

Título: Nuevos condicionantes en la elección de la capacitación docente

Autor: Guillermo Martín Almada

Resumen:

El trabajo continua la línea de investigación de mi tesis de maestría titulada “Elecciones de los docentes de Educación Física de escuelas secundarias frente a la oferta de capacitación, en La Plata (2007 - 2009)”, Se estructura en dos partes, en una principio aborda el análisis dichas elecciones a partir de las siguientes dimensiones: la incidencia de la antigüedad docente, el ciclo vital de los profesores, la normativa sobre la carrera docente y el trabajo docente, la estructura de capacitación provincial y la valoración de los oferentes, las características de la formación inicial. Este análisis de estas dimensiones permitió responder a las preguntas: ¿Qué lugar ocupan los saberes de los docentes dentro de las políticas de capacitación? ¿Cómo impactan los cambios de las regulaciones del trabajo docente en sus trayectorias de formación?

La segunda parte de este trabajo avanza en el análisis de los nuevos condicionantes que inciden en la elección de la oferta de capacitación, con la intención de sumar elementos de análisis que aporten a la consecución de un pre proyecto de doctorado. Se aborda la elección, ya no en el marco específico de los docentes de educación física sino de los docentes que se desempeñan laboralmente en escuela secundaria, con referencia las nuevas exigencias para el acceso y la permanencia en los cargos de los docentes, ya que a partir de este año la formación pedagógica de profesorado se constituyó como un requisito para sostener la estabilidad en los puestos de trabajo, dado que el gobierno de la provincia de Buenos Aires decidió que se cumpla con los artículos 109 y 110 del Estatuto del Docente, lo que define el apartamiento de los cargos de los docentes que se desempeñan laboralmente en carácter de suplentes y provisionales que no cuenten con título habilitante.

Para finalizar cabe destacar que esta medida marca una nueva variación en la valoración del saber docente dentro de las políticas de formación docente continua, que derivan en la reconstrucción de las lógicas de elección, vinculadas a diferentes formatos, circuitos y destinatarios de formación. Que en el caso particular de la UNLP fahce, presionó para que

la materia *fundamentos de la educación* que conforma parte de la formación pedagógica de la mayoría de los profesorado que ofrece dicha facultad, este año recibiera a docentes en ejercicio sin título de profesor en busca de la titulación. Al mismo tiempo constituyó una oportunidad para el mercado privado de la capacitación adapte su oferta y genere alternativas en los plazos que necesitaban los docentes para permanecer en sus puestos de trabajo. Lo debela una línea de ajuste presupuestario sobre la reducción de los puestos de trabajo, que utiliza la valorización del saber docente como fundamento, y al mismo tiempo genera un beneficio para los oferentes privados de capacitación

Para el análisis se retoman las perspectivas que abordan la relación entre los saberes del docente y su desarrollo profesional Tardif, M. (2004), en vínculo con las dinámicas propias del campo de la capacitación docente provincial Serra (2004).

0. Introducción

Considerar las decisiones de los docentes que eligen opciones de capacitación implica pensar en la influencia de distintos aspectos: la estructura de la política de capacitación provincial, el valor del puntaje, el momento del ciclo vital de los profesores, los costos, la regulación de la carrera docente, el contenido y la metodología de las propuestas elegidas. Estos aspectos pueden influir de manera interdependientes en las elecciones.

A partir de esta interdependencia es posible plantear que la elección individual de opciones de capacitación no se encuentra solo asociada a los contenidos que se vinculan con la práctica y con la incidencia que la normativa que regula el trabajo docente, sino que están involucrados otros elementos vinculados con las características y la situación de quien elige.

Desde esta perspectiva cobran peso en el análisis de la elección: el momento particular de la carrera docente, la biografía del docente, las características de su formación inicial, las particularidades de su socialización laboral y las características particulares del marco que plantea la política pública de capacitación de donde se elige. En este trabajo se va a abordar la interdependencia de estos factores haciendo énfasis en el sentido que cobra la regulación sobre el acceso y permanencia en los puestos docentes.

