



12° CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT19: Antropología y Educación

El programa Nuestra Escuela. Acercamientos hacia el análisis de una política educativa para la formación docente continua.

Florencia L. Abons, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
florencia.abons@gmail.com

Resumen

La Ley N 26150 “Educación Sexual Integral” fue sancionada en el 2006 y en el mismo año que fue promulgada nuestra actual Ley de Educación Nacional- LEN-. Esta última promueve en su artículo 69 que el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá los criterios básicos de la carrera docente donde la formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional. En este sentido y a partir de estos criterios, se promovieron políticas públicas nacionales vinculadas al armado de cursos y postítulos orientados a los y las docentes en ejercicio, que otorgaban un puntaje oficial necesario para ascender en la carrera docente o para obtener un cargo. Nos parece importante advertir que en el año 2007 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente -INFOD- como organismo regulador nacional responsable de impulsar políticas de formación docente inicial y permanente, que articule los niveles nacional, jurisdiccional e institucional. La puesta en marcha del INFOD se vincula a una decisión política para recuperar el lugar central que tiene el estado con respecto a la direccionalidad y producción de condiciones de las políticas de la formación docente. En la siguiente ponencia nos interesa realizar un acercamiento comparativo de las propuestas de formación docente continua vinculada a la educación sexual integral a partir del año 2006. Es decir, cómo y cuáles fueron las propuestas

pedagógicas para los y las docentes en relación a la ESI tanto a nivel nacional como en la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través del organismo que brinda las capacitaciones docentes la “Escuela de Maestros”. Nos interesa particularmente mostrar esta diferencia debido a que ambas jurisdicciones tienen propuestas diferentes en relación a los contenidos propuestos para la formación docente continua vinculada a la ESI. Finalmente nos interesa reconstruir el proceso de construcción de conocimiento a partir del cual se han elaborado ambas propuestas de formación continua en ESI.

Palabras clave: *formación docente continua; educación sexual integral; Escuela de Maestros; Instituto Nacional de Formación docente.*

Introducción

El siguiente trabajo tiene como objetivo mostrar los avances realizados con respecto a la realización de la tesis de la Maestría en Política y Gestión de la educación de la Universidad Nacional de Luján. En esta ponencia nos proponemos analizar el desarrollo de una política educativa vinculada a la formación docente continua como el Programa Nacional de Formación Permanente-PNFP- “Nuestra Escuela”. En virtud de ello nos interesa en primer lugar describir las diferentes definiciones que ha tenido el campo de la formación docente continua y su anclaje en la puesta en marcha de un Programa Nacional. A su vez creemos pertinente analizar las construcciones de sentidos que aparecen en una documentación oficial como es la “Memoria de Gestión” de la política educativa que nos convoca. Por último, nos parece relevante destacar algunas reflexiones posibles en relación al origen del Nuestra Escuela y las distintas implicancias que tuvo en relación a la construcción de los saberes pedagógicos y los saberes docentes.

La formación docente continua a lo largo de la historia

¿A que llamamos “formación docente continua”?

La formación docente continua como política educativa ha recibido diferentes denominaciones a lo largo del tiempo: perfeccionamiento, formación permanente,

actualización, reciclaje, formación en servicio (Vezub, 2004). Este cambio de términos obedece a revisiones sucesivas en la conceptualización y en la manera de entender el aprendizaje de los docentes. Pero, sobre todo, se debe al papel que se pretende que tenga la formación en servicio en la mejora de los sistemas educativos. La concepción y los términos que se utilicen se refieren a rasgos de la identidad y del perfil profesional, a la concepción del trabajo docente, al tipo de saberes, disposiciones y capacidades que la política de formación les atribuye y al papel que se espera que estos desempeñen en el sistema educativo y en la sociedad.

