

Políticas de formación continua y reconfiguración de la identidad profesional docente.

Lea Vezub y Jennifer Guevara.

Cita:

Lea Vezub y Jennifer Guevara (2017). *Políticas de formación continua y reconfiguración de la identidad profesional docente. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/340>

XII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires
La Sociología a sesenta años de la fundación de la Carrera
Universidad de Buenos Aires - 22 al 25 de agosto de 2017

Eje 6: Sociología de la educación y enseñanza de la Sociología

Mesa 63: Trabajo, formación e identidades docentes. Aproximaciones teórico-metodológicas y experiencias de investigación

Políticas de formación continua y reconfiguración de la identidad profesional docente

Dra. Lea Vezub

Universidad de Buenos Aires, IICE, Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Moreno, Dpto. de Humanidades y Ciencias Sociales
Investigador Asociado CIC, Provincia de Buenos Aires
leitiv@gmail.com

Dra. Jennifer Guevara

Universidad Nacional de San Martín, Programa de Mejora de la Enseñanza
Universidad de San Andrés, Escuela de educación.
Investigadora Asociada, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
guevara.jenni@gmail.com

Resumen (200/200)

La investigación en curso (PICT 2014-1282) aborda las políticas de formación continua y la reconfiguración del trabajo de enseñar. Se propone analizar las tensiones que se generan en las identidades de los profesores secundarios a partir de las políticas de inclusión de nuevos sujetos en el nivel medio en la provincia de Buenos Aires. El proyecto se realiza con un diseño flexible, en tres etapas de recolección de información e incluye diversos métodos e instrumentos de recolección de información.

Este trabajo realiza un primer intento por comparar los ensamblajes que producen las políticas de formación continua de la anterior y de la actual gestión educativa nacional, identificando los elementos que, de manera distintiva, configuran la oferta de cursos, las instituciones oferentes, las temáticas, etc. En primer, lugar la ponencia se detiene en los documentos del Programa Nacional de Formación Permanente, luego, sistematiza datos de la oferta de formación en la provincia de Buenos Aires. Finalmente, se esbozan algunas reflexiones que apuntan a mostrar de qué manera se produce la materialización de las políticas en el marco de una aparente continuidad, el giro que se evidencia en la orientación general, en el foco de la oferta y de las instituciones oferentes.

Palabras clave

Políticas de formación – formación docente continua – docentes de secundaria – identidad profesional docente.

Introducción

En los últimos años, el nivel secundario ha protagonizado dos procesos fundamentales de cambio que trastocaron su denominado núcleo duro y los sentidos instituidos en torno a la función tradicional asignada al nivel. Nos referimos a la obligatoriedad de la escuela secundaria, establecida por la Ley Nacional de Educación 26206/ 2006 y, a la incorporación de las TIC en la enseñanza, producida a partir de los Programas “Una computadora por alumno” (Res. CFE 82/2009) y “Conectar Igualdad” (Decreto 459/2010).

Estas políticas fueron plasmadas en la Resolución 188/12 del Consejo Federal de Educación, que aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria con objetivos y líneas de acción destinadas a fortalecer el acceso y a desarrollar modos de intervención de las instituciones que contribuyan a ampliar y mejorar la permanencia y egreso de todos los adolescentes, garantizando su inclusión, el fortalecimiento de las trayectorias, generando mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, intensificando el uso de las tecnologías de la información y la comunicación a través del Programa Conectar Igualdad y de acciones con el canal Encuentro y Educar. En este marco, el Plan Nacional establece propuestas de desarrollo profesional docente para el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes a través de: la elaboración de materiales de apoyo, de la formación de los docentes secundarios con el Postítulo / especialización en Educación y TIC y de la construcción de una propuesta integral de formación continua acordada federalmente. Esta última, concebida como política transversal del Plan Nacional.

De este modo la política educativa “problematiza” la transformación de la matriz de la escuela secundaria ligándola de manera indisoluble con la formación y capacitación de los profesores en servicio. Este “ensamble de la política” (Ureta, 2014) genera y organiza una “infraestructura” singular: el Programa Nacional de Formación Permanente”, en adelante PNFP, o Nuestra escuela (Res. CFE 201/13) destinado a la capacitación masiva de los docentes de los distintos niveles educativos, tanto del sector estatal como privado, a través de jornadas institucionales y de una oferta de cursos, especializaciones y postítulos para destinatarios específicos, brindada por diversos oferentes, convocados a tal fin.

