

Tendencias en la formación docente en ejercicio en la Provincia de Buenos Aires (2005-2012): crecimientos y tensiones

Coscarelli, María Raquel^{1,2}; Cordero, Silvina^{1,2,3}; Orellano, Verónica^{1,2}; Picco, Sofía^{1,2}

¹Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

² Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS, CONICET-UNLP)

³Grupo de Didáctica de las Ciencias (IFLYSIB, CONICET-UNLP)

Correos electrónicos: mraquelct@yahoo.com.ar; scordero@fahce.unlp.edu.ar;

vero_8294@hotmail.com; sofia.picco.s@gmail.com

Introducción

Enmarcamos este trabajo en el Proyecto *La formación en el ejercicio de la docencia: discursos y prácticas en el nivel primario del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires durante los años 2005-2012* (Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores, SPU-UNLP), que se propuso construir un estado de situación de las experiencias de Formación Docente en Ejercicio (FDeE) desarrolladas en el mencionado período. Para ello abordó específicamente las propuestas de FDeE inscriptas en las políticas de la administración nacional, provincial e institucional, destinadas a docentes de educación primaria, en la Región Educativa provincial I (localidades de La Plata, Berisso y Ensenada).

La Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) ha ido concentrando diversas propuestas de FDeE, destacando entre ellas la Formación Docente Continua (FDC) con propuestas de capacitación desarrolladas por Equipos Técnicos Regionales (ETR); la implementación de programas nacionales y provinciales; y capacitaciones externas provenientes del Ministerio de Educación de la Nación, universidades públicas y privadas, sindicatos docentes, organizaciones no gubernamentales, etc.

De la diversidad de propuestas analizadas y entrevistas realizadas surgieron algunas tendencias relevantes. La primera se vincula con el fortalecimiento de la organización estatal de FDeE producido en los últimos años, además de un desplazamiento y regulación de la oferta externa con un aumento de la oficial. Los gobiernos provinciales, en general, fueron restringiendo los mercados de capacitación, de gran desarrollo en los '90.

Como otra tendencia relevada emergieron aspectos de la *didáctica de la capacitación* o la *didáctica de la formación de formadores*, que dan cuenta de la riqueza de saberes, mayoritariamente de carácter experiencial, contruidos en y para mejoramiento de las prácticas formativas.

Otra tendencia refirió al acompañamiento de las propuestas de FDeE a la implementación de los diseños curriculares (DC), expresada en la concentración de contenidos de la formación en torno a las áreas curriculares y la enseñanza de contenidos específicos. En ese sentido, las políticas de formación continua, durante el periodo abordado, habrían estado orientadas por la mejora de la enseñanza y la actualización en los avances didácticos.

Por último, se identificó la necesidad de profundizar en prácticas de FDeE de articulación entre áreas y con eje en la realidad de cada escuela, fortaleciendo la institución educativa como espacio de trabajo conjunto de docentes, directivos y formadores.

A continuación, luego de explicitar algunas cuestiones metodológicas, dedicamos los apartados de esta ponencia al tratamiento de estas tendencias que, desde la perspectiva de la investigación desarrollada, caracterizaron mayoritariamente las prácticas de FDeE en el período y región en estudio.

Cuestiones metodológicas

Desde el punto de vista metodológico el proyecto se desarrolló en dos etapas interrelacionadas. En la primera, la construcción de información empírica implicó la identificación, localización, acceso a archivos y centros documentales que contenían documentación relativa a proyectos y programas de FDeE implementados en el período 2005-2012 por la administración Nacional y de la Provincia de Buenos Aires, destinados al nivel primario del sistema educativo de la Región I de la mencionada provincia. Para ello también fueron entrevistadas personas con función de gestión de la FDeE a nivel nacional, regional y provincial.

La segunda etapa incluyó la conformación de una muestra intencional de docentes en ejercicio del nivel primario que aportaron datos de sus propias trayectorias de formación para, por un lado, enriquecer el análisis empírico anterior y, por el otro, establecer relaciones entre dichas trayectorias y sus prácticas de programación de la enseñanza. También se entrevistaron formadores de docentes.

De acuerdo con anticipaciones de sentido o hipótesis surgidas del análisis documental, en diálogo con las preguntas de investigación y el marco conceptual, se diseñaron y realizaron

entrevistas a maestras de enseñanza primaria, formadores de docentes (integrantes del Equipo Técnico Regional), directoras de escuelas, supervisoras y responsables de la definición de políticas de formación continua tanto del ámbito nacional como provincial. En el análisis de dicha información empírica se utilizaron las técnicas de análisis de contenido (Bardin, 1991).

