colectiva de acuerdos que es bien específico a lo pedagógico. (Directora, 2018)

En estos fragmentos puede observarse que los/as actores institucionales y ministeriales vivencian como logro del Programa la legitimación del rol directivo en relación a lo pedagógico, como un espacio que ha permitido “empoderar”,

“reposicionar”, “legitimar” a los equipos de gestión en aspectos relativos a la dimensión pedagógica de la escuela.

Puede analizarse esta dimensión de la propuesta a partir de considerar el lugar que el Programa otorga a los equipos directivos como articuladores entre las políticas y los/as docentes. En este sentido, recuperamos nuevamente aportes de Ball (2002) quien refiere a los/as directores/as y supervisores/as como “mediadores claves” de la política, es decir, encargados/as de que los textos políticos lleguen a la escuela por lo cual sus intervenciones median entre los/as docentes y la propuesta. En este caso, su mediación es fundamental pues las propuestas de capacitación son elaboradas y sostenidas en la escuela por éstos/as.

Esta definición permite que los/as directores/as asuman la re-significación de la propuesta a escala institucional, por un lado, al reposicionar su rol pedagógico en las instituciones educativas y, por el otro, al ubicarlos como actores centrales en el sostenimiento del componente I del Programa, las jornadas de capacitación en la escuela.

No obstante, puede leerse en los documentos del PNFP una pretensión de que el equipo directivo defina estrategias en línea con los planteos de las políticas públicas, cuestión que desconoce los marcos de interpretación que se juegan al nivel del contexto de la práctica donde las mismas se recrean e interpretan. Al respecto desconoce que los/as profesionales que actúan en el contexto de la escuela, enfrentan a los textos políticos como lectores/as no ingenuos/as, con historias, experiencias, objetivos e intereses diversos, por lo que ejercen un papel activo en el proceso de interpretación y reinterpretación.

Se abren en este tramo del análisis nuevos interrogantes ¿Cuánta autonomía real se otorgó a cada equipo para el armado de la propuesta? ¿Cómo los directivos de las instituciones definieron los temas a ser trabajados? ¿Qué tipo de acompañamiento se generó en los Círculos de Directivos? ¿Cómo la propuesta del equipo directivo impactó en la posibilidad del logro de los objetivos del Programa? Interrogantes que ameritan líneas de profundización cuyo abordaje excede los objetivos de esta investigación.

La inicial resistencia del que irrumpe en las aulas, se torna en atención. La pregunta comienza a desplegarse. La ignorancia despierta es ya inteligencia en acto. Y el maestro ha dejado de sentir el vértigo de la distancia y ese desierto de la cátedra como todos, pródigo en tentaciones. Ignorancia y saber circular, se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que sólo entonces comienza a ser discípulo. Nace el diálogo.
(Zambrano, M.; 1965)

“Creo que es una tarea que requiere mucho compromiso, muchísimo compromiso. (...) Y para mí el compromiso es con el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Entender que nuestra función es que ellos aprendan. Todo lo que pueda pasar en el medio, es creatividad del docente o de la docente.”
(Profesora de Biología)

Tercer momento del análisis: ser profesor/a de escuela secundaria. Sentidos construidos por los/as docentes de la Escuela en relación al PNFP

7.8 Agobio, culpa y sobrecarga laboral

A los fines de conocer acerca de la tarea cotidiana de los/as docentes, les pedí en las entrevistas que me cuenten qué cuestiones ellos/as creían que atravesaban su práctica cotidiana y eran importantes de ser referidas. En torno a esta pregunta, interesa señalar que tanto los/as directivo/as como algunos de los/as docentes entrevistados/as refieren a un sentimiento de “sobrecarga laboral”. En general, asocian dicho sentimiento a un conjunto de requerimientos que de manera cotidiana afectan su tarea y suponen demandas más allá de la clase.

En primer lugar, refieren a la presencia de actividades burocráticas como carga de notas y planillas que parecen haberse complejizado en los últimos años, dada la irrupción en la escuela de programas informatizados como Gestión Estudiantes³⁷. Programas que si bien permiten seguir las trayectorias de los/as estudiantes en el Sistema Educativo y en una institución educativa en particular, los/as docentes deben completar de manera regular. Al respecto las Vicedirectoras de la Escuela expresan:

(...) los docentes estamos aturdidos con muchas cosas. (Vicedirectora 1, 2018)

³⁷ Gestión Estudiantes es un Sistema Web de Gestión Administrativa y Académica que abarca los Niveles Educativos: Inicial, Primario, Secundario y Superior de todos los Establecimientos Educativos de la Provincia de Córdoba. Los/as docentes son asignados a los cursos que tienen a cargo en su Escuela y deben ingresar información referida a la carga del Informe de Progreso de cada Estudiante.

(...) los docentes están agobiados. Tenés que hacer ateneos o hacer algún curso u otra cosa, preparar la clase, corregir, pasarlo en otra planilla, pasar las notas al CIDI, al Gestión Estudiantes, no vienen felices vienen por obligación. (Vicedirectora 2, 2018)

Estos cambios a nivel administrativo, han implicado para escuelas, docentes y directivos mayores esfuerzos y la dedicación de tiempos que exceden su horario de trabajo, situación que parece verse reflejada en esta sensación de “agobio” manifestada.

En este marco, interesa señalar que los espacios de capacitación como el PNFP, tanto en su componente I como en su componente II –del que forman parte los ateneos y cursos- y las demandas que se sostienen desde ellos, son vividas por los/as docentes como una exigencia más en relación a este conjunto de actividades que los atraviesan día a día en su tarea.

En segundo lugar, recuperamos la voz de uno de los entrevistados por la potencia que este sentimiento tomó en su relato. El profesor refiere a otros factores que contribuyen a la sobrecarga y tienen que ver específicamente con las condiciones laborales del docente de escuela secundaria, como la escasa concentración de horas cátedra y las limitaciones de tiempo asociadas a trabajar en numerosas instituciones. Recuperamos su palabra:

(...) a mí lo que me pasa particularmente es que trabajo en tantas escuelas que bueno, siento como que no estoy en ninguna. O sea estoy en todas y en ninguna a la vez. Yo veo que las direcciones de las escuelas, que obviamente cada escuela es un mundo, me exigen como debería ser, y el tema es que yo soy uno. Yo sé que hay muchos que están en la misma situación; ya que estén en tres es una locura. Yo estar en cinco es un delirio. Pero es como que el sistema está mal en eso y bueno, a mí personalmente me perjudica mucho porque hoy en día me cuesta mucho aprenderme el nombre de los chicos.

(...) la cabeza no me da más, ya está explotada. Y eso para mí es un problema de la educación secundaria, o sea a mí me conflictúa muchísimo.

No es el tema de las horas, porque tengo el tope de horas. El tema es que estoy esparcido mucho. (Profesor de Inglés, 2018)

En el fragmento referido se deja entrever la imposibilidad de “cumplir” con todos los requerimientos institucionales que el docente atribuye específicamente a una condición del trabajo docente en el Sistema Educativo. Cabe aclarar, que en el caso particular de los/as profesores/as de escuela secundaria la contratación por hora cátedra provoca esta realidad, ya que muchas veces un/a docente para lograr cubrir el tope de horas permitido, se desempeña en más de una institución, lo que supone exigencias simultáneas, dificultades para la apropiación de la cultura institucional y para la participación en proyectos institucionales. En relación a ello, Achilli (1986, p. 10) sostiene la importancia de considerar las condiciones de trabajo docente como una variable que atraviesa la tarea y pone de manifiesto situaciones y factores que perturban el desarrollo de la práctica.

Esta realidad parece estar influyendo de manera importante en las posibilidades del docente entrevistado de sostener su actividad con las características por él valoradas, ya que se “siente en todos lados y en ningún lado a la vez”, que “le cuesta aprenderse el nombre de los chicos”, y que esta realidad “lo conflictúa muchísimo”.

Asimismo, no puede desconocerse la relación entre las condiciones laborales de los/as docentes y el PNFP. El Programa si bien es una formación centrada en la escuela, requiere para su implementación de la disponibilidad de tiempos, recursos y espacios de trabajo en las instituciones educativas. También, necesita del trabajo colectivo de los/as docentes y la realización de proyectos en común, un desafío en el marco de esta estructura del puesto de trabajo docente.

En vínculo con ello, el profesor remite en otro fragmento de la entrevista a un estado de “culpa” asociado a no poder sostener las propuestas pensadas y planificadas con el equipo de trabajo. Se deja entrever en el testimonio de este profesor una tensión importante entre lo “requerido” y lo “efectivamente logrado”:

(...) pero a ver yo quisiera hacer mucho más. A veces planifico a principio de año y no llego ni a palos, porque esta situación también influye en mi

vida personal y en el tema físico. Entonces llega un momento que de un tiempo a fin de año, me empiezo a enfermar y caigo. Pero naturalmente porque es mucho trabajo...” “Yo hago lo que puedo, como puedo, o sea hasta dónde puedo. Y lo que me pasa que sé que hasta donde lo hago lo hago bien. Y podría dar mucho más de lo que doy, pero más ya no puedo dar porque o sea estoy fulminado. Mi ley motive es estoy cansado, y me embola.