En ese contexto el proyecto de investigación en curso (PICT 2014-1282) se propuso analizar las orientaciones y normativas que rigen las políticas de formación continua de los profesores y los documentos del Programa Nacional de Formación Docente; caracterizar los modelos, dispositivos y estrategias de formación y cómo los docentes valoran esas experiencias. Interesa en particular

examinar los cuestionamientos o tensiones que se generan sobre el trabajo de enseñar de los profesores secundarios; los movimientos que se producen en las trayectorias profesionales, a partir de las políticas implementadas y de qué manera, se reconfiguran las identidades profesionales en escenarios de transformación de la escuela media, de inclusión educativa, diversidad cultural e integración de TIC.

La ponencia focaliza en las acciones de formación continua para los profesores secundarios de la Provincia de Buenos Aires y su articulación con las políticas nacionales, en un momento de cambio de signo político tanto del gobierno nacional, como provincial. Para ello, se analizaron los documentos de la anterior y actual gestión educativa nacional y se relevó la oferta de formación del Componente II y de la actualmente denominada Formación Especializada del Programa en la provincia de Buenos Aires en el último trimestre de 2015 y en el primer semestre de 2017.

El trabajo avanza en la interpretación de las políticas de formación continua desde los aportes de la Teoría del Actor Red (Fenwick & Edwards, 2016; Mulcahy, 2011). Este marco teórico, concibe a las políticas y a las realidades como ensamblajes, procesos materializantes, de montaje y configuraciones constituidas por elementos heterogéneos que son reinterpretados de forma continua, que entran en régimen y producir unas prácticas concretas.

A continuación, se presentan algunas coordenadas teóricas que orientan la investigación. Seguidamente se mencionan brevemente algunas decisiones metodológicas y en tercer lugar, se presentan las características más salientes del programa en sus dos momentos, analizando la oferta en ambos periodos. Finalmente, se comienzan a delinear algunas reflexiones, continuidades y rupturas para reconstruir los ensambles de la política de formación continua en cada gobierno.

¿Cómo analizar la política?

La Teoría del Actor Red (TAR) pone énfasis en analizar la materialidad de las políticas y las prácticas que se generan a partir de los distintos procesos de configuración de las políticas, a saber: *la problematización, la infraestructuración y el régimen* (Ureta, 2014). La resultante o ensamblaje del primer proceso implica la puesta en agenda pública del asunto, tema o cuestión que se identifica como objeto de intervención de la política. En la etapa de problematización se incluyen o se ensamblan determinados elementos, significados, actores, intereses, relaciones y se desechan o minimizan otros, para constituir aquello que justifica en definitiva la política. Por su parte, la infraestructuración

involucra un nuevo proceso de ensamblaje en el cual se organiza un determinado artefacto, dispositivo, mecanismo, se da a luz un programa que busca dar respuesta al problema en cuestión, generando una transformación y mejora. Por último, el régimen produce un nuevo ensamble de la política: el artefacto, la política diseñada y planificada, es llevada a la acción y se implementa; se materializa en determinadas prácticas y técnicas. En esta nueva configuración y ensamble los actores reinterpretan la infraestructuración montada, se producen renegociaciones, encuentros y desencuentros. La política se materializa de muy diversos modos asume múltiples formas en cada territorio, grupo e instituciones:

“...la multiplicidad no se refiere meramente a la variedad de entidades involucradas en alguna actuación única de la política, sino a la noción de que las políticas existen en múltiples versiones al mismo tiempo. En línea con el argumento de Mol (2002), en cualquier momento, varias actuaciones de la misma política coexisten en distintas ubicaciones en las cuales la política se ensambla” (traducido del original: Ureta, 2014:315)

En relación con los procesos de transformación de la escuela secundaria y las políticas de formación continua que el proyecto analiza y desde el marco teórico resumido anteriormente, la problematización de la política instala el debate acerca del cambio de la función y del modelo elitista y expulsor de la escuela secundaria. La problemática se instala en la sociedad, en el sistema educativo, en los diferentes niveles de gobierno y gestión de la educación y en las instituciones hasta llegar a los profesores mediante jornadas masivas en todas las escuelas del país, proceso que es deliberadamente planificado por el PNFP. La puesta en agenda y la construcción del problema incluye la participación de diversos actores del sistema educativo (equipos técnicos jurisdiccionales, capacitadores, supervisores, directores, profesores, alcanzando en algunos casos también a los estudiantes) en la discusión de la función y centralidad del estado como garante de la calidad y la inclusión educativa de todos los adolescentes y jóvenes. Se debate además acerca de las estrategias para incorporar a los sectores sociales excluidos o que se encuentran en los márgenes de la secundaria con trayectorias “discontinuas” y una escolaridad que ha sido caracterizada en términos de su “fragmentación”, “declive” (Duschatzky, 2005; Duschatzky y Sztulwark, 2011) o “baja intensidad” (Kessler, 2002; 2004).