Siguiendo los planteos de Vezub (2007) a partir de los años noventa y de las reformas curriculares y educativas de ese período, la capacitación comienza a tomar gran escala y adquiere mayor peso en la agenda de los gobiernos, generalmente vinculada a las transformaciones curriculares de cada nivel. En la mayor parte de los países, las acciones de capacitación fueron emprendidas por las áreas o direcciones responsables de la educación básica, media o inicial, sin que existan todavía direcciones u organismos específicos. Además, junto con esta oferta de carácter estatal y pública –que según los países y las coyunturas de las reformas tuvo mayor o menor cobertura– la formación continua se desarrolló en el sector privado: a veces de la mano de las editoriales que ofrecen actualizaciones como estrategia de venta de sus textos y materiales educativos; otras veces, en centros de formación y capacitación docente privados o en universidades. En la década de los noventa, se creó la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) y la participación de los docentes en instancias de capacitación se masificó (Pineau, 2012; Terigi, 2007). En el contexto de la reforma educativa impulsada por la Ley Federal de Educación, la RFFDC tuvo como misión la capacitación de los docentes para la implementación del nuevo diseño curricular (Diker y Serra, 2008). Se trató del primer emprendimiento de envergadura nacional. Su principal logro fue poner en el centro de la agenda político-educativa la necesidad de fortalecer la formación continua de los docentes y alcanzar regiones y docentes antes relegados. Diker y Serra (2008) sitúan tres amenazas que incitaron la demanda masiva de capacitación: la de la exclusión del sistema y de la pérdida del puesto de trabajo, la de desjerarquización, y la de degradación de los títulos docentes. Citando a Pineau en la de los '90 se abrió un

nuevo paradigma, el cual se construyó a partir de la asociación entre reforma, capacitación y profesionalización (Pineau, 2004). El discurso oficial, basado en la supuesta pérdida de saber académico por parte de los docentes, se basó en dispositivos credenciales mediante cursos en los que ‘expertos’ reponían saberes de punta a educadores obsoletos y desactualizados. De esta forma se fortaleció la concepción reparadora de la formación inicial, y la formación en servicio fue llamada ‘actualización’, ‘perfeccionamiento’, ‘reconversión’ y hasta ‘reciclaje’. Más allá de las críticas expuestas, resulta importante señalar la reflexión de Flavia Terigi (2008) respecto de las acciones de capacitación de los noventa:

Por muchas críticas que hoy puedan hacerse a ese formato, es necesario recordar lo incipiente que era, en aquel momento, la tradición capacitadora: no se contaba con profesionales expertos en la formación de docentes en ejercicio en cantidad y calidad; los Gobiernos no disponían de base institucional para encarar otra clase de acción; no se contaba con estudios sistemáticos que hicieran de la formación pos-inicial su objeto de análisis; no se disponía de una concepción potente de desarrollo profesional docente, que lo vinculara con otras instancias de la formación, concebidas en la perspectiva del sistema de enseñanza y en la duración de las historias ocupacionales de maestros y profesores. (Terigi, 2008, p 34)

En síntesis, la década del noventa instaló la cuestión de la formación docente continua en la agenda político-educativa, pero dejó una experiencia de cursos de variada calidad, fuertemente cuestionados por los docentes y con poco éxito para transformar las prácticas de enseñanza. Este es el punto de partida para comprender la definición de las nuevas tendencias discursivas y algunas de las políticas nacionales y jurisdiccionales que vieron la luz en la década siguiente. La noción de “desarrollo profesional docente” comienza a instalarse a partir de los años 2000 en adelante, como un intento de superar los términos anteriores y la visión instrumental y carencial que dominó el campo de la capacitación y de la formación continua (Vezub, 2013). Este concepto brinda una visión más amplia, articulada e integrada del aprendizaje del docente a lo largo de toda su trayectoria y es consecuente con la concepción de la formación docente como un proceso de larga

duración (Bullough, 2000; Cochran Smith y Lytke, 2003), ya que permite considerar a la formación docente como un continuo que enlaza e integra tanto a la formación inicial como a la continua (Ávalos, 2007).