Cuesta ponerse de acuerdo. Yo veo que las chicas, las personas que trabajan en esa institución principalmente logran un montón de cosas, porque ellas si pueden charlar, se ven todo el tiempo. Es como su segunda casa, para mí no es mi segunda casa, es mi segunda, tercera, cuarta, quinta. Y como yo hay muchos. (Profesor de Inglés, 2018)

El profesor valora la concentración de horas como un aspecto fundamental para comprometerse institucionalmente, marcando las diferencias que tiene su realidad con algunas de los/as profesoras de la Escuela que han tenido la posibilidad de trabajar en una solo institución.

Parece ser que las iniciativas que se logran sostener e implementar de manera institucional están íntimamente asociadas a la cantidad de horas que cada docente permanece en la escuela.

En los fragmentos seleccionados se pone de manifiesto la relación entre las condiciones de trabajo de los/as docentes y la posibilidad de involucramiento en las decisiones colectivas que se asumen en las jornadas del PNFP. Las condiciones objetivas a las que refiere Achilli se hacen presentes en la complejidad de esta práctica generando efectos concretos en la tarea cotidiana que el Programa no logra resolver instalando la capacitación en la escuela y designando un tiempo y espacio de formación dentro de la jornada laboral de los/as profesores/as. Los acuerdos alcanzados en las jornadas de capacitación son distintos en cada escuela y requieren que los/as docentes los conozcan y se los apropien para incorporarlos a su propia práctica.

Por otra parte, y como variable que complejiza este escenario, los/as profesores/as entrevistados/as remiten a otro tipo de “sobrecarga laboral”.

Manifiestan sentir que su tarea es “observada”, “mirada” por quienes ocupan cargos de gestión, tanto directivos de las escuelas como agentes ministeriales.

En este sentido, aluden a sentimientos de “culpabilización” que se asocian a la tarea y que, de alguna manera, aumentan la carga laboral y emocional:

(...) muchas veces, el hecho de culpabilizarnos nosotros los docentes, nosotros tenemos la culpa de todo. Si el chico estudia nosotros tenemos la culpa, si el chico no estudia tenemos la culpa, si el chico aprende tenemos la culpa, si el chico no aprende también tenemos la culpa. Y nos metemos todas las culpas en la mochila. Entonces buscamos, no, no pensamos que el chico está en otra cosa. Uno piensa que no ha encontrado la estrategia para despertar. (Profesora de Lengua, 2018)

(...) creo que la carga y la mirada si bien está cambiando sobre el alumno, está puesta sobre todo en la actividad docente. Lo miran mucho más al docente que antes y a las responsabilidades que tiene. O sea, ya no se está esperando a que el alumno sea, el alumno quiera, el alumno, no, no, no. Docente vos, qué estás haciendo para que tú alumno quiera, tenga y sea. Ya no es: ay porque los chicos de ahora. Si porque los chicos de ahora te lo dicen algunos profes que tienen treinta años de servicio y están todavía renegando; pero no, sino no, ahora la mirada está puesta en el docente. Si el chico fracasa, la responsable sos vos, porque algún aprendizaje recorriendo tus aulas tiene que tener y alguna cuestión positiva tenés que poder calificar. (Profesora de Biología, 2018)

En estos testimonios, pareciera que las nuevas condiciones de trabajo colocan al docente bajo sospecha, lo ubican como el responsable directo de sostener las trayectorias de los/as estudiantes y evitar el fracaso, así como de sostener la calidad educativa. En estas posiciones las condiciones contextuales que exceden la tarea del profesor en el aula no parecen considerarse. En su lugar, se instalan posiciones simplificadoras de los escenarios educativos y lógicas de transferencia de responsabilidades, de las políticas hacia las instituciones y los sujetos.

Asimismo, hay en los fragmentos recuperados una posición de responsabilidad que parece ser individual y que desconoce la dimensión social de

la tarea. En este punto, las Vicedirectoras entrevistadas ubican este sentimiento como de “persecución” y lo asocian, en la cotidianeidad, a la necesidad instalada en las escuelas a partir del PNFP de registrar las prácticas:

(...) hay que dejar registro, se sienten más perseguidos. (Vicedirectora 1, 2018)

De alguna manera, hay una concepción de la observación y el registro como instancias de evaluación externa y no como modos de sistematización de las prácticas para la toma de decisiones.

Es así que la complejidad de la práctica docente puede verse reflejada en las dimensiones consideradas previamente, pues se ponen en tensión variables burocráticas, temporales, laborales y afectivas en el sostenimiento de la tarea cotidiana. Cada una de estas dimensiones influye de manera directa en los estímulos que el docente experimenta para llevar a cabo su trabajo. Se apela entonces a un docente que “da todo” más allá de las condiciones de trabajo que lo atraviesan y cuya tarea central es la enseñanza en el aula, desconociendo otras dimensiones centrales en la práctica cotidiana como la burocrática.

Por otra parte, este sentimiento de evaluación experimentado supone un modo de entender la gestión, asociado al control y a la mirada externa examinadora que ubica las redes jerárquicas como instancias de vigilancia externa. En este sentido, muchas veces la tarea se ve sobre-demandada ante la necesidad de generar prácticas exitosas respecto a la promoción de los/as alumnos/as.

7.9 El trabajo del aula: la complejidad del encuentro

Si bien los determinantes descritos en el apartado anterior se ubican en un nivel macro y meso social, pueden analizarse en los dichos de los/as docentes otro conjunto de dimensiones que operan en torno a la tarea y se relacionan con el trabajo del aula. Éstos se corresponden con aquellas variables analizadas por Edelstein y Coria (1995; 18): la simultaneidad, la inmediatez y la fuerte dosis de implicación personal.

En el PNFP las variables macro y meso-sociales relacionadas al contexto social y a las características de los/as jóvenes contemporáneos parecen adquirir

particular relevancia en relación al trabajo áulico. El Programa, en vínculo con los lineamientos nacionales para la formación docente instala la necesidad de que los/as docentes “teoricen sobre su trabajo y lo conecten con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios”. En este sentido, el Programa asume la necesaria relación que la tarea docente tiene con aspectos que exceden el trabajo de enseñar en el aula. Asimismo, reconoce que “los escenarios contemporáneos atravesados por graves problemas de pobreza y desigualdad socio-cultural, jaquean la identidad y autoridad de los docentes planteando nuevos desafíos a su trabajo y a su tarea de enseñanza”. (Resolución 30, 2007)

En este marco, los documentos sobre formación docente que orientan las políticas como el PNFP, hacen particular referencia a la importancia de que las propuestas concretas de los/as docentes deben contemplar:

(...) el escenario de problemas específicos de enseñanza, aprendizaje, vínculos y autoridad que se presentan en la tarea con grupos escolares particulares, caracterizados por rasgos propios y por otros que son comunes en el marco de la globalización de la cultura y de los problemas sociales contemporáneos. (Resolución 30, 2007)

Esto supone reconocer que en el quehacer cotidiano de los/as profesores/as el trabajo con el conocimiento no puede darse en el vacío sino considerando las transformaciones que se producen a nivel social y cultural.

Los/as docentes, por su parte, consideran que atender a estas transformaciones produce, muchas veces, un corrimiento de su tarea central el trabajo con el conocimiento y el sostenimiento de prácticas de enseñanza:

(...) personalmente me pasa que no importa cuánto planifiques, el aula cambia todos los días y uno se encuentra siempre con la realidad. Vamos a decirlo así más allá de si los chicos no trajeron o trajeron el material o si hicieron o no hicieron las tareas; no importa lo que hayas planificado, normalmente tenés que cambiar e innovar en ese momento y tener ciertas herramientas o estrategias para lidiar con cuestiones que son de la realidad. (Profesora de Lengua y Literatura, 2018)

En la palabra de la profesora, parece presentarse una tensión entre “lo planificado” y “lo vivido”, entre aquello que se anticipa y lo que efectivamente

irrumpe en el encuentro con el/la otro/a y que supone una toma de decisiones in situ acerca de la enseñanza. En relación a ello, el “contar con herramientas y estrategias” de respuesta a lo que sucede parece ser un aspecto valorado como necesario en el testimonio seleccionado.