De este modo, el primer sujeto de la política son estos jóvenes que presentan “dificultades” para permanecer en la escuela y finalizar sus estudios -al menos tal como esta ha sido hasta el momento pensada y organizada-. Aquellos que concurren a la escuela, pero cuya vida escolar transcurre de manera “aletargada”, sin apuro, que no están preocupados, ni apurados, por llegar a ningún lado (Grinberg, 2009). Los sujetos de la política son los adolescentes y jóvenes y el objeto es lograr su

inclusión en la escuela secundaria, garantizar la terminalidad de los estudios y la calidad de los aprendizajes.

El segundo sujeto de la política son los docentes. En este caso el objeto de la política es garantizar su desarrollo profesional, impulsar el trabajo colaborativo, la autoevaluación de las instituciones, la reflexión sobre las prácticas y la formación continua para la mejora de la enseñanza. Este horizonte de política no constituye algo nuevo, en reiteradas oportunidades y diversos contextos, se viene sosteniendo que los docentes constituyen una variable insoslayable de cualquier estrategia de cambio y transformación educativa (Fraser, et al. 2007; Fullan, 2007; Nóvoa, 2009; Vezub, 2013). No obstante, la formación permanente adquiere una relevancia particular en el caso de los profesores secundarios, porque es el nivel educativo más afectado por las transformaciones de época. Las funciones históricas, propedéuticas y elitistas que le fueron asignadas, colisionan con su actual expansión y la extensión de la obligatoriedad escolar (Dussel, 2007; Sarramona, 2012). Diversos autores han explorado cómo estos procesos jaquean la identidad y los rasgos fundantes de la profesión docente constituidos durante la formación inicial (Bolívar, 2004; Esteve, 2006; Vezub, 2011; Brito, 2012).

Consideraciones metodológicas

Los resultados que se presentan en este artículo se derivan del análisis de datos secundarios organizado en dos instancias. En primer lugar, se sistematizaron los documentos que dieron origen al PNFP y sus principales líneas de acción. Dicho corpus consta de resoluciones¹ e información presentada en el sitio web del programa y de la jurisdicción bonaerense². Se realizó un proceso de lectura y análisis temático a los fines de reconstruir el surgimiento y las orientaciones del programa en sus dos etapas. De manera complementaria se realizaron entrevistas a informantes clave, capacitadores y equipos técnicos de la provincia que se encuentran en proceso de sistematización para profundizar en aspectos de la implementación del Componente I del programa. En segundo lugar, se

¹ Resolución CFE 30/07 “Anexo II. Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”, Resolución CFE N° 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”, Resolución CFE N° 201/13 “Anexo. Programa Nacional de Formación Permanente”, Resolución CFE N°219/14 “Programa Nacional de Formación Permanente. Criterios orientadores para la certificación y acreditación del Componente I” Resolución CFE N° 257/15; “Plan Estratégico Nacional (2016-2021) ‘Argentina enseña y aprende’”, Resolución CFE N° 285/16; “Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021”, Resolución CFE N° 286/16.

² <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/> [fecha de consulta: 04/05/2017].

sistematizaron los datos disponibles sobre la oferta y la inscripción a los cursos³ correspondientes al Componente II (primera etapa) y a la Formación Especializada (segunda etapa).

Se consideró la oferta del Programa en la provincia de Buenos Aires⁴ en el último trimestre de 2015 y en el primer semestre de 2017. Se relevó la oferta de formación continua de la provincia de Buenos Aires, disponible en la página web oficial del PNFP. Se incluyó exclusivamente cursos que tenían entre sus destinatarios a profesores de nivel secundario, aunque algunas propuestas podían también estar destinadas a docentes de otros niveles o directores. La categorización de la oferta se realizó en torno de las siguientes variables: localidad; tipo de organismo / instituciones oferentes; nivel educativo y cargo de los destinatarios; área temática; modalidad (presencial o semi-presencial).

El PNFP como problematización e infraestructuración

Las políticas de formación continua en Argentina cobraron un nuevo impulso y rumbo a partir de la LEN 26.206 y de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en 2007. Entre los primeros documentos de política elaborados por el organismo, se encuentran los “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional” (Anexo II, Res. CFE 30/2007). Dicho documento marco sostiene la necesidad de generar políticas integrales de formación docente continua (FDC) dirigidas a afrontar las demandas que la profesión enfrenta en la actualidad, dejando de lado las concepciones instrumentales de la capacitación y asumiendo un enfoque de desarrollo profesional de los docentes. Los lineamientos nacionales de la FDC establecen principios y criterios para la elaboración de programas, proyectos y estrategias de desarrollo profesional docente; así como, las modalidades (formación centrada en la escuela, redes de intercambio, ciclos de formación, posgrados y postítulos) y las líneas de acción que serán promovidas por la gestión educativa nacional atendiendo de manera convergente a las necesidades del sistema educativo, de las instituciones y de los docentes.