Con la entrada en el siglo XXI los gobiernos comenzaron a prestar menor atención y recursos a la transformación de la formación docente inicial y a concentrar sus esfuerzos en las políticas, los programas y el financiamiento destinados a la capacitación, formación permanente o desarrollo profesional de los docentes en servicio. Durante el gobierno de Néstor Kirchner se establecieron lineamientos políticos en la materia a través de resoluciones claves del Consejo Federal de Educación, que reflejan los nuevos consensos en la materia. La resolución N° 223 de 2004 presentó las “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”, que adoptaron dos enfoques complementarios de la formación continua: (1) como instrumento para fortalecer la intervención de las políticas educativas sobre el sistema, y (2) como acción orientada al desarrollo profesional. A su vez, la resolución planteó la necesidad de fortalecer la red de centros públicos de desarrollo profesional docente y regular la oferta. “en oposición a este modelo carencial, el modelo centrado en el desarrollo (...) concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización”.

El origen del Programa: el PNFP “Nuestra Escuela”

Un recorrido por las normativas que le dieron nombre al Programa

La norma que respalda la definición, el diseño y la implementación del Programa es la Ley Nacional de Educación N°26.206 que en su artículo 69 establece que el Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, “definirá los criterios básicos de la carrera docente donde la formación continua será una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional”. A los efectos de la elaboración de dichos criterios, la Ley indica que se instrumentarán los mecanismos de consulta que permitan la participación de los representantes de las organizaciones gremiales y entidades profesionales docentes, y de otros organismos

competentes del Poder Ejecutivo Nacional. De igual modo en su artículo 74 la Ley garantiza "...el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación". A su vez, el "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016 (Res. CFE 188/12), en acuerdo con las 24 jurisdicciones del país, estructura metas y líneas de acción para profundizar los lineamientos propuestos en la LEN y avanzar sobre los desafíos aún pendientes, comprometiéndose un trabajo político institucional de carácter federal, en pos de consolidar un sistema educativo más justo, con pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad y para todos¹. De esta misma forma, en el anexo de la Resolución de CFE 201/13, se pone en marcha el Programa Nacional de Formación Permanente, donde se tiene en cuenta

La consolidación del Sistema Educativo Nacional, la creciente responsabilidad concurrente de las jurisdicciones en las políticas concertadas así como la continuidad en la asistencia técnica y financiera del Estado Nacional constituyen una oportunidad histórica para desarrollar un Programa Nacional de Formación Permanente 2013 -2016 que involucre al universo total de los docentes del país, con características únicas y estrategias combinadas.

Según fuentes oficiales del propio sitio web del INFOD este Programa de Formación Permanente pretende unir la jerarquización de la Formación Docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela; como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia. Se definen dos componentes de trabajo desarrollados de forma complementaria: uno institucional centrado en la unidad escuela; otro en base a prioridades formativas de profundización de acuerdo a los puestos de trabajo y/o nuevos roles, disciplinas, niveles y modalidades vinculadas a los objetivos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. En esta segunda instancia se ofrecían cursos y/o

¹Esto establece el anexo que describe el Plan Nacional de Educación Obligatoria y de Formación Docente, disponible en http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf

especializaciones en temáticas específicas, que eran dictados por profesores de Universidades Nacionales y Privadas, y a su vez tenían una instancia de capacitación virtual y otra presencial que se realizaba en diferentes sedes del Programa y en los CIEs- Centro de Investigación en Educación- distritales. Del mismo modo, posteriormente se resolvió en la Resolución N 257/15, establecer que las autoridades educativas jurisdiccionales deberán reconocer a través de sus respectivos organismos calificadores, las propuestas de formación docente que genere el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, como antecedente valioso para la carrera docente. Esto significaría que por medio de las propuestas pedagógicas del programa se van a obtener los puntajes correspondientes y los porcentajes acordados serán aplicados sobre el valor asignado en cada jurisdicción al título docente. La asignación de los puntajes así establecidos será automática con la emisión y/o presentación del certificado o diploma respectivo y sin más requisito que la constancia de cumplimiento de cada ciclo o propuesta formativa.