Fortalecimiento de la organización estatal de FDeE

La reforma educativa neoliberal de la década de los '90 convirtió a la *capacitación* en una necesidad para la conservación del puesto de trabajo docente. Según el INFoD (2007), la oferta de FDC se expandió desde 1996 con la Red Federal de Formación Docente Continua, que emitió y registró certificaciones de capacitación mediante el Registro Federal de Proyectos, Evaluación y Certificación. Para este organismo, este proceso contribuyó a la fragmentación burocrática a través de una amplia gama de instituciones oferentes de cursos, en un panorama heterogéneo, con débil monitoreo y evaluación de su contribución al desarrollo profesional de los docentes. Ello fortaleció las tendencias al credencialismo individual, centrado básicamente en la modalidad de cursos, con bajas evidencias de impacto en las escuelas y en las instituciones formadoras.

Algunos autores consideran que en los últimos años se ha producido una incipiente recuperación de la centralidad de la política frente a la lógica economicista y tecnocrática hegemónica en los '90, así como desplazamientos de las demandas de profesionalización docente hacia modelos que proponen el desarrollo profesional –al menos discursivamente. (Feldfeber, 2011).

En relación con los procesos de redefinición de los principios que sustentan las políticas de FDeE, a lo largo del período estudiado, se puede observar que se utiliza con menos frecuencia el concepto de *perfeccionamiento y capacitación*, prefiriendo los conceptos de *formación continua* y de *desarrollo profesional docente*, más centrados en el potencial de crecimiento de cada profesor y el reconocimiento de la base existente de conocimientos como soporte desde donde trabajar nuevas opciones y conceptos.

En este período también puede observarse que el gobierno de la Provincia de Buenos Aires fue fortaleciendo el lugar del Estado en la organización de la FDeE, asumiendo un rol preponderante en la definición de políticas de formación docente. En este sentido se operó un desplazamiento y regulación de la oferta externa, a la vez que se produjo un aumento de las propuestas de formación continua de carácter oficial.

La lectura de la normativa para el período permite apreciar la emergencia de mayores requisitos para la acreditación y aprobación de propuestas tanto externas como internas, entre los cuales destaca la orientación temática acorde con los Diseños Curriculares (DC) y el otorgamiento de menor puntaje a la oferta no estatal.

En cuanto al lugar que ocupa el Estado provincial en la organización de la FDeE ha sido clave la conformación de equipos dedicados específicamente a la FDC –como es el caso de los capacitadores que conforman la planta orgánica de los Centros de Investigación e Innovaciones Educativas (CIIEs).

Si bien desde la década de los ‘70, existen los CIIEs como sede de la oferta oficial, en los años ‘90 fueron superados por la oferta privada. A partir del año 2003, la Provincia de Buenos Aires los revalorizó, creando Centros en los distritos que carecían de los mismos y ampliando su organización hasta contar con especialistas por área y nivel en cada región de la provincia¹. Por medio de los CIIEs, los ETR implementan los cursos que se diseñan en la administración central (Equipo Técnico Central – ETC). Esta formación es gratuita y otorga puntaje (Resolución 4730/2012). Asimismo, en cada CIIE se registran las demandas locales, en función de las cuales se diseñan acciones a medida, denominadas *asistencia técnica pedagógica*.

Las docentes entrevistadas manifiestan que en el período ha habido cambios respecto del crecimiento de la oferta de FDeE, de la calidad de la misma y de la mayor inclusión de participantes. En este sentido una de las docentes menciona la importancia de contar con un marco político que tiende a desalentar el mercado de cursos y fortalecer la acción de los CIIEs, cuyas actividades considera de mejor nivel. Por otra parte ubica la formación continua como una conquista laboral. Cabe destacar en este sentido el rol que los gremios docentes han tenido en la reconfiguración del escenario o del campo.