A los fines de esta investigación, nos interesa destacar los siguientes principios que orientan las políticas de FDC y que luego son retomados en la formulación del Programa Nacional de Formación Permanente: mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos; dialogar con las prácticas docentes

³ No se considera la oferta de postítulos, ni de los cursos nacionales del INFD para la primera etapa, sino la oferta en territorio, descentralizada a través de las jurisdicciones.

⁴ Dada la variación en la propuesta pedagógica de los cursos ofrecidos por el programa, la presencialidad de la oferta de 2016 conlleva que el análisis se circunscriba a la provincia de Buenos Aires. Mientras tanto, en tanto los cursos de 2017 poseen carácter virtual, la oferta de dicha jurisdicción equivale a la del resto del país.

e interpelarlas; vincular la práctica con la comprensión de las transformaciones del mundo y la cultura contemporáneas; la formación en los espacios concretos de desempeño del docente.

Como ya se mencionó en la introducción, en el año 2012, la FDC constituye una parte central y política transversal del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 y queda plasmada en la política cuatro: “Fortalecimiento de la formación continua y de la investigación”. Entre las líneas de esta política figura la articulación entre las acciones de investigación, desarrollo curricular, formación continua y TIC. Esta última se ha venido concretando, por ejemplo, a través de las Especializaciones Docentes de Nivel Superior en TIC para los diferentes niveles del sistema y modalidades y de la oferta de formación continua para docentes del sistema educativo obligatorio. Como consecuencia del Plan Nacional de Educación, en el año 2013 se crea el PNFP (Res. CFE 201/13), fundado en los artículos 69 y 74 de la LEN que establecen que la formación continua es un derecho de los docentes y un deber del Estado. El Programa, de carácter universal, garantiza la gratuidad de la oferta estatal de capacitación para los docentes de todos los niveles y modalidades, al entender que la formación continua es un criterio básico de la carrera docente.

El PNFP o, “Nuestra Escuela”, abarca el período 2013-2016 y se propone jerarquizar la formación y calidad de los aprendizajes articulando procesos de evaluación y de fortalecimiento de la escuela, al entender que la evaluación institucional integra acciones individuales y colectivas y descansa en la formación de los equipos docentes a través de mecanismos de evaluación participativa que sientan las bases de la mejora de las instituciones. El PNFP retoma de los Lineamientos Nacionales para la FDC, la modalidad o el enfoque de la formación centrada en la escuela, al entender que las instituciones son el espacio privilegiado de participación, formación e intercambio de los docentes. Bajo estas premisas se organiza el Componente I del Programa, de carácter “institucional”. Por su parte, el Componente II, atiende a “destinatarios específicos”, con acciones para los docentes de determinado nivel, área, disciplina o puesto de trabajo, y en función de las temáticas priorizadas a nivel federal y jurisdiccional.

El Componente I, centrado en las instituciones, se constituye alrededor de jornadas de reflexión en las escuelas que reúnen a todo el personal; coordinadas por los directivos y acompañadas por un equipo de capacitadores de la provincia que trabaja directa con los supervisores y directores para ayudarlos a planificarlas, seleccionar los materiales y coordinar las actividades. La finalidad de las jornadas institucionales de formación es establecer acuerdos y proyectos de trabajo colectivos, acordes a las características, problemas y necesidades específicas que se identifican en cada escuela.

Los capacitadores actuaban como mediadores entre los equipos técnicos jurisdiccionales y los directores de las instituciones a cargo de la implementación del dispositivo. Cada uno reunía a unos 20 directores en jornadas interinstitucionales previas, donde trabajaban los materiales, los guiones, los contenidos priorizados por la jurisdicción y se preparaban las jornadas con los docentes

En cuanto al Componente II, cuya oferta se analiza en el próximo apartado, cabe mencionar que retoma parte de la lógica que estructuró a los circuitos de capacitación durante la anterior Red Federal de Formación Docente Continua (1996-2003); es decir, la definición de acciones por destinatarios que se agrupan según los niveles educativos donde se desempeñan y las áreas curriculares / disciplinares o los grandes roles que ejercen (docentes frente a alumnos, preceptores, cargos de conducción y supervisión). No obstante, y a pesar de retomar el clásico y tan criticado formato de “curso”, el PNFDP se diferencia de la política de los noventa al proponer que las acciones de formación dialoguen e interpelen a las prácticas docentes, superen modelos de transmisión tradicionales basados en el conocimiento experto, y conjuguen aportes diversos (de la investigación, el conocimiento práctico, la reflexión / reformulación de las prácticas y la puesta a prueba / implementación de nuevas propuestas pedagógicas basadas en el trabajo colectivo). Si bien los dispositivos no se diferencian demasiado de los más extendidos y usuales (ciclos, tramos, postítulos, seminarios), se identifica una diferencia –respecto de políticas anteriores- en la agenda de contenidos, en el marco conceptual y en los fundamentos que sostienen las acciones.