Para terminar con este apartado, el análisis exploratorio acerca de las legislaciones que dieron entidad al “Nuestra Escuela” nos hace pensar en los desafíos propuestos desde el año 2013 cuyo eje central radicaba en la re-valorización de la tarea docente, haciendo mención a la formación continua como una nota constitutiva del trabajo docente. Es interesante destacar el cambio que aparece con respecto a la capacitación y la formación docente respecto a la Red Federal de Formación Docente Continua, donde los cursos se ofrecían en el mercado, por lo tanto para acceder a estos había que abonar un arancel. A su vez, estas capacitaciones carecían de un criterio académico direccional, por el contrario cada docente de forma individual elegía que curso compraba para acceder al puntaje necesario que le permitiera conseguir un cargo. En la implementación del Programa subyace la idea que la formación permanente debe ser un hecho colectivo y no una carrera solitaria como se planteaba en los '90. Del mismo modo, aparecen ciertas líneas prioritarias de formación con un criterio más integral que se acordó entre las jurisdicciones provinciales y el Ministerio de Educación Nacional. Allí intervinieron las universidades nacionales, los CIEs- Centros de Investigación en Educación- y las

universidades privadas, ya sea para el dictado de cursos o como agentes de asesoramiento técnico o de consulta. Siguiendo los objetivos del Programa, se atendería a 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. Por último, al combinar la formación situada y colectiva con las formaciones individuales, se resignifica el lugar central del territorio escolar para la construcción de una reflexión de la práctica docente.

Ahora bien, creemos importante a problematizar el PNFP “Nuestra Escuela” según los alcances que haya tenido en su gestión. Por eso en el siguiente apartado vamos a analizar un documento oficial en relación al Programa y cuáles son las implicancias en las representaciones sociales de los docentes en ejercicio a los cuales apunta esta política educativa.

Del análisis de la memoria de gestión del Programa: saberes y supuestos en el escrito de un documento oficial

Para comenzar con las indagaciones acerca de esta política educativa vinculada a la formación docente continua, en el siguiente apartado nos proponemos problematizar y analizar un documento oficial de la gestión del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Este informe aparece en el sitio web del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en la sección vinculada al Centro de Documentación del Instituto Nacional de Formación Docente (CEDOC). Este centro se encarga de presentar normativas, documentos oficiales, comunicados de apoyo, investigaciones, publicaciones, ofertas de carreras y datos de los Institutos Superiores de Formación Docente, entre otras funciones. Allí en la sección de “Documentos oficiales” de la Dirección Ejecutiva de la Memorias de Gestión 2007-2015 aparece nuestro objeto de análisis: **“Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”: memoria de una gestión en marcha 2013-2015”**. Este informe relata cuales fueron los fundamentos teóricos y prácticos para la puesta en marcha del Programa. En la introducción se muestran los diagnósticos

realizados como antesala de la creación del PNFP. A su vez, en otros apartados del Informe aparecen algunos datos cuantitativos en relación a la participación del Programa que no forman parte del objeto de estudio. En cambio, nos interesa profundizar en el análisis de la introducción de este Informe, donde aparecen una serie de representaciones sociales en relación a los docentes y a la construcción del saber pedagógico, propio de la tarea de enseñar. Creemos que adentrarnos en la complejidad de los supuestos cuando se nombra al colectivo de los docentes y de los saberes supone asumir una perspectiva analítica más integral que colabore en una mirada más reflexiva de los documentos oficiales.

El informe de gestión del Nuestra Escuela: herramientas para el análisis

El documento titulado “Programa Nacional de formación permanente “Nuestra Escuela: memoria de una gestión en marcha 2013-2015” fue elaborado por el Instituto Nacional de Formación Docente- INFOD y publicado en diciembre de 2015. En este informe se relata las características principales que dieron origen al Programa, el cual se asume como mandamiento del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012–2016².