Señalan, además, la existencia de una demanda instalada todavía respecto de los cursos “pagos” o “comprados”, pues los mismos “dan puntaje”, cuya acumulación sirve para obtener cargos y titularizaciones. A diferencia de lo que sucedía en los ‘90, si bien existe una demanda de este tipo de cursos –mayoritariamente ofrecidos por editoriales– la misma no ocupa un lugar preponderante en las expectativas de los docentes respecto de su formación. Es decir, habría una modificación en las representaciones de las docentes respecto de la valoración de la formación continua. Por un lado, no dejan de *comprar cursos* que les permiten obtener

¹ Actualmente existen 135 CIIE’s, uno por distrito, a excepción de La Matanza, que cuenta con dos. Entre 2005 y 2012, la Dirección de Formación Continua (DFC) de la DGCE crea 25 equipos regionales que pasan, en el nivel provincial, de incluir a aproximadamente 200 formadores en el 2005, a 1000 cargos en 2013. (Entrevista a la Directora de FDC de la DGCE, 4/7/13).

puntaje y mejorar las condiciones de carrera docente, aunque manifiestan una valoración negativa sobre estos cursos arancelados coincidiendo en su baja calidad. Por otro lado, las docentes reconocen una mayor calidad y respuesta a sus necesidades formativas en las propuestas de formación provenientes del Estado. En este sentido coexistirían ambos propósitos –formativos y de carrera docente– y según la motivación de los actores uno u otro alcanzaría mayor intensidad.

Didáctica de la formación de formadores

En un trabajo previo (Coscarelli, Cordero y Picco, 2015), recuperamos que en las entrevistas realizadas a los ETR, aparecieron menciones interesantes en torno a su propia formación. En este sentido, la ETR del área de Matemática aludió a una *didáctica de la capacitación* que se iba construyendo en las diferentes reuniones en las que los ETR discutían sobre el sentido de la FDeE y la elaboración de los *guiones*, entendidos como materiales que, junto con las secuencias didácticas, buscaban darle concreción al DC en su adecuación a las realidades locales.

Según manifiesta la ETR entrevistada, en las reuniones de coordinación que mantenían, ponían en común, por un lado, lo que iban recuperando de la vida cotidiana de las escuelas. Por otro lado, se discutía sobre la didáctica del contenido, es decir, la didáctica más específica del contenido que se enseñaba a los y las docentes y que ellos luego trabajarían en las aulas con sus estudiantes. Además, aparecía en escena esa *didáctica de la capacitación* en sí misma o *didáctica de la formación de formadores* con miras a, como decía la entrevistada, dejar una marca en las docentes.

Podríamos conjeturar que gran parte de esta *didáctica de la formación de formadores* es experiencial. En este marco, un resguardo importante es lograr la adecuación conveniente respecto de los saberes e intereses de los y las docentes participantes. Podríamos inferir que la formación de los ETR fue labrando su propio *currículum* a partir de reuniones de coordinación en charlas, orientaciones y sobre todo a partir de la elaboración de su propia práctica.

Consideramos que este *currículum* que se construye en la propia práctica y estos saberes que entran en diálogo con la práctica de formación de formadores de docentes, es nodal desde la concepción de Didáctica que sustentamos. Siguiendo a Camilloni (2007), sabemos, por un lado, que la Didáctica busca la intervención pedagógica y social, y por el otro, que el docente es siempre el interlocutor privilegiado de la construcción de su discurso. En este sentido,

concebimos una disciplina permeable al reconocimiento de la riqueza de saberes que se producen en las prácticas de enseñanza, sea del tipo que sea en esa cadena de subjetividades en formación que se concreta en la FDeE.

A su vez, la dimensión normativa con la que concebimos a la Didáctica, siguiendo a Davini (1996; 2008) se nutre de los saberes provenientes de las prácticas de enseñanza y de las experiencias de los y las docentes, además de los valores y de los saberes disponibles por el avance de la ciencia.

A partir de lo dicho, la Didáctica encuentra en la FDeE una vía privilegiada para la potenciación de su dimensión normativa así como también de su *corpus* teórico en permanente expansión.

Por otra parte, la entrevista realizada a una representante del INFoD puede interpretarse como contribuyente de estas lecturas. En primer lugar porque desde el INFoD se manifiesta reconocer la existencia de las nuevas identidades que se forman en la docencia y la composición del sector, así como también, el trabajo desde lo colectivo como forma de traspasar lo individual. Estas cuestiones dan muestras de elementos contextuales que deberían ser recuperados por la *didáctica de la formación de formadores*.

En segundo lugar, desde el INFoD se sostiene la importancia de mantener estrategias de formación docente coherentes con la concepción del docente como profesional.