Con el cambio de gestión, a finales de 2015, se elaboran el Plan Estratégico Nacional (2016-2021) “Argentina enseña y aprende” (Res. CFE 285/16) y el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 (Res. CFE 286/16). El primero define cuatro ejes estratégicos; interesa destacar el eje 2: “Formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad: formación inicial y continua, condiciones propicias para el desarrollo profesional docente y acompañamiento para el fortalecimiento de la enseñanza”. Este plan ya no se organiza por niveles educativos⁵ pero, al igual que en la gestión educativa anterior, incluye a la formación docente entre los ejes centrales y estratégicos de la política educativa nacional. Los significantes centrales del plan son la planificación, la enseñanza y la evaluación para la mejora de los aprendizajes. El foco se define en torno de los aprendizajes y las capacidades fundamentales que todos los jóvenes deben aprender para participar de manera activa de los distintos ámbitos de la vida y transformar su entorno. Otro horizonte

⁵ Al respecto cabe recordar que en la nueva estructura del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación las Direcciones Nacionales de los niveles educativos, fueron disueltas, lo que abre el interrogante sobre cuál será la política nacional para los niveles educativos del sistema o de qué modo esta se canalizará, lo que parece tener respuesta a través de la generación de nuevos mecanismos de carácter más transversal como la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes, creada por el mismo Plan Nacional mencionado.

fundamental es lograr la equidad en el acceso a los aprendizajes significativos, bajo la premisa de que “todos pueden y tienen derecho a aprender”. Se trata de lograr el desarrollo integral de los estudiantes a través de nuevas propuestas y experiencias pedagógicas más motivadoras.

En particular la política educativa busca intervenir sobre el desarrollo de las siguientes capacidades: la comunicación, la comprensión lectora y la escritura, la resolución de problemas, aprender a aprender, el trabajo en equipo, el uso activo de conceptos y modelos de las ciencias para interpretar el mundo y el desarrollo socioemocional de los/as estudiantes.

En sintonía con estas orientaciones político - educativas generales, el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 establece cuatro principios: la valoración de los docentes, la centralidad de la práctica, la renovación de la enseñanza y la justicia educativa para que todos los estudiantes desarrollen las capacidades fundamentales comunes. La centralidad de la práctica se convierte en eje clave para que los docentes puedan enfrentar “los desafíos concretos de la enseñanza”, apunta a fortalecer su formación didáctica y construir una enseñanza eficaz y “con sentido de justicia social”. La renovación como principio del Plan de FD vuelve sobre la idea y concepto referido a la centralidad de la práctica, constituye, podría decirse, casi un corolario de aquella, en tanto manera de entender la práctica, esta debe renovarse, ser innovadora, incorporar nuevas tecnologías, abrirse a la diversidad, la exploración y revitalizar la pasión por aprender.

En este contexto, la política de formación continua se problematiza en nuevos términos, se la alinea con el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, con sus logros académicos de una manera más mediata y directa y la infraestructura del PNFP adopta un nuevo ensamblaje. Varios de sus componentes, elementos y sentidos se alteran para dar lugar a otra configuración, a nuevas prácticas, dispositivos y regulaciones. La Resolución 201/13 de la anterior gestión continúa enmarcando el programa en general, pero se sanciona un nuevo Plan de Acción del Programa para el periodo 2017-2021 (Res. CFE 316/17). Aquí se reconoce la importancia del PNFP al haber instalado como política a la formación continua; lo menciona en términos de “hito en la historia del sistema educativo”, pero considera que hay nuevos desafíos que el programa debe afrontar. Estos desafíos van a alterar los focos y ejes que hasta entonces tuvo el PNFP. El análisis del Plan Acción 2017-2021 muestra los principales rasgos que asume el nuevo ensamblaje:

- El Componente I se reconfigura como Formación Situada y el Componente II se convierte en la Formación Especializada.

- Además de la dimensión institucional y colectivas ya presentes, se agrega la dimensión individual.
- El monitoero y la información oportuna son un eje clave para el seguimiento de las actividades, el control interno de lo que sucede efectivamente con el PNFP en cada jurisdicción y está asociado además con la certificación de las acciones y de los participantes.
- Se incluyen dispositivos de formación más situados y centrados en la escuela (asesoramiento a escuelas críticas con acompañamiento de capacitadores in situ; ateneos, círculos de directores; agrupamientos de escuelas).