En un primer acercamiento al documento encontramos algunas particularidades que nos permiten pensar acerca de ciertas representaciones sociales en relación a los docentes y su práctica profesional. Al mismo tiempo, creemos que aparecen algunas nociones con respecto a cómo se construyen los saberes pedagógicos con su anclaje en los docentes dentro de las instituciones educativas. En orden de comenzar a organizar nuestras percepciones acerca de la lectura del Informe de Gestión, nos parece importante reconocer los planteos que hace Elsie Rockwell (2009) acerca de la utilización de documentos históricos para llevar adelante una práctica de investigación. La autora afirma que:

² “Este Plan convoca al ME y los gobiernos provinciales a establecer modos de intervención planificados sobre los desafíos educativos plasmados en la Ley Nacional de Educación. Producto de una construcción federal, el plan define la acción coordinada entre los equipos nacionales y provinciales y se transforma en la base para la priorización de los objetivos y metas que expresen un acuerdo común para cumplir con las disposiciones de la Ley. Promueve líneas de acción tendientes incrementar los niveles de responsabilidad sobre los resultados de lo realizado y su impacto en relación con el cumplimiento de los objetivos políticos concertados federalmente, los que se orientan en dos direcciones: políticas que tienen como prioridad la inclusión y políticas que privilegian la calidad de la enseñanza y los aprendizajes”. Véase en Resolución CFE N°188/12-Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.

Para los antropólogos que se acercan a la dimensión temporal de los procesos educativos, recurrir a los archivos resulta indispensable, pero se enfrentan a una tarea muy distinta del trabajo de campo. En lugar de documentar lo no-documentado, el antropólogo que trabaja con el registro del pasado sólo puede imaginar lo no-documentado. Cada perspectiva nos conduce a una búsqueda de evidencia en los archivos y otras fuentes, a intentos de describir las vetas culturales del pasado”³ (Rockwell, 2009)

La perspectiva de “documentar lo no documentado” nos resulta sustancial para pensarnos en relación a poder visibilizar en los documentos escritos, algunos indicios, algunas huellas que nos permitan dilucidar acerca de aquello que no está siendo escrito. Es nuestro trabajo interpretar aquellos “silencios” que aparecen en la documentación oficial para reconstruir las tramas de significados que subyacen en algunas afirmaciones.

En la lectura del Informe citado podemos encontrar un conjunto de representaciones en relación al trabajo docente, donde lo colectivo resulta fundamental. Esto puede ser observado desde las primeras páginas donde aparece la siguiente introducción:

El Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), convoca al Ministerio de Educación de la Nación, al Consejo Federal de Educación y a las centrales sindicales a corresponsabilizarse en una propuesta de formación continua para la docencia argentina, reconociendo que lo colectivo propicia las mejores posibilidades para reflexionar, transformar y potenciar la acción educativa en el sistema, las escuelas y las aulas.

En este sentido creemos que aparece en esta cita una suerte de reivindicación del trabajo colectivo entre los diferentes actores que componen el Sistema Educativo Nacional: Ministerio, Consejo y los Sindicatos. Podemos llegar a decir que la intención de un trabajo en conjunto también hace a una representación de la forma en la cual trabajan los docentes y de cómo esta situación debe estar reflejada en una política educativa vinculada a la formación docente continua.