Respecto al trabajo en el aula pueden analizarse múltiples irrupciones referidas por los/as docentes: aquellas asociadas a la llegada al aula de preocupaciones de los/as jóvenes, que se cuelan más allá de los contenidos específicos de cada espacio curricular, acerca de las problemáticas sociales, muchas de ellas presentes en los medios de comunicación:

(...) cuando los medios de comunicación o toda la sociedad llegan a tu aula no podés mirar para otro lado, porque sos educadora de todas las maneras. No podés ignorar lo que pasa, no podés ignorar los comentarios de las situaciones que suceden en la escuela; entonces bueno, personalmente mi práctica por más planificada que pueda estar no siempre se cumple esa planificación. (Profesora de Lengua y Literatura, 2018)

Otras irrupciones suponen el impacto de lo social en la escuela y se vinculan para los/as profesores/as con procesos de significación que atraviesan a los sujetos que son parte de ella y con las características de las juventudes contemporáneas. Pareciera reconocerse en los dichos de los/as docentes una tensión entre el pasado y el presente que atraviesa las interacciones que se sostienen en el espacio áulico, tensión generada por una pérdida del interés de los/as alumnos/as en aquellos saberes que les ofrece la escuela:

(...) hay un montón de cosas que a nivel macro no están solucionadas y eso va a impactar en el colegio. ¿Cuándo la escuela pública funcionó bien? Cuando estaba el tema de la movilidad. Vos decís no, tengo el secundario, voy a tener mejor trabajo, voy a tener mejor futuro. Hoy eso los chicos no lo ven, no existe alrededor de ellos. Entonces si lo macro no se soluciona, intentar desde el colegio.... (Profesora de Matemática, 2018)

(...) pero ahora el pibe, es lo que le interesa y nada más. Y lo que le interesa es muy acotado. Entonces cómo lo agarrás desde lo que lo interesa. Ese creo que es el desafío grande de la escuela (...) los chicos son

diferentes y nosotros no estamos preparados para esos chicos. Ese es el problema nuestro. (Profesor de Inglés, 2018)

En estos fragmentos se observa una referencia a la incapacidad de la escuela y de los/as docentes de atender a la inmediatez que se suscita en los vínculos cotidianos, asociada desde las voces de los/as profesores/as, por un lado, a la falta de preparación y de entendimiento de los jóvenes, por el otro, en la despreocupación del Estado por la escuela pública.

Si avanzamos en el análisis de este eje, podemos observar que el reconocimiento en el Programa de la necesidad de una formación docente que les permita a los/as profesores/as generar nuevas claves de lectura e interpretación de su tarea en el marco de estos escenarios, no se tradujo en un acompañamiento para que éstos orienten sus acciones y generen nuevas estrategias, recursos, materiales, acordes a los contextos específicos en que se desenvuelven las experiencias de escolarización de los/as niños/as y jóvenes.

En los/as docentes se hace presente, a pesar del tránsito por la formación del Programa, la pregunta acerca del vínculo entre el aprendizaje y el interés, entre la necesidad de relacionar los saberes que la escuela transmite con aquellos saberes que los/as jóvenes consideran necesarios. Se vislumbra entonces en los testimonios el siguiente interrogante ¿cómo lograr el aprendizaje si a los chicos no les interesa aquello que tenemos para ofrecerle? La profesora de Matemática explica:

(...) sí, porque el chico lo que no le interesa no lo capta, no lo va a adquirir ¿entendés? No lo va a retener, no. Nosotros éramos otra generación, donde a nosotros la lectura nos gustaba, pero los chicos de hoy entran por la imagen, por lo visual. (...) Y así y todo vos les pasas una película y a los dos segundos se aburrieron si no les atrapó la película. O sea no tienen tampoco esta capacidad de decir bueno, le voy a dar una chance por lo menos media o una hora para ver si me atrapa, no. Si no les atrapó a los tres primeros minutos, cinco, ya se perdieron y empezaron a hablar. La concentración que tienen es casi nula. Pero por esto porque tienen todo a mano, todo rápido. Entonces ahí las capacidades tienen que ser trabajadas

de otra forma. Porque vos no podés trabajar bueno, le doy el librito. Te lo van a tirar por la cabeza al librito. (Profesora de Matemática, 2018)

Puede leerse en el relato una referencia a la diferencia entre generaciones que parece marcar una tensión con las posibilidades de interacción en el aula. La pregunta por la enseñanza aparece en los márgenes, como aquello difícil de asumir en estas condiciones. Otra docente, agrega al respecto:

(...) es una escuela con alguna gente que está hace muchos años. Que tiene muchas horas y que son muy conservadoras. Entonces todo lo que sea progre, por decirlo de alguna manera, está mal visto. (Profesora de Biología, 2018)

En este caso, la docente atribuye esta complejidad a concepciones de los/as colegas “conservadoras”; ubica la dificultad en la imposibilidad de pensar otras alternativas diferentes a la hora de la enseñanza.

Se puede observar entonces una complejidad asociada al encuentro, a la interacción entre docentes y alumnos/as que va moldeando las posibilidades de intervención y relación pedagógica. En este sentido, la dimensión de implicación está fuertemente presente en todos los testimonios y la necesaria puesta en juego de valores y decisiones a asumir en el marco de esta práctica.

En relación a este eje podemos decir que el tránsito por la formación del Programa instaló más preguntas que respuestas, los/as docentes reconocen y leen a los/as jóvenes, su contexto social, cultural, político y pueden definir algunas de sus complejidades, no obstante, parecen no tener herramientas para la intervención áulica que les permitan sostener el interés de los/as alumnos/as en aquellos contenidos considerados valiosos para cada espacio curricular.

7.10 Demandas de antes y de ahora: entre los contenidos y la motivación

Profundizando el análisis realizado en el eje precedente y en relación a lograr el interés de los/as alumnos/as, aparecen en los testimonios de los/as docentes tensiones entre los contenidos y aquello que llaman la “motivación”. Incluso, los/as profesores/as ubican estos dos lados de la balanza como mandatos de diferentes períodos históricos imprecisamente definidos: antes y ahora.

El interrogante por la motivación parece atravesar la experiencia docente de los/as profesores/as entrevistados, ahora ¿Qué entienden ellos de este concepto? ¿Por qué lo recuperan cuando refieren al PNFP? Trataremos en este punto de dar algunas respuestas a estas preguntas.

Desde 2016, tal como se referenció en el Capítulo 6, la Provincia de Córdoba selecciona un conjunto de contenidos prioritarios para ser trabajados en el PNFP como parte de las jornadas institucionales. La enseñanza aparece como “el contenido” y cada año de formación aborda debates en torno a ésta. En esa línea, tal como se refiere en la Resolución 316 (2016), se entiende que la enseñanza “debe generar las mejores condiciones para el logro de los aprendizajes, lo que requiere la puesta en juego de saberes y capacidades en variadas y complejas situaciones de actuación profesional”.

En este marco, en la Resolución citada se hace referencia a que la intervención pedagógica de los/as docentes en la práctica debe favorecer el desarrollo de capacidades. Las jornadas del PNFP son un espacio para analizar materiales de apoyo a la enseñanza y definir acuerdos entre docentes que les permitan diseñar e implementar propuestas orientadas a dicha intervención.

Las observaciones realizadas en la Escuela permiten dar cuenta de cómo estos contenidos se han incorporado a la propuesta de formación. Cabe destacar que la noción de “enseñanza poderosa” de Maggio se propone en las jornadas como central y se hace especial énfasis en que los/as docentes actualicen sus prácticas desde eses lente. La idea de “enriquecer” la enseñanza y de “recrear” didácticamente las propuestas, es decir, de generar propuestas creativas, también se hace presente en las jornadas y se enfoca desde la necesidad de atender, por un lado, a los intereses de los/as estudiantes y, por el otro, generar en éstos/as el deseo de aprender.