La formación situada es presentada como una formación con base en la escuela que trasciende la dimensión institucional y colectiva (característica de la gestión previa) y avanza sobre la dimensión individual del desarrollo profesional docente. Esta dimensión individual implica que los docentes proyecten metas personales de desarrollo para ampliar sus conocimientos y estrategias didácticas mejorando la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos. Por otra parte, la formación situada desplaza su foco de intervención del análisis de los contextos de sociales, políticos y culturales de la escolarización, al análisis de las problemáticas de enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de capacidades. Y de la institución y el equipo docente, en tanto colectivo que produce saber pedagógico, al aula como espacio de intervención privilegiado, y al docente que reflexiona y analiza su práctica para transformarla.

Los nuevos desafíos del PNFP ahora son: centrar la formación en servicio de los docentes en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, abordar los núcleos de aprendizaje priorizados (NAP), diseñar e implementar propuestas pedagógicas, reflexionar sobre las prácticas y efectuar procesos de evaluación que retroalimenten el proceso formativo. De este modo, la formación situada se sirve de dispositivos previos, e incorpora otros nuevos: ateneos didácticos coordinados por un formador especializado en una didáctica específica, círculos de directores, acompañamiento pedagógico a escuelas de contexto más crítico, agrupamiento de escuelas, los acuerdos didácticos con el objetivo de transformar las prácticas de enseñanza para que los estudiantes desarrollen las capacidades generales y transversales definidas a su vez en otro documento que orienta la política curricular.

Por su parte, si bien en la gestión una parte de la oferta era de carácter nacional y coordinada por el INFD (cursos nacionales virtuales, postítulos) o por los cursos de TIC de EDUCAR, el Componente II tuvo su mayor peso o magnitud en la oferta territorial, descentralizada y gestionada por cada

jurisdicción. La nueva etapa del PNFP a través de la formación especializada recentraliza la oferta en la esfera nacional y deja sólo un 20% como cursos de definición exclusivamente jurisdiccional. En cuanto a los postítulos virtuales existentes los reformula y revisa sus contenidos e intenta a aquellos que no están vinculados de manera directa con el curriculum y las estrategias para el aprendizaje de los NAP o de las capacidades fundamentales. Dada la amplia resistencia de los docentes participantes, de los tutores de aula virtuales, de los gremios y de la Mesa Técnica Paritaria el Ministerio dio marcha atrás con la medida anunciada de cancelación o acortamiento de una serie de postítulos orientados a temáticas políticas, socioeducativas y de derechos humanos.

La oferta del Componente II en la Provincia de Buenos Aires

En el momento de exploración de la oferta registramos un total de 217 cursos, de los cuales el 91% (197) se realizaban de manera presencial y un 8,3% (18) semi-presencial; 8 de estos cursos semi-presenciales corresponden a temas que abordan las TIC en la enseñanza. Todos los cursos abarcan 36 horas reloj, que es el mínimo exigido por la Res. CFE 257/2015 para otorgar puntaje que pueda acreditarse en la carrera docente.

Tabla 1. Organismos oferentes de acciones del Componente II PNFP – Provincia de Buenos Aires

Tipo de organismo o institución	Frecuencia	Porcentaje
ISFD Estatales	104	48,0
Universidades Nacionales	64	29,5
Institutos Superiores FD privados	25	11,5
CIIE (DGCyE)	22	10,1
Universidad privada	2	0,9
Total	217	100,0

Fuente: elaboración propia sobre datos disponibles en la web oficial del PNFP, año 2015

En cuanto a las instituciones oferentes (ver Tabla 1), se observan tanto Institutos de Formación Docente como Universidades y organismos gubernamentales, en este caso los CIIEs de la DGCyE, con asiento en los diferentes distritos de la provincia; pero no se registró oferta de las organizaciones sindicales, a pesar de que sí tuvieron cursos disponibles. Predominan las acciones de los ISFD (59,5%), que en su gran mayoría corresponde a institutos estatales (48%), seguidas de las Universidades Nacionales que reúnen casi un tercio de la oferta de capacitación en la provincia. En relación con los **participantes** a estas acciones, los datos del sistema de certificación del INFD

informan que en la provincia de Buenos Aires hubo 20.614 docentes⁶ que realizaron una o varias de estas actividades del Componente II y que las completaron obteniendo su certificado correspondiente, entre los años 2014, 2015 y 2016. Del total de ellos, el 58% correspondió a la oferta ofrecida por ISFDs y CIIEs y un 31% realizaron los cursos en las universidades, mientras que el 11% lo hizo a través de las propuestas organizadas por los gremios.