³ Rockwell, Elsie “La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos” - 1ª ed. - Buenos Aires: Paidós, 2009

Al mismo tiempo, en el documento aparecen algunas consideraciones en relación al perfil de los docentes como bien se pueden observar en el siguiente párrafo:

Desde el PNFP “Nuestra Escuela” se reconoce: al docente como un agente del Estado, responsable de las políticas educativas en una organización pública y al mismo tiempo a la tarea de enseñar 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

En estas afirmaciones encontramos algunos rasgos en relación a las representaciones⁴ acerca del papel de los docentes como ejecutores de las políticas educativas, y al mismo tiempo las implicancias que aparecen a la hora de ejercer su trabajo. La idea de pensar la enseñanza como un proceso que es intelectual y profesional, que tiene en cuenta la experiencia de la práctica para la propia formación docente, y a que su vez incluye un saber pedagógico que dialoga entre lo individual y lo colectivo, nos resulta fundamental para llevar adelante nuestro análisis en relación al documento. En primer lugar y en función de las representaciones que aparecen en el informe como constitutivas de los roles de los docentes, nos parece necesario retomar los aportes de la ciencia antropológica en los procesos de construcción de las identidades. Desde la antropología estas cuestiones fueron trabajadas para pensar la alteridad como constitutiva del sujeto y los inconvenientes que esto acarrea en sociedades como la nuestra (Sinisi, 1999). Es decir se piensan a las subjetividades de una época, en donde la diversidad es una regla y una legalidad construida, a partir de un proyecto político de inclusión social y educativo. Desde este marco conceptual consideramos que la identidad de los docentes se encuentra impregnada de marcas diversas, en la cual es crucial la participación de los docentes, concibiendo a la escuela misma como un producto social y por ende las relaciones que en ella se dan, como construidas. En el informe del PNFP “Nuestra Escuela” esto se puede ver en la siguiente afirmación: “La propuesta

⁴ Nos parece importante aclarar que la idea de representación que aparecen en este análisis refiera a la planteada por Castorina (2005) acerca de que las representaciones sociales son “una modalidad del conocimiento común, que incluyen tanto aspectos afectivos como cognitivos y orientan la comunicación y la conducta de los individuos en el mundo social”

integral del Programa parte del reconocimiento de los docentes y de las instituciones educativas como sujetos y ámbitos en donde se construye saber pedagógico para producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes”.

Esta relación entre proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de una unidad particular como es la escuela, nos sirve para entender que la subjetividad y/o identidad de los docentes es un proceso, que en términos de Sinisi (1999) no es inocente y sirve para mantener la cohesión de la identidad del nosotros. Como aclara Sinisi, citando a Edmund Leach “cada uno de nosotros construimos un ‘yo’ que se identifica con un colectivo ‘nosotros’, que a su vez se contrasta con algún ‘otro’ [...]” (1999: 15).

En segundo lugar, nos gustaría adentrarnos en la trama de significados en relación al saber pedagógico planteado por la memoria de gestión del PNFP “Nuestra Escuela”. Nos parece importante aclarar que la diagramación de esta política educativa partió de un diagnóstico que se plantea en el documento donde se ponen en evidencia algunas de las cuestiones que serían recuperadas como ejes del trabajo político- pedagógico en las distintas propuestas formativas del Programa. Si bien son varias las conclusiones que se relatan en el Informe, nos parece importante destacar las siguientes tres:

- Debilidad en el reconocimiento del colectivo docente como agente del Estado.
- Dispersión en el posicionamiento del colectivo docente frente al valor político-educativo de cada nivel educativo para garantizar trayectorias escolares para la inclusión.
- Debilidad en las prácticas de formación continua como proceso institucional que permita la revisión de la tarea de enseñar para todos y todas.

Como primera observación nos resulta importante aclarar que la utilización de los términos “debilidad” y “dispersión” no es ingenua. De alguna manera, se hace hincapié en la importancia de lo colectivo como posicionamiento político-pedagógico a la hora de enseñar, como si fuera responsabilidad únicamente de los docentes el proceso de trabajo. Se desconocen otras condiciones sociales que son estructurantes para pensar la forma en la cual trabajan los docentes. Es decir, a

nuestra forma de ver se invisibilizan otras capas del análisis del diagnóstico para pensar en una forma más integral los resultados.