En este contexto, los/as profesores/as entrevistados/as nombran como un componente más de su tarea el “motivar” a los/as alumnos/as y refieren a la motivación como uno de los modos de transformar y enriquecer la tarea de enseñar. En este sentido, generar motivación en los estudiantes es para los/as docentes entrevistados/as una tarea ardua que atraviesa cotidianamente su trabajo. Los testimonios relacionan tal empresa con las características de los/as jóvenes de

hoy, que exigen a los/as docentes otras propuestas y se relaciona fuertemente con los contenidos y modos en que se aborda la enseñanza en el Programa. Algunos testimonios refieren:

(...) ahora estoy con el desafío de que ellos me digan qué van a hacer para el día de la tradición que estamos preparando una peña... Vos decime yo quiero hacer esto profe y te hacés cargo, yo te ayudo. Porque si no la dire dice “hay que motivarlos con algo”, si claro, pero motivo a dos o tres y estos dos o tres se aburren. Entonces bueno a los que se aburren ¿qué les gustaría hacer? (Profesora de Lengua y Literatura, 2018)

(...) podés mirar al sujeto alumno de manera más individual, pero para mí no, son un colectivo, son cada uno con una realidad totalmente distinta. Y atender esa realidad implicaría de mi parte y de parte de los/as docentes mucha capacidad para innovar, para ser estratégica. Hoy no tenés un alumno que se quede quince, veinte minutos escuchándote porque no lo tenés y no lo vamos a volver a tener, entonces cambiemos. A veces me preguntan ¿Por qué me dan estos textos o estos cuentos? y porque si no, no los leerías. Es la oportunidad para hacer algo distinto que en tu realidad cotidiana no la tendrías. Eso es bueno. Es un desafío para mí porque tenés que leer, leer a los alumnos y a veces me cuesta leer sobretodo las dificultades que tienen. (Profesora de Lengua y Literatura, 2018)

En estos fragmentos puede reconocerse una concepción de la motivación que la entrevistada asocia, por un lado, a la falta, es decir, a aquello de lo que el/la alumno/a carece y que hace que no se involucre en las propuestas; pero que, al mismo tiempo, reconoce el lugar del adulto en la construcción de esa motivación. Asimismo, la profesora asocia motivación con interés de los/as alumnos/as y con innovación por parte del docente. Considerando los aportes de Perrenoud (2006) podemos iluminar esta conceptualización que realiza la docente advirtiendo que el sentido de la motivación “se construye en situación, dentro de una interacción y una relación determinada” (p. 206), en este caso la relación entre profesores/as y alumnos/as.

Cabe aclarar que si bien en el Programa la motivación no es un contenido abordado de manera directa, se hace especial énfasis en generar el interés de los/as

estudiantes y transformar las prácticas de enseñar. En este marco, en los testimonios de los/as docentes esta necesidad de transformación es nombrada y entendida como motivación y parece tensionarse con aquellos componentes “clásicos” de la tarea, en particular el contenido. En el testimonio que citamos a continuación se reconoce esta tensión:

(...) estás peleada entre dos cosas, entre que tu materia sea interesante y cumplir el programa. Es incompatible, porque cuando hacés algo interesante se te van dos, tres clases y el programa se fue y te entrás a desesperar cuando lees todos los contenidos fundamentales que no llegas a dar. Y segundo que por ahí esas clases que vos decís: qué bueno que estuvo, cuando realmente después zarandeas qué quedó, quedó poco en los chicos. No es tan cierto eso de que si fue movilizadora, o sea, a la hora de llevar a la práctica los chicos les cuesta mucho conectar dos cosas.

En realidad antes era sólo el tema de cumplir con el objetivo. Ahora es como que se ha puesto esta otra digamos, como que se le da mucho más importancia a este tipo de tareas. Te dicen por ejemplo tirá un problema y si se les va tres, cuatro o cinco clases no importa. No, si importa, porque después te dicen que hay contenidos fundamentales que no pueden dejar de estar. Y si vos trabajás con esa dinámica, no lo vas a lograr.

O le das cuatro o cinco clases a un problema o cumplís con los contenidos. No hay forma de hacer las dos cosas...Es como que es el mismo grupo. Son muy pocos los que vos enganchas con estas actividades diferentes, más allá del grupo que siempre trabaja.” (Profesora de Matemática, 2018)

En el relato de la docente la “motivación” se tensiona con los “contenidos” y parece presentarse como “lo de ahora” y “lo de antes”. Se presenta una relación entre ambos de incompatibilidad, por un lado, están los contenidos disciplinares y, por el otro, las propuestas motivadoras que a modo de actividades se realizan en la clase. Los fragmentos seleccionados dejan entrever la sensación de dificultad que atraviesa cotidianamente la tarea, pues la docente citada se debate entre enseñar todos los saberes de la disciplina presentes en el curriculum y generar propuestas que “movilicen” al alumno.

En este relato el contenido escolar aparece como algo rígido y determinado desde los ámbitos externos a la escuela y plasmado en los diseños curriculares. Asimismo, se deja entrever la exigencia a los/as docentes del dictado de un conjunto de contenidos considerados fundamentales, cuya extensión parece ser incompatible con propuestas que motiven e interesen a los/as estudiantes. A partir de estos relatos podemos analizar que el Programa instala entre los/as docentes la necesidad de revisar los dispositivos de transmisión para dar respuesta a las demandas actuales, pero otorga a éstos/as escasas herramientas para responder a las exigencias de escenarios en los que se pone en tensión el formato escolar clásico de enseñar a todos al mismo ritmo y en tiempos estandarizados.

También, debe atenderse a una cuestión fundamental: este proceso de cambio ha implicado nuevas exigencias a la tarea de enseñar y ha generado cuestionamientos a la eficacia de la escuela, en un contexto de sostenimiento de una organización escolar que no ha reformado su estructura.

Es así que conviven en la escuela, los llamados por Baquero y Terigi (2006) “determinantes duros” de las prácticas escolares, con propuestas educativas estatales que privilegian la enseñanza colectiva, la formulación de proyectos, la generación de nuevas metodologías, entre otras innovaciones. Estas transformaciones se centran en el aula y la tarea de los/as profesores y no en el formato escolar, lo que genera dificultades para materializarse en la actividad docente cotidiana.

Al respecto, Justa Ezpeleta (2004, p. 5) alude a las dificultades para que las innovaciones diseñadas en ámbitos externos a la escuela tengan impacto en las prácticas escolares pues, según la autora, muchas veces suele prevalecer en estas propuestas la dimensión pedagógica de los cambios sin una articulación de estos a las condiciones estructurales, fundamentalmente organizacionales y laborales. Esta escasa articulación, genera -muchas veces- que las políticas estatales demanden a los/as docentes cambios en las formas de trabajo, sin modificar los espacios, tiempos y recursos institucionales necesarios para acompañar este proceso.

En este sentido, las posibilidades de sostener estas propuestas se asientan en la voluntad de las personas, que muchas veces actúan “como si”, pero cuentan

con escasas posibilidades para transformar sus prácticas cotidianas. Una de las profesoras entrevistadas preocupada por la enseñanza de la Matemática se pregunta ¿Prepararlos para la facultad o prepararlos para la vida diaria? ¿Qué es lo que queremos?:

(...) yo entiendo que ellos a la matemática la tienen que aplicar en la vida diaria. Eso estamos todos de acuerdo. La cosa es qué, todo este proceso lleva mucho tiempo, y son demasiados contenidos. Entonces lo que hay que ajustar son los contenidos. Porque hay contenidos que no vale la pena darlos. (Profesora de Matemáticas, 2018)

El tiempo escolar se presenta como una variable que parece tensionar fuertemente la posibilidad de sostener propuestas de enseñanza motivadoras, pues marca momentos específicos para la enseñanza y el aprendizaje y exige acreditar conocimientos en determinados momentos del recorrido.

Asimismo, algunos/as entrevistados/as manifiestan las dificultades de trabajar con otros/as y la apelación de estos Programas a una voluntad personal de sostener los cambios:

(...) es una cuestión que te lleva tiempo. Todos entendemos de qué hablamos cuando hablamos de secuencia didáctica, recibís una secuencia que es el maquillaje de la estructura de la secuencia, pero en realidad es una clase tradicional. Entonces bueno hay todo un proceso, que más allá de entender las cuestiones conceptuales, tiene que ver más con la práctica. Como la evaluación también. Vos decís bueno, hacemos evaluaciones de proceso ¿cuáles son los criterios? Hay mucho para hacer en términos de la práctica concreta. (Tutora, 2018)

(...) hay gente que todavía es muy cerrada. Vuelvo a repetir. Centrada en los contenidos, en el tipo de programa viejo de contenido, la evaluación formal. Aburre. Hay una dinámica, vuelvo a repetir, dentro del departamento que a veces no te favorece a innovar. Eso es lo que nos está pasando, personalmente. (Profesora de Biología, 2018)

En este escenario, los/as docentes son demandados/as en su tarea, la enseñanza se transforma y organiza en relación a lo/as sujetos a los/as cuales se

dirige, se debaten las condiciones adecuadas para que los alumnos/as aprendan y los/as profesores sienten que los saberes pedagógicos trabajados en el Programa no les otorgan orientaciones para enfrentar su tarea:

(...) te exigen mucha creatividad, mucho cambio; pero nadie tiene en claro cuando estás vos en el aula con esos treinta chicos que no les interesa nada la matemática, porque viste siempre hay una resistencia natural, a decir bueno no, tenés esta batería de ejercicios, elegite uno o dos. De situaciones problemáticas en realidad, elegite uno o dos; estas guías te pueden servir para esto, para aquello, para lo de más allá. El cierre te convendría así, así; como una experiencia que realmente haya dado resultado y te lo transmitan. Pero el ciclo completo, pero la unidad completa quiero. Esos diseños curriculares están allá en la estratósfera y después sí, hay unas pautas generales, hay unas indicaciones anteriores. Vos te das cuenta lo que ellos quieren, pero es como que todo ahí en el aire; pero cuando llegas al aula, ahí tenés una brecha. (Profesora de Matemáticas, 2018)

En este relato, la docente refiere a la escases de recursos para enfrentar las nuevas exigencias y deja entrever un reclamo acerca de la necesidad de “modos de actuar” de “guías” para la enseñanza que le permitan enfrentar cotidianamente la interacción en el aula y sean considerados como garantes de éxito. Esta profesora parece reclamar saberes específicos para el logro de una buena práctica, aunque desconoce las variables contextuales de la enseñanza. Se deja entrever una necesidad de acompañamiento y de apoyo ante las transformaciones.