Tabla 2. Áreas temáticas de las acciones del Componente II PNFP– Provincia de Buenos Aires

Áreas temáticas	Frecuencia	Porcentaje
Disciplinares y su enseñanza (didácticas específicas)	89	41,0
TIC en la enseñanza general o de alguna disciplina	44	20,2
Temas de inclusión educativa y diversidad	31	14,3
Fundamentos pedagógicos, didácticos y/o psicológicos generales.	25	11,5
Temas transversales y problemáticas actuales (sexualidad, DDHH, autoridad, violencia escolar)	16	7,4
Otras temáticas (incluye gestión, directores)	12	5,5
Total	156	100,0

Fuente: elaboración propia sobre datos disponibles en la web oficial del PNFP, año 2015

La categorización de las áreas temáticas de la oferta de formación (Tabla 2), muestra que predominan los cursos destinados a abordar *contenidos disciplinares, áreas curriculares y su enseñanza* (41%). Este lugar de privilegio se corresponde además con los ejes temáticos establecido por el Programa y la convocatoria. En segundo lugar, pero bastante por debajo del porcentaje anterior, están las acciones ubicadas en el área de *TIC* (20%); la mayoría, aborda las nuevas tecnologías de una manera general o, más específicamente se proponen formar en el uso de las TIC en un área curricular / disciplina específica. En esta última categoría encontramos 29 de los 44 cursos de TIC, con lo cual el número de cursos donde predomina la enseñanza de la disciplina es todavía mayor, algo más de la mitad de la oferta.

En tercer orden de importancia, se encuentran los temas de *inclusión educativa/diversidad*, pero su peso no es tan significativo dentro de este universo (14%). Pero si a estos se le agregan las propuestas en las que se abordan los temas que categorizamos como transversales al currículum (educación sexual integral, derechos humanos y ciudadanía), es decir, problemáticas actuales y emergentes que

⁶ A nivel país, el total de docentes que certificaron propuestas de cursos dadas por los ISFD o CIIEs, los gremios y las Universidades asciende a 73.122. Es decir que la provincia de Buenos Aires representa aproximadamente el 28% de los profesores que se capacitaron a través de este circuito y modalidad del PNFP.

permiten un abordaje más inclusivo y democrático de la experiencia escolar, esta oferta asciende y constituye una quinta parte de las acciones de formación continua (21,7%). Por último, se ubican cursos de pedagogía y didáctica general, fundamentos de la educación que son el 11% de la oferta relevada.

La oferta actual de Formación Especializada del PNFP

Tal como ya se adelantó, en la nueva etapa la oferta de formación continua se recentralizó. El 80% de la oferta jurisdiccional se define a partir de prioridades planteadas por el INFD ya sea en “los cursos para la enseñanza en la formación docente situada” (FDS) que debe ajustarse a los requerimientos curriculares y secuencias didácticas definidas por los equipos técnicos del INFD para la FDS, estos constituirán el 40% de la oferta jurisdiccional que financiará el INFD; como en las “propuestas de profundización de priorización nacional” que abordan temáticas didácticas predefinidas. Solo un 20% queda en manos de la agenda de las provincias y de las necesidades locales a través de las “propuestas de formación de priorización jurisdiccional”⁷.

Lo primero que se desarrolla son los cursos de la modalidad virtual ofrecidos a través del portal del INFD⁸ donde se produce un solapamiento entre oferentes y el organismo que es preciso examinar con mayor detenimiento ya que la política recién ha entrado en régimen. Se recurre a especialistas de Universidades, varias de ellas privadas, para diseñar, coordinar e implementar distintas propuestas de formación. La primera cohorte de los cursos se encuentra en desarrollo al momento de la escritura de esta ponencia.

Tabla 3. Áreas temáticas de las acciones de Formación Especializada PNFP. Nivel Secundario

Áreas temáticas	Cantidad
Disciplinares y su enseñanza (didácticas específicas)	10
Temas de inclusión educativa y diversidad	5
Fundamentos pedagógicos, didácticos y/o psicológicos generales	5
Gestión pedagógica y tutorías	5
Temas transversales y problemáticas actuales (sexualidad, DDHH, autoridad, violencia escolar)	2
Total	27

Fuente: elaboración propia sobre datos disponibles en la web oficial del PNFP, año 2017
Dado el universo acotado (N total de cursos) no se estiman porcentajes

⁷ Documento INFD, Dirección Nacional de Formación Continua: “Bases para la convocatoria de propuestas de Formación Especializada. Ejecución 2017.”

⁸ Sin embargo, el reclutamiento de los especialistas y/o universidades para diseñar, coordinar e implementar los cursos nacionales podría analizarse, a los fines de comparar la selección de oferentes en uno y otro momento del PNFP.