Durante el período (2007 a 2009) estos aspectos, interactuaron con los cambios que a partir del 2008 se sucedieron en la valoración de puntaje que el estado provincial le asigna a la oferta pública frente a la generada por otros oferentes, en un intento de propiciar cambios a favor de la oferta pública sobre la privada, duplicando su valor de

puntaje.

Las transformaciones sucedidas a partir del 2018 en la provincia de Buenos Aires, marcan decisiones del gobierno que determinan los lineamientos para política pública de capacitación¹ a favor de la oferta privada la cual rápidamente se adecua a las necesidades de los docentes que la requieren, ya que impactan directamente sobre el acceso y permanencia en los puestos de trabajo

Las preguntas ¿Qué lugar ocupan los saberes de los docentes dentro de las políticas de capacitación? y ¿Cómo impactan los cambios en el cumplimiento de las regulaciones del trabajo docente sobre las trayectorias de formación? Guían el análisis de la evolución de estos cambios, para esto se señalan los distintos sentidos que adquiere la capacitación en clave histórica.

1. Algunas consideraciones sobre las políticas de capacitación en clave histórica

Esta revisión histórica pretende recuperar algunas conclusiones de mi tesis de maestría (Almada, 2015) que aportan datos para comprender como operan diferentes sentidos en la elección de la capacitación desde los años 90 hasta el 2009, con la intención de establecer algunos criterios que permitan abordar los cambios acaecidos a partir del 2018

En principio hay que advertir que la elección de la capacitación está atravesada por una tensión entre dos lógicas: la lógica del puntaje y la lógica de la acreditación. La lógica del puntaje quiere decir que la oferta de capacitación se asocia al otorgamiento de puntaje establecido en el marco del Estatuto de 1958. Esto hace que el puntaje sea defendido por los sindicatos docentes, en función de su defensa global del Estatuto. Pero también relaciona a la capacitación con un “derecho” de los docentes, en su condición de trabajadores, y se asocia a la posibilidad de acceder a una recompensa salarial.

Cabe señalar que el Estatuto constituye un elemento importante en la regulación de la actividad docente. Da cuenta de una fuerte presencia del Estado en la reglamentación de la tarea, es el resultado de luchas de los sectores docentes por consolidar un grado de

¹ . Cabe destacar que si bien lo que se exige es que se complete la formación inicial de profesorado, la mediada atañe a docentes que están en ejercicio que ya poseen una trayectoria laboral, por eso me refiero a esta demanda de formación como una demanda que atañe desde la perspectiva de socialización laboral docente a la formación permanente (Serra 2004).

legalidad, que al mismo tiempo refleja las tensiones entre el control del Estado y la autonomía docente.

La lógica de la acreditación fue establecida por la RFFDC (Red Federal de Formación Docente Continua). Se basa en el reconocimiento de la calidad de la institución oferente y supone que el Estado se posiciona como un regulador de una oferta de la que puede participar pero que no monopoliza. Es posible advertir una expansión de la oferta privada en el campo de la capacitación docente (Serra, 2004), ya que tanto la escasa oferta pública como la oferta privada otorgaban acreditaciones con puntajes similares.

La Ley de Educación Nacional junto con la Ley Provincial de Educación de 2007 y la decisión de la sobrevaloración del puntaje de la oferta estatal de 2008 confirman una “victoria” de la lógica del puntaje por sobre la de la acreditación. Ya que reconoce al ofrecimiento de puntaje como una de las principales motivaciones de la elección.