En pos del logro de estos objetivos, los/as docentes son interpelado/as cotidianamente y se han construido para ellos/as propuestas de formación como el PNFP que buscan promover instancias de diálogo y construcción colectiva. De todos modos y considerando los dilemas presentados por los/as profesores/as entrevistados/as, parece ser un momento de conflicto y escasa claridad respecto a la tarea. También de tensión constante entre las exigencias tradicionales y las demandas actuales que el Programa no ha logrado subsanar.

CAPÍTULO 8:

Consideraciones finales

“En verdad, la curiosidad ingenua que, “desarmada”, está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica.”

(Freire, P.; 1996: 15)

En esta tesis he trabajado en torno a una propuesta de formación docente continua, el PNFP, generada en el año 2013 por el Estado Nacional y sostenida durante los últimos 6 años (hasta fines del año 2019) como la iniciativa política del Ministerio de Educación en este campo. Para el análisis del Programa tomé como ejes teóricos la perspectiva del ciclo de políticas de Ball y los aportes de la teoría socio-antropológica, que fueron de gran relevancia para comprender las interacciones entre los ámbitos macro y micro-políticos, desde una mirada que considere la complejidad.

Asimismo, me interesó hacer foco en las concepciones acerca de la práctica docente que se sostenían en el dispositivo de formación y su relación con los sentidos que los/as docentes le otorgaban a dicha práctica. Respecto a este punto, apelé a los aportes categoriales de otros/as autores/as del campo antropológico, sociológico y pedagógico que iluminaron el análisis.

Cabe aclarar, que para ello el trabajo implicó dos instancias fundamentales. La primera consistió en el análisis de resoluciones, documentos ministeriales y cuadernillos diseñados por el Estado como orientaciones para las instituciones. Estudio complementado con la realización de entrevistas a tutores/as (representantes ministeriales en vínculo con los/as directivos/as de las escuelas) involucrados en el sostenimiento de la propuesta. La segunda, supuso el análisis de la puesta en juego del Programa en una escuela pública de la ciudad de Córdoba. El trabajo empírico se sostuvo a partir del análisis de documentos institucionales, entrevistas con directivos y docentes y observaciones de campo que me permitieron atender a las resignificaciones, traducciones y asignación de sentidos que los sujetos en el contexto de la práctica produjeron respecto al Programa.

El análisis de las políticas educativas supone un abordaje de la complejidad, requiere la puesta en juego de perspectivas teórico – metodológicas

para captar tal entramado. Por ello, el recorrido analítico y de escritura supuso una vinculación de sentidos entre el texto político y el contexto de la práctica. El enfoque socio-antropológico fue central en este punto, pues permitió el ingreso al escenario institucional donde la propuesta de formación se materializó en espacios, tiempos y dispositivos concretos. En la escritura del texto procuramos mostrar estas vinculaciones.

Asimismo, la elección de una única institución como unidad de análisis permitió profundizar en la experiencia de esta escuela, acceder a la pluralidad de voces de los actores institucionales y a la propuesta de formación aquí generada. Si bien reconozco las limitaciones de trabajar con una sola institución, creo que por los objetivos planteados en esta investigación y las características situadas de la política analizada, esta definición permitió ahondar en la complejidad del caso objeto de estudio.

Por otra parte, al ser ésta una propuesta de formación reciente puedo decir que la experiencia no había sido documentada aún. Esta tesis da cuenta de las múltiples dimensiones de investigación que se abren al intentar captar y analizar las políticas educativas. También, evidencia la dificultad de reconstruir la variedad de sentidos de los sujetos involucrados en su puesta en marcha en las instituciones.

A continuación presento, a modo de tensiones, algunos de los hallazgos que este estudio permitió construir, todos posibles de ser complejizados y reconstruidos dado el carácter dinámico de la propuesta analizada.

I.

A partir de 2007 y previo a la puesta en marcha del PNFP, el Estado elaboró un conjunto de Resoluciones y documentos para definir los alcances y límites del campo de la formación docente continua y de conceptualizarla. Con los diversos Planes Nacionales de Formación Docente se transitó un proceso de definición de las funciones y alcances de la formación docente inicial y continua en Argentina.

En este marco, pudimos analizar los procesos de cambio que estas definiciones fueron experimentando e identificamos dos grandes períodos de

análisis de 2003 a 2015 y de 2015 a 2019. En ambos momentos se generaron conceptualizaciones acerca de la formación docente continua que operaron como marco de sentido del PNFP. Pudimos advertir y analizar continuidades y rupturas entre ambas propuestas de formación.

Al analizar los documentos del primer período advertimos que se propuso un modelo sobre la formación continua definido como “centrado en el desarrollo”. Este modelo se planteó como estrategia formativa para responder a las nuevas demandas de la sociedad a partir de valorar, por un lado, el conocimiento construido en la práctica por los/as docentes como un saber a producir en marcos institucionales específicos y, por el otro, su articulación con el saber experto acumulado y las experiencias de otros/as colegas.

En el contexto de definiciones asumidas por el Estado durante este primer momento, el PNFP se concretó en 2013 como la iniciativa política para la formación continua de todos/as los/as docentes del país.

El Programa se sostuvo durante el segundo período identificado pero en el marco de un conjunto de modificaciones que, desde finales del año 2015 y hasta 2019 se implementaron en su puesta en marcha y fue redefinido en el marco de nuevas conceptualizaciones acerca de la formación y la práctica docente. El modelo de formación “centrado en el desarrollo” propuesto previamente en el marco de la Resolución 30 (2007) se desconoció y se planteó la necesidad de potenciar la formación situada. Formación entendida como un conjunto articulado de acciones orientadas a transformar la enseñanza para alcanzar metas de aprendizajes prioritarios ligados a ciertas capacidades.

A seis años de la puesta en marcha del Programa y a partir de la investigación realizada podemos afirmar que, más allá de las transformaciones experimentadas, el PNFP es valorado por los actores institucionales como un espacio de encuentro y trabajo colectivo institucional.

También, estamos en condiciones de sostener que la puesta en marcha del Programa supuso la emergencia de viejas tensiones y situó la necesidad de que el Estado y los/as profesores/as se pregunten acerca de la práctica docente. A partir del análisis del material empírico han ido surgiendo diversos interrogantes: ¿Cuáles son los mandatos que acerca de la tarea docente se sostienen en el PNFP?

¿Qué tipo de docente se propone formar? ¿Cómo esos mandatos entran en diálogo con los sentidos construidos por los/as docentes acerca de su tarea? ¿Cómo la convivencia de todos estos mandatos, muchas veces opuestos, circulan y atraviesan la tarea docente? ¿Cómo entran en diálogo en la propuesta formativa?

En relación a estas definiciones la investigación en la escuela ha dado cuenta de cómo conviven en los dispositivos de formación y en este en particular, más allá de las conceptualizaciones objetivadas en los documentos, múltiples concepciones acerca de la formación y la práctica docente. Ello, pues las políticas no se conciben en el vacío, sino en el marco de una historia que le da sentido y en tanto operan sobre éstas múltiples resignificaciones, que a distintas escalas otorgan significado a las definiciones plasmadas en los documentos.

Al respecto, podemos reconocer que en diferentes momentos históricos se ubican determinadas concepciones como hegemónicas, pero que esto no implica que las otras se abandonen, por lo que están allí a modo de mandatos que coexisten y conviven.

Esta situación es planteada en este caso por los/as docentes desde su posición como un juego de antinomias entre pasado y presente, entre condiciones laborales y condiciones pedagógicas, entre contenidos y motivación, oposiciones que les dificultan la conceptualización en torno a los rasgos de su práctica y complejizan el análisis.

¿Cómo ingresan estas antinomias a la propuesta formativa? ¿Qué aportes se realizan desde ésta para orientar las intervenciones de los/as docentes? Parecen existir algunos puntos nodales de esta relación y de los que se procura dar cuenta a lo largo del recorrido de este trabajo.

II.

Si avanzamos un poco más en los hallazgos a los que hemos arribado en esta investigación, creemos fundamental referir al peso que las condiciones laborales de los/as docentes tuvieron en relación a la posibilidad de que la propuesta formativa alcance sus objetivos.