Del mismo modo, la estructura organizativa de la FDC en la Provincia de Buenos Aires, en el período estudiado, también habilita diversos espacios de intercambio entre los profesionales docentes y formadores en los que, podríamos decir, se construyen saberes didácticos. Los ETC, los CIIEs y los referentes de las áreas mantienen encuentros periódicos con los ETR, en los cuales se realizan intercambios y negociaciones acerca de las propuestas de formación a concretar en la Provincia. A su vez, la práctica implica establecer múltiples coordinaciones, entre niveles de la educación, entre áreas y entre proyectos.

Por último, cabe mencionar que para los ETR entrevistados, el encuentro con las instituciones y el acompañamiento de los y las docentes es fundamental para la continuidad de la FDeE y se constituye en una instancia de producción de saberes didácticos.

Las propuestas de FDeE y la implementación de los diseños curriculares

Una mirada a la totalidad de las propuestas ofrecidas durante el período abordado nos permite observar una modificación del universo temático al incorporar propuestas de mayor especificidad en su anclaje curricular. Esta modificación se vincularía con la elaboración de

los DC vigentes, el direccionamiento de los esfuerzos por garantizar su implementación y un claro predominio de temas que ingresan al escenario a través de las didácticas que se ocupan de la enseñanza de las diferentes áreas curriculares.

La adopción en el período de líneas de política curricular que ponen eje en la FDC como herramienta de implementación de los DC ha permitido hacer emerger una dimensión eje de la FDeE: la institución, ya que es en ella que el *curriculum* adquiere concreción. Según los ETR esto es central para lograr una formación de mejor calidad y un mejor acompañamiento; para las maestras es un aspecto fundamental en el que seguir avanzando porque no siempre se alcanza coherencia a nivel institucional para trabajar adecuadamente. En ambos casos, la institución es importante y despierta potencialidad para seguir trabajando en el mejoramiento de la enseñanza.

La articulación desde los ámbitos de definición de las políticas de formación: la FDeE en prospectiva

La investigación efectuada reconoce los importantes avances en la FDeE en la Provincia de Buenos Aires. La continuidad de las políticas de Estado es ya un criterio compartido y cabe como expresión de deseos respecto de lo hecho hasta ahora. Sería importante recuperar las experiencias y sus balances. En ese sentido, nos parece importante aportar a un reclamo registrado con recurrencia.

Una primera apreciación relevada en testimonios recogidos ubica la cuestión articuladora como una demanda que atraviesa las prácticas de las personas entrevistadas. Constituye un discurso transversal con significantes relativos a cada posición de las mismas. En el caso de esta categoría tomamos como material empírico las entrevistas efectuadas y procedimos a una relectura guiada por las preguntas acerca de los sentidos de *articulación* que las cruzan². Focalizamos a continuación en algunos de los registros en que se presenta el sentido de *articulación* según los roles de las personas entrevistadas.

² Desde diversos planteos teóricos actuales y en particular desde el Análisis Político del Discurso el concepto *articulación* es de relevancia onto-epistemológica, ética y política. El carácter articulador es distintivo de toda identidad social de carácter complejo y contingente, desechando cualquier perspectiva fijista y lineal. Resulta central en las posturas antiesencialistas en que la historicidad es una condición del ser. Las corrientes actuales de teoría política, análisis del discurso, teorías sociales, filosofía, psicoanálisis e historia, entre otras, resaltan la perspectiva antiesencialista como condición para el análisis de cualquier transformación socio-cultural.

Desde el punto de vista de los ámbitos de gestión política los procesos de articulación deben conjugar políticas provinciales en múltiples facetas de carácter estructural, organizacionales, de contenidos y estrategias, teniendo en cuenta las tradiciones e identidades jurisdiccionales.

En este sentido desde la DFC se sostienen como condiciones necesarias para la implementación de las políticas, la articulación de enfoques y posicionamientos en las distintas áreas a la vez que la búsqueda de aquellos aspectos que son identitarios de cada nivel de enseñanza. Entre sus cometidos, como se expresa más arriba, se halla la articulación entre las áreas de enseñanza del *curriculum* provincial, con organismos nacionales en términos de políticas en general, así como con otros proyectos nacionales (por ejemplo: Escuelas del Bicentenario) y en lo interno con las Direcciones de Enseñanza.

En el caso del INFoD y sus complejas funciones de articulación de políticas en las distintas provincias, se generan líneas generales de articulación y, en lo que nos incumbe con la Provincia de Buenos Aires, éstas refieren al desarrollo profesional y en el ejercicio de la docencia. Es de gran complejidad la articulación de políticas en el Ministerio Nacional –un ministerio sin escuelas ni institutos– que posee un área específica de Educación Superior. El complejo panorama da cuenta de las mediaciones que siempre exceden cualquier previsión fijista y a la vez requiere una política abierta que intente el necesario y a la vez siempre provisorio horizonte de articulación.