El peso del Estatuto, va a ser reutilizado por la política pública de capacitación del estado provincial a partir del 2018, esta vez en lugar de apelar al puntaje el gobierno decidió exigir la formación pedagógica de profesorado, para esto obliga a que se cumpla con los artículos 109 c. y 110 c². del Estatuto del Docente, lo que define el apartamiento de los cargos de los docentes que se desempeñan laboralmente en carácter de suplentes y provisionales que no cuenten con título habilitante, se constituye así como un requisito para sostener la estabilidad en los puestos de trabajo,

A partir de estos cambios se plantea como problema de investigación: En un marco en el cual a lógica credencialista es reutilizada por la política pública de capacitación provincial, y que apela a premisa de formación profesional se obliga a los docentes con trayectorias laborales diversas a cumplir con la formación pedagógica de profesorado, sin una estructura de capacitación pública que pueda dar respuesta a esa demanda obligándolos a acceder a la oferta privada. Este planteo implica las siguientes preguntas ¿Qué actores se benefician con la decisión que el estado provincial toma para el año 2018? ¿Qué posición toman las instituciones que se constituyen como referentes de formación? ¿en qué lugar queda el saber de los docentes frente a estas demandas de formación?

² ARTICULO 109º: El personal docente provisional cesará:

c) (Texto según Ley 13.170) Al finalizar las tareas correspondientes a cada curso escolar, en los casos que el docente no haya contado, en el momento de su acceso con título habilitante para el cargo, horas cátedra o módulos que desempeña.

ARTICULO 110º: El personal docente suplente cesará:

c) (Texto según Ley 13.170) Al finalizar las tareas correspondientes a cada curso escolar, en los casos que el docente no haya contado, en el momento de su acceso, con título habilitante para el cargo, horas cátedra o módulos que desempeña

2. La valorización del saber docente en las políticas de formación continua

Es posible advertir variaciones en la valoración del saber docente que se expresan en las transformaciones de las políticas de formación docente continua. Al respecto, Tardif (2004) advierte que el saber docente es un saber desvalorizado, frente al campo intelectual y de recontextualización oficial³: “*los saberes de la formación profesional y los saberes curriculares de los profesores parecen siempre ser más o menos de segunda mano*”. En este sentido, continúa “*la función docente se define en relación a los saberes, pero parece incapaz de definir un saber producido y controlado por los que la ejercen*” (40; 2002)

Esta afirmación se sostiene, desde la concepción del saber de los docentes que se instala a partir de la conformación del programa institucional moderno (Dubet, 2004), que advierte que la necesidad de un saber técnico en la formación docente y en la capacitación fue moldeando una gramática de la escolaridad, que vincula la capacitación con la obtención de “recetas” de enseñanza provenientes del saber experto, lo que acompaña y consolida la separación entre los productores de conocimiento y quienes lo aplican.

Las reformas de los años '60 en el marco del desarrollismo y de los '90 en el contexto neoliberal acentuaron estas características, y se basaron casi exclusivamente en las necesidades de las administraciones educativas, limitando la autonomía de la formación docente continua que vinculó la oferta casi íntegramente a las reformas curriculares y estructurales.

Se advierte que además del campo de recontextualización oficial existe el campo de recontextualización pedagógica, con relativa autonomía respecto a la autoridad política y del control del Estado (Serra, 2004), donde entran en juego las decisiones del hacer pedagógico de los profesores que pueden o no alinearse con los lineamientos.⁴ Frente a estas políticas es posible pensar que la cultura escolar posibilitó la reinterpretación de los contenidos de la capacitación por parte de los docentes, es decir la adecuación de los

³ Serra (2004) define al campo de la capacitación como un subcampo dentro de la recontextualización oficial, dado que los discursos y las prácticas que se asocian a la capacitación articulan producciones del campo intelectual de la educación, nacional e internacional, con sus respectivas recontextualizaciones nacionales e internacionales, que constituyen una forma particular de entender la capacitación en la Argentina.

⁴ Hay que advertir que no toda la oferta de capacitación que generan los gremios, universidades y oferentes privados se ajusta a las normativas incluso hay una parte de la oferta que no posee valor de puntaje

mismos a los contextos particulares que le permiten diseñar estrategias de enseñanza desde su propia relación con el saber. En este marco la presencia del saber docente empezó a ser reconocida y paso de tener un lugar devaluado a un lugar preponderante, a través de las políticas de formación docente continua que atienden a la profesionalización y a una visión integral de la formación permanente.