En el primer cuatrimestre de 2017 se identificó un total de 27 cursos nacionales orientados al nivel secundario. Las temáticas de los cursos (Tabla 3) se distribuyen en cuatro grandes ejes, entre los que predomina el de las didácticas específicas. Este primer eje se encuentra orientado a la enseñanza de capacidades en las distintas disciplinas (comunicación en lengua materna y extranjera, resolución de problemas, entre otras). Las temáticas de inclusión y diversidad conforman el segundo gran énfasis de los cursos nacionales, junto con un crecimiento de cursos referidos a fundamentos pedagógicos, didácticos y/o psicológicos generales. Estos últimos se encuentran orientados a estrategia de enseñanza y de evaluación y aprendizaje socioemocional de acuerdo con los nuevos focos establecidos por la política educativa y el Programa. Se incorpora un énfasis puesto en la gestión pedagógica, el manejo de grupos, el aprender con otros y en las tutorías, que comprenden un conjunto de destinatarios transversales, hay cursos que son para los docentes de todos los niveles, por ejemplo “aprender con otros, como lograr que los alumnos trabajen en grupos en forma efectiva”, mientras que otros se orientan exclusivamente a supervisores, directivos, preceptores y tutores escolares.

Cambios y continuidades en la política de Formación Continua

Como política e infraestructura básica el PNFP muestra una aparente continuidad entre ambas gestiones, sin embargo, como se ha visto, el ensamblaje difiere notablemente en varios de sus elementos y prácticas. Tanto la problematización que cada gestión realiza de la formación de los docentes, como los focos que elige para intervenir, muestran cambios importantes que a su vez implican sentidos diferentes para la identidad profesional docente. El análisis realizado de los documentos, de las orientaciones del programa y de la oferta, evidencia que con el cambio de gestión el PNFP sufre varias transformaciones en sus componentes, dispositivos y asume un mayor énfasis en la práctica de los docentes, en el aula, dando prioridad a la formación didáctica para el desarrollo de capacidades vinculadas a las estrategias de enseñanza y al aprendizaje de los alumnos.

También la idea de justicia educativa, de derechos y de inclusión se ha trasmutado y reensamblado. Del anterior derecho a la educación y a la inclusión educativa se ha pasado al derecho a aprender. Sin duda que esto plantea nuevos interrogantes a una identidad profesional docente ya desafiada, jaqueada y tensionada por la inclusión y permanecía de todos los adolescentes en la escuela. No resulta todavía claro cuánto es posible avanzar en el desarrollo de capacidades trasversales, sin una discusión que las enmarque y les dé sustento, tampoco si es posible trabajar solo los aspectos prácticos sin los elementos contextuales que enmarcan a dicha práctica, o cuánto contexto / formación político, cultural, etc. es necesaria para enseñar.

Resta analizar, ¿qué sucede cuando la política de formación continua entra en “régimen”? ¿qué prácticas genera? ¿qué efectos concretos produce justamente en los posicionamientos docentes respecto de la manera de concebir su trabajo, su tarea cotidiana? ¿Los profesores adoptan identidades caracterizadas por elementos más defensivos, rígidos y en repliegue, sus identidades permanecen estables o aceptan los cambios y desafíos, el nuevo rol docente – profesional reflexivo e innovador (Vezub y Garabito, 2017)? ¿Cuánto permanece de la identidad fundante y qué profesores están en condiciones de sostener dichos elementos en escenarios escolares cada vez más complejos, diversos y multiculturales? Estos constituyen algunos de los interrogantes por los que seguirá avanzando la investigación en curso.

Bibliografía

- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Research*, Vol. 6 N° 1. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Brito, A. (2012). Reinventar la escuela: límites y posibilidades desde la perspectiva de los profesores. En: Southwell, M. (comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Buenos Aires: FLACSO – HomoSapiens.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2005). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires. Paidós.
- Dussel, I.; Brito, A. y Nuñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Esteve, J. (2006). “Identidad y desafíos de la condición docente”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. IPE UNESCO. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61(6), 709-726.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & Mckinney, S. (2007). Teachers’ continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of in-service education*, 33(2), 153-169.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *JSD, National Staff Development Council*, Vol. 28, N° 3, pp. 35-36.
- Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección. *Archivos de Ciencias de la Educación*, N°3, 1-18. Universidad nacional de la Plata.

- Nóvoa, A. (2009). “Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?”. En: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. Coord. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Fundación Santillana.
- Sarramona López, J. (2012). “Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria”, en Tenti Fanfani, E. (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE /UNESCO.
- Mulcahy, D. (2012). “Reconsidering teacher professional learning: A practice-based, sociomaterial approach”. En: Fenwick, T., & Edwards, R. (Eds.). *Researching education through actor-network theory*. John Wiley & Sons.
- Ureta, S. (2014). Policy assemblages: proposing an alternative conceptual framework to study public action. *Policy Studies*, 35(3), 303-318.
- Vezub, L. (2011). “¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?”. En: Alliaud, A. y Suárez, D. Comp. *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO. Buenos Aires. pp. 159-199.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del Desarrollo profesional Docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Universidad Católica de Uruguay, Montevideo. http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/43-pags_edu6.html
- Vezub, L. y Garabito, F. (2017). Los profesores frente a la ¿nueva / vieja? Escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 19 (1), 123-140. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096>