Pudimos observar el valor que los/as docentes le otorgan a “lo grupal” como una variable fundamental de su tarea cotidiana. También, la necesidad que

éstos/as identifican de construir redes y trabajar en conjunto para sostener la práctica docente. En este sentido, las diversas intervenciones del PNFP respecto a lo colectivo instalaron entre los/as profesores/as una visión de esta dimensión como fundamental para su trabajo.

No obstante este reconocimiento, analizamos la complejidad de que dicha dimensión se materialice en el cotidiano institucional por fuera de los tiempos y espacios que el PNFP destinó a las jornadas de capacitación. Ello, pues entró en tensión con las condiciones laborales de los/as docentes.

Los/as profesores/as entrevistados manifestaron sentirse sobrecargados y el PNFP fue visualizado por éstos/as como una carga más, como una propuesta de formación que si bien definió tiempos y espacios dentro de la jornada laboral, presentó modos de trabajo y exigencias que excedían las jornadas de formación en las instituciones educativas. También, que supuso la construcción de propuestas colaborativas que se vislumbraron como todo un desafío en el marco de las condiciones laborales de los/as profesores/as de nivel secundario.

Este sentimiento se tradujo en una tensión entre las condiciones laborales docentes y el trabajo colectivo propuesto por el PNFP. Respecto a este punto, podemos reconocer que el Programa instaló la necesidad de lo colectivo en la tarea docente, la importancia de construir juntos y de manera situada los problemas que la atraviesan.

Ahora bien estas concepciones acerca de la práctica, reconocidas incluso por los/as propios/as profesores/as, se encontraron con condiciones de trabajo que no parecen ser propicias para sostener la tarea conjunta. Se comprende que estas posiciones se asumen desde la contradicción existente en la práctica entre el carácter colectivo de la tarea y las condiciones históricas de trabajo que promueven la actuación individual de los/as docentes. En este marco, observamos concepciones en convivencia: por un lado, la preeminencia actual de lo colectivo, por el otro, la centralidad histórica de lo individual.

Asimismo, analizamos que las líneas de acción del Programa y las dinámicas de trabajo propuestas en la escuela en las jornadas institucionales, ubicaron lo colectivo como condición necesaria para el sostenimiento de la tarea

docente, pero sin cuestionar algunos aspectos de lo laboral que impiden que esta dimensión se desarrolle en su mayor potencial.

Al profundizar en algunas de estas líneas de acción encontramos que situar la formación en la escuela se planteó en el Programa como un modo de atender a las condiciones objetivas de trabajo docente. Se previó entonces un tiempo y un espacio dentro de la jornada laboral de los/as profesores/as y se reconoció la formación permanente como parte de su tarea cotidiana.

No obstante, al definir días concretos en los cuales todas las escuelas debían llevar adelante las jornadas de capacitación, el Programa no consideró la escasa concentración de horas cátedra que la mayor parte de los/as docentes del nivel secundario tienen en una sola institución, por lo que obligó a los/as profesores/as a optar por una de las escuelas para concretar su formación.

Esto nos permitió analizar que el carácter situado del PNFP, si bien garantizó la continuidad y universalidad de la propuesta, no pudo resolver la presencia de todo el equipo de trabajo en las jornadas de formación. En vínculo con ello, se vio limitada la posibilidad de construir acuerdos colectivos entre los/as docentes, de escuchar todas las voces y de establecer redes institucionales que abarquen a la mayor parte del equipo de trabajo de la escuela.

III.

Pudimos analizar como otro punto nodal del Programa el establecimiento de nuevos modos de entender la enseñanza y el aprendizaje que tuvieron impacto en las realidades cotidianas de los/as docentes y tensionaron su formación inicial.

Nos interesó en el trabajo detenernos en las concepciones acerca de la enseñanza que se proponían en el Programa y su relación con las necesidades que los/as docentes identificaban como centrales para la práctica. Allí, parecía emerger un orden de complejidad asociado a la dimensión interactiva de la tarea y a las variables de simultaneidad, implicación e inmediatez. Los/as profesores/as manifestaban la necesidad de obtener respuestas a sus dificultades en un contexto de cambios y transformaciones sociales e históricas, donde los/as jóvenes tienen nuevas características. El Programa, por su parte, proponía revisar la enseñanza, desde la apropiación de nuevos saberes y de un enfoque específico para su

abordaje, que en los últimos cuatro años se planteó como un enfoque de enseñanza por capacidades.

En este marco, observamos que en el primer período y desde la concepción de una formación centrada en el desarrollo, el PNFP planteaba que la transformación de las prácticas de enseñanza y la búsqueda de alternativas de vínculo con los/as jóvenes se relacionaba a la posibilidad de que los/as docentes reflexionen sobre su propia práctica, identifiquen, planteen y busquen soluciones a los diferentes problemas que los/as atravesaban cotidianamente a partir de narrar, relatar, recuperar y re-significar su experiencia docente.

En un segundo período, los cambios en los modos de enseñar se plantearon “desde afuera”. El enfoque de enseñanza se planteó como una solución a los problemas de la enseñanza por parte del Estado Nacional y Provincial, es decir, no surgió de las necesidades de los/as profesores/as ni de procesos reflexivos sobre su práctica.

Al profundizar en la relación entre estas concepciones sobre la enseñanza y las sostenidas por los/as docentes de la Escuela, pudimos identificar algunas tensiones. En primer lugar, analizamos la dificultad que el Programa tuvo en los primeros años para instalar una concepción de reflexividad sobre la propia práctica y su importancia para construir saberes situados que permitan pensar y transformar la enseñanza. Los/as docentes entrevistados/as reclamaban, a pesar del tránsito por la formación del PNFP saberes técnicos y ubicaban a la reflexividad como alejada de la realidad. Respecto a ello, pudimos advertir la fuerte presencia en los/as docentes de ciertas concepciones acerca de la práctica y la formación que valoraban el saber experto y daban escaso sentido a recuperar las propias prácticas.

En segundo lugar, observamos que la imposición del enfoque de capacidades como modo de acompañar la transformación de la enseñanza, tampoco fue considerada por los profesores/as como una propuesta que atendía sus necesidades reales. Este enfoque era escasamente conocido por los/as docentes y les planteaba una doble exigencia, apropiarse de sus principales postulados e incorporarlo en sus propuestas de enseñanza.

En ambos períodos analizamos que el PNFP se propuso instalar transformaciones a las formas tradicionales de enseñar pero sin proponer cambios efectivos en la propuesta curricular, la selección, jerarquización y organización de contenidos. Asimismo, el Programa avanzó en la instalación de prácticas de enseñanza renovadas en escenarios tradicionales, por lo que a los/as docentes se les dificultó encontrar valor a la propuesta en términos de contribución a la práctica y remitían una distancia entre las reflexiones habilitadas en el espacio de formación y el escenario concreto de la tarea.

Para los/as docentes el PNFP parece estar lejos de ser una propuesta de formación que consideró sus necesidades y aportó a su trabajo. El Programa instaló en este sentido muchos interrogantes acerca de la tarea y escasas herramientas para la intervención áulica de los/as profesores/as.

Una última tensión a analizar en este punto, remite a la traducción que los/as docentes hicieron del enfoque de capacidades. En esta Escuela y para estos/as docentes introducir este enfoque implicaba asociar la enseñanza a la motivación. El “motivar” se planteaba entonces como un aspecto que si bien no se abordaba de manera directa como contenido del PNFP, emergía en relación a ciertas conceptualizaciones del enseñar y aprender y se consideraba como un componente más de la práctica docente.

La necesidad de transformación en los modos de enseñar era nombrada como “motivación” y se entendía en oposición al contenido. Los/as profesores/as hacían referencia a una antinomia entre contenidos y motivación que atravesaba su tarea cotidiana.

En relación a ello, pudimos observar que los diferentes aportes teóricos acerca de la enseñanza que se abordaron en el PNFP en los últimos cuatro años fueron fundamentales en esta conceptualización construida por los/as docentes.

IV.

Por último, tomamos como eje central de análisis la categoría “saber pedagógico”. El Programa proponía la necesidad de que los/as docentes construyan tales saberes, en tanto éstos/as lo conceptualizaban como un espacio

valioso de lectura de tales saberes ya contruidos por expertos en espacios académicos.

En este marco, si analizamos la propuesta del Programa, debemos atender a las dificultades que puede suponer la producción de saber pedagógico para los/as docentes, dado el tipo de relación de exterioridad con él ya que implica que los/as profesores/as se ubiquen en una posición diferente a la de “transmisores” para pensarse como “productores”. Entendemos que esta realidad genera a la propuesta demandas específicas al momento de pensar el “cómo”, es decir de plantear metodológicamente las condiciones para que el cuerpo docente pueda reconocer, objetivar y sistematizar aquellos saberes específicos de la práctica.