En este sentido hay que señalar que durante el periodo 2007 a 2009 hubo un cambio en la evolución los modelos y la agenda de las políticas de capacitación en Latinoamérica que son la contracara de lo que plantea Tardif. En lugar de centrarse casi íntegramente en las necesidades de las administraciones educativas, buscan *“impulsar una serie de iniciativas diversas arraigadas en la escala de lo local, en las situaciones específicas que viven los docentes, en los problemas de enseñanza reales, en las prácticas cotidianas y en los modos particulares de hacer escuela”* (10; 2009) lo cual implica un acercamiento en la relación entre los distintos campos de la educación (intelectual, pedagógico, de recontextualización oficial).

En las elecciones que los docentes realizan sobre la oferta de capacitación, el vínculo con la práctica es un aspecto muy valorado por los docentes, los cambios recientes en las políticas de capacitación que instalan una perspectiva situada en la relación con el saber vuelven la percepción de la oferta más atractiva, que al mismo tiempo brindan la posibilidad de generar una mayor implicación en quienes la eligen ya que resignifican los saberes desde los propios espacios de trabajo.

A partir del 2018, los cambios que impulsa la provincia, marcan “la falta de saber pedagógico de los docentes”, se desconsidera el campo de recontextualización pedagógica, se señala “la falta” del cual deben hacerse responsables ellos mismos a riesgo de perder el puesto de trabajo. Hay un retorno hacia una visión que considera que la capacitación es individual, que no contempla el trabajo en conjunto de los docentes ni la dimensión institucional Diker y Serra (2010).

2. a. Las elecciones y las lógicas de formación continua

Aunque la política de capacitación provincial se sostenga en conceptos como “desarrollo profesional” y “educación integral” expresados en la Ley de Educación Nacional (2006), es posible reconocer que la lógica del puntaje estaría definiendo las elecciones de capacitación de los profesionales.

En este sentido, las lógicas de formación se reconstruyen desde dos planos. Por un lado, en el plano de las representaciones, los agentes del campo de la capacitación (tanto

referentes como docentes), perciben que los cambios que ha impulsado la provincia en el 2008 son justos y ya que conciben la formación continua como un derecho y reposicionan a los docentes en la construcción de las distintas estrategias individuales de capacitación.

La “carrera por el puntaje” constituye una marca en la gramática de la escolaridad que se estableció y consolidó a través del vínculo entre capacitación y carrera docente previsto por el Estatuto el cual implicó una lógica de “credencialismo meritocrático” para el acceso y permanencia en los puestos de trabajo, que no se estaría relacionando necesariamente con la idea de formación “como derecho”. En general, se observa una preponderancia de la participación en el circuito organizado principalmente alrededor del formato de curso que satisface la necesidad de puntaje en el corto plazo, mientras que otras opciones de formación que incluyen otros formatos no son inicialmente consideradas por los docentes como una fuente formación rápidamente acreditable y que redunde en mejoras posicionamiento en el corto plazo.

Más bien, los profesores reconocen que la formación en otros formatos demanda un esfuerzo muy grande en términos de inversión de capital y ligan la posibilidad de obtener el puntaje después de un tiempo prolongado. No obstante, ambas ofertas conviven, aunque en diferente medida, y son elegidas; en algunos casos, por un mismo docente.

De esta manera, con una mirada en ambos planos, es posible inferir que los cambios que planteó la normativa en el 2008 son justos, pero continúa existiendo distancia entre ambas lógicas forjada por la separación entre los distintos campos del saber académico, profesional, escolar, al cual contribuyó al desarrollo de un mercado de la capacitación que se consolidó través de la implementación de la RFFDC (Red Federal de Formación Docente Continua) que empezó a perder fuerza a partir de los cambios suscitados en el 2008.