En la compleja trama transposicional y situacional de las prácticas formativas de los ETR aparece el conocimiento de la realidad como criterio, la articulación de la formación con relación a los y las concurrentes a los cursos, la importancia del intercambio y del trabajo interáreas, la disponibilidad de una autonomía relativa, cercada por cuestiones de agenda y administrativas, pero a la vez la posibilidad de autoconvocarse para reflexionar y tomar decisiones. El lugar de los ETR es un espacio relacional situado entre las políticas jurisdiccionales, la didáctica de la capacitación sostenida en cada una de las áreas, las instituciones escolares y el aula. Las articulaciones, en esta instancia, deben contemplar las mediaciones entre regiones, recursos, instituciones, áreas y modalidades de los propios formadores y las dificultades transpositivas detectadas en los diferentes saberes. Por otra parte requiere bases organizativas que faciliten su accionar, por ejemplo la articulación entre los distintos CIIEs y su labor.

La articulación plantea desafíos también respecto a concertar lógicas diferentes. En este sentido los entrevistados manifiestan una permanente tensión entre, por un lado, la lógica propia de los procesos formativos y, por otro, los aspectos administrativos y de organización que dificultan la concreción de aquéllos. Es decir, la lógica de la gestión está todavía signada

por su concepción clásica burocrática formalista, es *una cuestión de papeles*, el expediente es su centro, muchas veces ineficiente, pues tampoco se verifica en la práctica. No se ha configurado en esta vía una lógica que parta de la singularidad de los procesos que administra. Un ejemplo de ello lo constituye la concreción de las asistencias técnicas. Las mismas se presentarían como dispositivo privilegiado (al menos desde lo discursivo) y habría una tendencia a la articulación entre dispositivos (cursos-asistencias técnicas) como forma de resolver la continuidad de la formación. Con relación a las mismas, los ETR remarcan que son dispositivos privilegiados para trabajar con y a partir de las prácticas de los y las docentes, incluso porque este dispositivo se ofrece a demanda de los cursantes como complementario. Sin embargo, desde lo organizativo la distribución de la carga horaria de los formadores entre el desarrollo de acciones dispuestas por el nivel central y las del nivel local constituye una dificultad cuya resolución recae en muchas ocasiones en su propia disponibilidad. Es en este sentido que un entrevistado refiere a que la asistencia técnica “hace agua” como dispositivo. Otra posición desde la que también se manifiesta la importancia de la *articulación* la ocupan las maestras. Éstas en general valoran positivamente las actividades efectuadas. En términos de reclamos manifiestan que sería necesario articular algunas ofertas en cuanto a su extensión y a su pertinencia.

Asimismo se visualiza como demanda una mayor articulación con el personal directivo que es importante que asista también a los cursos. Señalan además que no siempre en las escuelas se propicia compartir lo aprendido en los cursos y muchas veces hay criterios distintos respecto de las tareas a emprender. En oposición a lo anterior, hay entrevistadas que destacan la institución a la que pertenecen y la labor directiva en cuanto al estímulo para con el intercambio y la actualización docente.

Por último, la preocupación por la inclusión de temas que atraviesan las diferentes disciplinas o áreas de enseñanza –ecología, ciudadanía, participación, entre otros– introduce lo diverso y contextual a la vez que las diversas didácticas fortalecen al docente en su formación. Sin embargo, su articulación en una perspectiva institucional y docente pareciera que es aún un camino a recorrer. Si bien en líneas generales se observan efectos positivos, los resultados aparecen todavía a nivel del docente individual. En este sentido la articulación de cursos y asistencia técnica podría alentar una nueva mirada más transformadora.

Referencias bibliográficas

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Camilloni, A. *et.al.* (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Coscarelli, M. R.; Cordero, S. Picco, S. (2015). “La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación”. Ponencia presentada en el III Seminario Nacional RED ESTRADO ARGENTINA “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. 2, 3 y 4-09-2015. E-book en preparación.

Davini, M. C. (1996). “Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales”. Camilloni, A. *et.al.* *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 41-73). Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Feldfeber, M. (2011). “Los docentes como sujetos del campo pedagógico: una mirada desde las políticas educativas”. En: Hillert, F.; Graziano, N. y Ameijeiras, M.J. (2011): *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión: reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). (2007): Resolución 23/07.