Es así, que pudimos analizar que desde el PNFP no se construyeron categorías desde la experiencia, sino fundamentalmente se recuperaron los aportes de pedagogos/as reconocidas en el campo para desde allí conceptualizar la tarea. Para ello, los/as autores/as leídos/as aportaron a los/as profesores/as categorías que les permitieron nombrar y poner rótulo a sus actividades cotidianas.

Los/as directivos y docentes entienden al Programa como un espacio que permitió reposicionar el lugar de dichos saberes como fuente de conocimiento fundamental para los/as docentes y las instituciones. El saber pedagógico se vislumbró como un asunto institucional importante de atender (más allá de lo administrativo) y se definieron tiempos y espacios concretos para su abordaje y análisis colectivo.

El estudio desarrollado nos permite también afirmar que situar la capacitación en la escuela, no fue suficiente para construir un espacio de producción individual y colectiva de saber pedagógico, sino más bien de resignificación de tales saberes desde coordenadas de lectura contemporáneas. Por lo cual, la presencia de los saberes pedagógicos en la escuela respondió más bien a un objetivo de profundización de la formación pedagógica y didáctica de los/as docentes, que de producción de conocimiento.

Más allá de esta cuestión y en relación al saber pedagógico, pudimos analizar que el Programa aún sin proponérselo reposicionó el rol pedagógico de los equipos directivos en las instituciones educativas al ubicarlos como actores

centrales en el sostenimiento del componente 1 del Programa, las jornadas de capacitación en la escuela.

V.

Destacamos que al momento de finalizar esta investigación el Programa analizado no se encuentra activo. Esto implica una invitación a revisar cuántos de los sentidos sobre la práctica docente, que parece haber cimentado la propuesta, continúan presentes en el contexto institucional. También, abre algunas preguntas acerca del real reconocimiento del Estado respecto de la necesidad de construir un sistema formador con características federales y de cómo se resignificará a futuro esta política ¿Se le dará continuidad con un nuevo formato? ¿Se propondrá otra que retome los principales logros de ésta?

En términos generales creo que esta investigación es una contribución al estudio del campo de la formación docente continua, que pretende dar visibilidad a una propuesta de larga duración en el sistema educativo. También, que fue una oportunidad para inmiscuirme en un campo de estudio de gran interés para mí, en tanto espacio de intervención cotidiano desde mi actividad laboral.

Considero también, que esta investigación me permitió abordar un análisis distinto al sostenido en la práctica cotidiana, es decir, me abrió a otros mundos diferentes a los ya transitados cuando uno pone “las manos en la masa” de la formación de docentes y será de gran relevancia como aporte a estos espacios.

Por último, reconozco que en la medida que sigamos inquietos por profundizar en torno a estas propuestas u otras, surgirán nuevas preguntas posibles de ser retomadas y nuevos escenarios posibles de ser habitados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2010): *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Achilli, E. (2008): *Investigación y formación docente*. Laborde editor. Rosario. Argentina.
- Acosta, F. (2015): *Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina*. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 2 (3), pp. 46-59, Noviembre. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires. Argentina.
- Acosta, F. (2015): *Cambios y continuidades en las prácticas de enseñanza en relación con los procesos históricos de configuración y expansión de la escuela secundaria en la Argentina: un estudio de caso en el conurbano bonaerense*. (Proyecto de investigación). Agencia de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. Argentina.
- Alliaud, A. y Antelo E. (2009): *Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar*. En Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Volumen 13, Nº. 1, Abril, pp. 89- 100. Universidad de Granada. Granada. España.
- Alliaud, A. (2003): *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- ----- (2014): *La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación*. Itinerarios Educativos, 1(6), pp. 197-214. Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente. FHUC. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Argentina. Disponible en: <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4240>
- ----- (2018) *El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica*. Revista Práxis Educativa, 13 (2), pp. 278-293, Mayo/Agosto.

Universidad de Ponta Grossa. PR. Brasil. Disponible en:
<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (comps.) (2011): *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras UBA / CLACSO. Buenos Aires. Argentina.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014): *La formación docente: modelos, estructuras, trayectorias y prácticas en el marco de la preparación profesional*. (Proyecto de investigación). Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Argentina.
- Avila, O. S. (1996): *Instituciones Educativas y Contextos. Observaciones desde el trabajo de campo.* Ponencia. Congreso Internacional de Educación. UBA. Buenos Aires.
- Ávila, O. y Uanini, M., (S/D): “*Conocer las Instituciones. Algunas ideas para el diagnóstico.*” Mimeo. Córdoba. Argentina.
- Ball, S. (2002): *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica* (traducción E Miranda). Revista Páginas, 2 (2/3), Septiembre. Escuela de Ciencias de la Educación. FFyH. UNC. Córdoba. Argentina.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996): *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar*. Dossier Apuntes Pedagógicos. Revista Apuntes. UTE/CTERA. Buenos Aires. Argentina.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Brisciol, B. y Sburlatti, S. (2009) *Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (4), pp. 293-319. UAM. Madrid. España. Disponible en:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>

----- (2012) *La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos Espacios en Blanco*. Revista de Educación, 22,

pp. 77-112. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539804004>

- Bauman, S. (2007): *Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida*. Revista Propuesta Educativa. (28). pp. 7-18. Buenos Aires. Argentina.
- Benjamin, W. (1979): *Calle de sentido único*. Akal. Madrid. España.
- Berger, J. (2013): *La apariencia de las cosas: Ensayos y artículos escogidos*. Gilli. Barcelona. España.
- Birgin, A. (2014): *Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada*. (Proyecto de investigación) Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Argentina.
- Birgin, A. (comp.) (2016): *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1985): *Ritos de institución*. En *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Ediciones Akal SA. Madrid. España.
- Bourdieu, P. (1999): *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. Argentina.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.
- Calvo, B. (1992): *Etnografía de la educación*. Revista Nueva Antropología. 12 (42), pp. 9-26. Distrito Federal. México.
- Carassai, M. A. y López, M. M. (2017): *Políticas de formación docente en Argentina: Aportes y Programa Nacional de Formación Permanente en Región 4 de la Provincia de Buenos Aires*. En X Jornadas de Investigación en Educación. A diez años de la Ley de Educación Nacional. Educación: derecho

social y responsabilidad estatal. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba. Argentina.

- Carranza, A. (2009): *La nueva Ley y sus perspectivas*. Revista HOY, la universidad, 1(2). UNC. Córdoba. Argentina.
- Carranza, A. y Kravetz, S. (2009): *Reestructuraciones de la escuela secundaria en el periodo post reforma. Los sentidos que construyen los directivos sobre las regulaciones estatales*. (Proyecto de Investigación). SECyT. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba. Argentina.
- Carranza, A y Kravetz, S. (2010): Dossier: *Políticas Públicas y educación secundaria*. Revista Políticas Educativas, 3(2), pp.40-55. Porto Alegre, Brasil.
- Charlot, B. (2008): *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Trilce. Montevideo. Uruguay.
- Contreras, J. (2013): *El saber de la experiencia en la formación del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(3), pp. 125-136. Universidad de Zaragoza. Zaragoza. España.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Morata. Madrid.
- Coscarelli, M. R (2013): *La formación en el ejercicio de la docencia: discursos y prácticas de enseñanza en el nivel primario del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires durante los años 2005-2012*. (Proyecto de investigación). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. FaHCE UNLP. Buenos Aires. Argentina.
- Davini M.C. (1991): *Modelos teóricos sobre formación de los docentes en el contexto latinoamericano*. Revista Argentina de Educación, 9(15). Asociación de graduados en Ciencias de la Educación. Buenos Aires. Argentina.
- ----- (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.