Es posible advertir que el mercado de la capacitación adquiere un nuevo impulso cuando el estado provincial reclama a los docentes que cumplan con acreditar la formación de profesorado sin garantizar el acceso igualitario a opciones de formación, y sin contar con una oferta suficiente de instituciones formadoras del gestión estatal, lo que genera condiciones favorables para el desarrollo y expansión de oferta privada de capacitación, que aprovecha el vínculo entre la necesidad de los docentes y la escasa oferta pública.

2. b. Los formatos, los circuitos y los destinatarios de la formación continua

Las propuestas de formación docente se asientan en circuitos socio – formativos y estos circuitos están definidos por determinados perfiles y determinadas trayectorias de los docentes. En función de los cambios es posible hablar en dos sentidos en principio a) haciendo referencia a la elección oferta de formación continua desde la diferencia entre lo académico y lo práctico. b) respecto a cómo se adecua la oferta de formación continua a partir de los cambios que el estado provincial impuso para el 2018.

Respecto a la diferencia entre lo académico y lo práctico, vale aclarar que son ofertas que poseen formatos diferentes respecto de la adecuación a los destinatarios, el formato que busca trabajar sobre la práctica y las propuestas didácticas de enseñanza en las escuelas se adecua fuertemente a las características y necesidades de los docentes que trabajan en las escuelas, el formato académico si bien concentra las horas hace adecuación débil porque son los docentes que eligen estas opciones quienes deben adecuarse a las características del formato académico que es el que poseen las ofertas de posgrado.

Más allá que la Universidad tenga a través de los seminarios, congresos, simposios y de las actividades de extensión un vínculo estrecho con quienes trabajan en las escuelas, la división entre el campo académico y el campo profesional marca una tensión, de hecho, es posible pensar que las maestrías conservan características excluyentes que restringen su oferta adecuándola a determinados perfiles y trayectorias académicas. Con lo cual, el campo de la formación docente de los profesionales se constituye de dos lógicas diferenciadas, por un lado, una lógica académica ofrecida por la Universidad y por otro, una lógica mercantil, acumulativa y condicionante para el ingreso al campo profesional. Se trata de una constitución del campo de la capacitación donde la formación continua aún no encuentra un espacio institucional.

Respecto a cómo se adecua la oferta de formación continua a partir de los cambios que el estado provincial impuso para el 2018, en principio hay señalar que oferta pública es escasa y se ofrece con un formato presencial, tanto los institutos de formación docente, como la UNLP a través de la fahce la brindan, pero la oferta privada se amplió y prevee distintos formatos presenciales y virtuales que se adecuan a las necesidades de los docentes que están trabajando en las escuelas, algo que no necesariamente ocurre en los formatos presenciales.

Otro aspecto importante a considerar es el momento en que los docentes consiguen la certificación, en este punto a hay que señalar que la oferta privada se adecua a los

plazos que determina el estado provincial para “regularizar” la situación de formación de los docentes sin título profesor, algo que no sucede con la oferta pública.

Para terminar, me interesa plantear una serie de interrogantes sobre esta medida que no actúa a través el valor que el puntaje de la capacitación sino sobre la certificación de la formación inicial de profesorado, en principio ¿Cómo son considerados los saberes de la trayectoria docente en las propuestas de formación? ¿se proponen distinto tipo de trayectos formativos acorde a las trayectorias laborales? ¿se reconoce la experiencia laboral como un crédito en la formación?

3. Bibliografía

-Almada, G. (2015) “Las elecciones de los docentes de Educación Física de escuela secundaria frente a la oferta de capacitación, en La Plata (2007 - 2009)”

-Diker, G. y Serra, J. C. (2008). *La cuestión docente. Argentina: las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

-Dirección General de Cultura y Educación (1958). Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

-Dirección General de Cultura y Educación (2007). Ley Provincial de Educación, Argentina.

-Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: Tenti Fanfani, E. (Org.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires: IIPE.

-Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires.

-Ministerio de Educación (2006). Ley de Educación Nacional, Argentina.

-Serra, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLACSO - Miño y Dávila.

-Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.