- Davini, M.C. y Birgin A. (1998): *Políticas de formación docente en el escenario de los noventa en Políticas y sistemas de formación*. En *Políticas y Sistemas de Formación. Formación de Formadores*. Serie Los Documentos N° 8. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Argentina.
- Diaz Barriga, A. (2014): Dossier: “*Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo*”. *Propuesta Educativa*, 42(2), pp. 9-27. FLACSO. Buenos Aires. Argentina.
- Edelstein, G. y Coria, A., (1995): *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Colección Triángulos Pedagógicos. Kapelusz. Buenos Aires. Argentina.
- Edelstein, G. (2002): “*Problematizar las prácticas de la enseñanza*”. *Revista Perspectiva*, 20(2), pp. 467-482. Florianópolis. Brasil.
- Edelstein, G. (2010) *Nuevas regulaciones en materia curricular para la formación inicial de docentes. Un estudio a partir de saberes, conocimientos y perspectivas en los campos pedagógico, filosófico y psicológico en la Jurisdicción Córdoba*. (Proyecto de investigación). CIFYH. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba. Argentina.
- Ezpeleta Moyano, J. (2004): *Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal. México.
- Falconi Novillo, O. (2016): *Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar : el uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el ciclo básico de la escuela secundaria*. Tesis de Doctorado. Sede Académica Argentina. FLACSO. Buenos Aires. Argentina.
- Fernández, L. (1997): *Subjetividades emergentes. Psiquismo y proyecto colectivo*. En: León, E. y Zemelman, H. (coord.) *Subjetividad: los umbrales del pensamiento social*. Antrophos. México

- ----- (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela. Una aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales*, Paidós, Buenos Aires. Argentina.
- ----- (2008): *El análisis de la institución de la educación a través de sus organizaciones*. En: Acevedo, M. J. (comp.): *20 Miradas Institucionales, Colección Teorías y Técnicas en Psicología*. San Luis. Argentina.
- Ferreyra, H. (s/d): *Capacidades prioritarias en la educación general básica*. Inédito. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. Argentina.
- Filmus, D. Kaplan, C. (2012): *Educación para una sociedad más justa*. Aguilar. Buenos Aires. Argentina.
- Fraca, C. y Aparicio, M. (2014): *La aplicación del Programa de Formación Permanente desde los ISFD y la mirada de los docentes*. En IV Congreso sobre Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. La formación del profesorado en el marco de las políticas educativas de inclusión y de democratización. Problemas, prácticas y desafíos. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Buenos Aires. Argentina.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. Montevideo. Uruguay.
- Freire, P. (1996) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz a Terra SA. Brasil.
- Gallart, M. A. (1993) *La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación*. En Forni, F., Gallart, M. A., Gialdino, I.: *Métodos cualitativos II - La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Argentina.
- Garay, L. (1996) *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones*. En Butelman, I. (comp.): *Pensando las Instituciones*, Paidós. Buenos Aires. Argentina.

- ----- (2000): *Algunos conceptos para analizar las instituciones educativas*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. CIFYH. UNC. Córdoba. Argentina.
- ----- (2002): *Sujetos, instituciones educativas, futuro*. Conferencias, Congreso Nacional de Educación. Editores. Córdoba. Argentina.
- ----- (2008): *La intervención institución es una práctica analítica*. En: Acevedo, María J. (comp.): *20 Miradas Institucionales, Colección Teorías y Técnicas en Psicología*. San Luis. Argentina.
- Gluz, N. Rodríguez Moyano, I. (2013): *Asignación universal por hijo. Condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la Provincia de Bs. As.* Revista Archivos analíticos de políticas educativas, 21(21). Arizona State University. Arizona. Estados Unidos. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Gutiérrez, A. (1994): *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. Argentina.
- Hillert, F. (2014): *Horizontes y Sentidos Culturales en experiencias de Formación Docente Inicial y Continua*. (Proyecto de investigación). Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Argentina.
- Jure, E. (2014): *Acompañamiento a los docentes noveles: un análisis de las políticas educativas producidas por los organismos estatales en Argentina*. (Proyecto de investigación). Instituto de Desarrollo Humano. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires. Argentina.
- Kaplan, C. (2005): *Transformaciones sociales, Subjetividad y Procesos educativos*. (Programa de Investigación). IICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires. Argentina.

- Kornblit, A. L. (2004): *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Biblio. Buenos Aires. Argentina.
- La Rocca S. y Gutierrez, G. (comp.) (2011): *Escuela, políticas y formación docente: piezas en juego para una estrategia de transformación*. Kent von Düring. Córdoba. Argentina.
- Lispector, C. (1989): *Aprendizaje o El libro de los placeres*. Siruela. Madrid. España.
- Maschelein, J. (2006): *Educación la mirada: la necesidad de una pedagogía pobre*. En: Dussel, I.; Gutiérrez, D.: *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Manantial. OSDE. Buenos Aires. Argentina.
- Meirieu, P. (2016): *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Ministerio de Educación; UNICEF. Oficina Argentina; Organización de los Estados Iberoamericanos OEI. Regional Buenos Aires; Asociación Civil Educación para Todos (2010): *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico*. UNICEF. Buenos Aires. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1.pdf
- Montesinos, M. P.; Sinisi, L.; y Schoo, S. (2009): “*Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Serie: La educación en debate. DINIECE. Ministerio de Educación. Buenos Aires. Argentina.
- Novick de Senén González, S. (2008): *Políticas, Leyes y educación*. En: Perazza, R. (comp.): *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*. Aique. Buenos Aires. Argentina.
- Perrenoud, P. (2007): *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó. Colofón. México.
- ----- (2011): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Colección Crítica y fundamentos.

Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado. Graõ. Colofón. México.

- Pineau, P. (2012) *Docentes “se hace”*: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A.: *Más Allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Pinkasz, D. (comp.) (2015) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. FLACSO. CABA. Argentina.
- Pitman, L. (2012) Manual del capacitador. Capacitación docente enfoque y método. En Birgin, A.: *Más Allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Porta, L, y Aguirre, J. (2017) *Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001)*. Archivos de Ciencias de la Educación, 11(12). Universidad Nacional de la Plata. Buenos Aires. Argentina. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23468866e033>
- Remedi Allione, E. (2003): *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. Plaza y Valdés. Madrid. España.
- Rivas, A. (2015): *Una política integral para los docentes*. En Tedesco, J. C. (comp.): *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Rockwell, E. (1984): *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de investigaciones educativas. México.
- ----- (1985): *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En Tercer Seminario de Investigación en Educación. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983): *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Revista Colombiana de Educación, (12). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/01203916.5093>
- Schön, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona. España.
- Sladogna, M. G. (2015): *La formación profesional. El papel del Estado, de las empresas, de los sindicatos y las nuevas configuraciones productivas*. En Tedesco, J. C. (comp.): *La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Southwell, M. (2005): *Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones*. (Proyecto de Investigación). FLACSO. Buenos Aires. Argentina.
- Southwell, M. (2005): *La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media. Experiencias del orden de lo común y producción de desigualdades*. (Proyecto de Investigación). FLACSO. Buenos Aires. Argentina.
- Southwell, M. (2005): *Impacto de la reestructuración de los últimos veinte años en la desigualdad educativa. La situación del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires*. (Proyecto de Investigación). FLACSO. Buenos Aires. Argentina.
- Stake, R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos*. Morata. Madrid. España.
- Tardif, M. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. Madrid. España.
- Terigi, F. (2012): *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico del VIII Foro

Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Fundación Santillana. Buenos Aires. Argentina.

- Vesub, L. (2009): *Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en Argentina*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 14(42), pp. 911-937. Distrito Federal. México.
- Yin, R. K. (1984): *Case Study Research. Design and Methods. applied social research methods series*. Newbury Park, C.A. Sage. Anexo.
- Zambrano, M (1977): *Claros del Bosque*. Seix Barral. Barcelona. España.

LEYES, RESOLUCIONES Y DOCUMENTOS MINISTERIALES

- Documentos para la concertación, Serie A, N° 3 de 1993 [Consejo Federal de Educación]. Por el cual se aprueban las alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente.
- Documentos para la concertación, Serie A, N° 9 de 1994 [Consejo Federal de Educación]. Por el cual se organiza y pone en funcionamiento la la Red Federal de Formación Docente Continua.
- Documentos para la concertación, Serie A, N° 11 de 1995 [Consejo Federal de Educación]. Por el cual se aprueban las bases para la organización de la formación docente.
- Documentos para la concertación, Serie A, N° 14 de 1995 [Consejo Federal de Educación]. Por el cual se establecen las funciones de las Instituciones de Formación Docente Continua, la organización curricular de las carreras docentes y se reordena la Formación Docente Continua.
- Ley 26206, de 14 de diciembre de 2006, Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Argentina, 6 de febrero de 2007, núm. 31062, p. 1.
- Resolución 30 de 2007 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen las funciones del Sistema de Formación Docente. 29 de noviembre de 2007.

- Resolución 30 de 2007 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen las funciones del Sistema de Formación Docente. 29 de noviembre de 2007. Anexo I y II.
- Resolución 79 de 2009 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria. 28 de mayo de 2009.
- Resolución 167 de 2012 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015. 28 de marzo de 2012.
- Resolución 188 de 2012 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016. 5 de diciembre de 2012.
- Resolución 201 de 2013 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el Programa Nacional de Formación Permanente. 21 de agosto de 2013.
- Resolución 206 de 2013 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueban las jornadas institucionales del Programa Nacional de Formación Permanente. 29 de octubre de 2013.
- Resolución 285 de 2016 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina enseña y aprende”. 23 de agosto de 2016.
- Resolución 286 de 2016 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. 23 de agosto de 2016.
- Resolución 316 de 2017 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el Plan de acción 2017-2021 del Plan Nacional de Formación Permanente. 9 de febrero de 2017.
- *Cuadernos de Trabajo* (2013). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- *Orientaciones para equipos directivos de institutos superiores de formación docente* (2014). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- *Orientaciones para equipos directivos* (2014). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.