Ahora bien, como se mencionó al comienzo de este apartado de análisis, nos resulta fundamental pensar en los procesos de construcción de saberes que aparecen redactados en la memoria de gestión. Es por eso que nos resuena la siguiente frase: “El reconocimiento de los/as docentes como sujetos constructores de saber pedagógico y de las escuelas como ámbitos propicios para hacerlo colectivamente es el posicionamiento vertebrador del Programa”.

Nos llama la atención esta demarcación central acerca del saber pedagógico como una especie de ecuación compuesta por los docentes en las instituciones educativas. Creemos que es muy necesario tener en cuenta las particularidades que hacen a este tipo de saber vinculado a la tarea de enseñar. Desde nuestra mirada los procesos de enseñanza forman parte de una construcción social producto de una relación particular y contextualizada, en la que se pone en juego la circulación de conocimientos entre determinadas dinámicas intersubjetivas que resultan de una complejidad mayor (Achilli 2000). En términos de Achilli (2000) los procesos de enseñanza

...condensan una multiplicidad de situaciones explícitas e implícitas tanto a nivel de los conocimientos y los modos en que los mismos se despliegan como a nivel de las interacciones y co-construcciones entre los sujetos comprometidos en los procesos de enseñar y aprender (Achilli, 2000).

Estas situaciones no sólo remiten a la mayor o menor eficacia pedagógica sino, también, a la configuración de procesos identitarios entre los sujetos que interactúan. Ahora bien, este saber pedagógico que retoma el Programa también se relaciona con el diagnóstico realizado con respecto a lo que sucedía en las instituciones:

Así, las trayectorias escolares discontinuas, marcadas por la sobreedad y la repitencia como antesala del abandono; la baja tasa de egreso que se registra en la secundaria; los niveles de ausentismo tanto de alumnos/as como de los/as

docentes; las dificultades que se registran en la escuela para lograr un diálogo respetuoso y comprensivo entre generaciones; la tendencia hacia la primarización del nivel inicial; las dificultades para establecer asociaciones colaborativas con otros actores en el territorio.

Estas son las principales problemáticas que plantea el Informe de Gestión y son interpretadas de manera proactiva por el Programa a partir de estrategias, asignación de responsabilidades y recursos para su abordaje. Es decir, las propuestas pedagógica-formativas del PNFP “Nuestra Escuela” son pensadas a partir de estos indicadores. Estos son los motores principales a la hora de poner en marcha esta política para la formación y actualización de los docentes en ejercicio. En función de estos supuestos y para poder pensar por un lado, en los fundamentos de esas propuestas pedagógicas para la formación docente continua y por el otro, reflexionar acerca de lo que sucede en las instituciones, consideramos nuevamente que los planteos de Rockwell (2009) son de sumo interés para el análisis. Para la autora la escuela se define como el “producto de una construcción social” (Rockwell, 2009) lo que significa que las relaciones establecidas al interior de la misma, no son relaciones naturales, sino que son relaciones producidas por una constante negociación de significados. Esta negociación que enraíza la trama de significados que hacen a las instituciones no es simétrica en términos de Rockwell, sino que está atravesada por el fuerte peso de la construcción de un colectivo “nosotros” frente a un “otros” altamente estigmatizado. Si bien esta cuestión la pensamos para hablar de los perfiles docentes que hacen a las identidades, nos parece importante retomarla para pensar en la unidad escuela que aparece en el informe de gestión del Programa, porque es allí donde está ubicado el desempeño laboral, los intercambios y la pertenencia de los docentes. El nombre del Programa, “Nuestra Escuela”, tiene vital importancia para comprender que estas propuestas de formación son situadas y contextualizadas en las instituciones educativas y que, a su vez, se piensan estrategias metodológicas específicas que retomen conocimientos actualizados para los diferentes momentos. Estos propósitos que se narran en el Informe, son pensados para mirar las prácticas pedagógicas desde otros posicionamientos. Esto se puede ver reflejado en la siguiente frase de la Memoria:

En efecto, la formación de los docentes se desarrolla y continúa a lo largo de toda su trayectoria profesional en la que se reconocen momentos que requieren de estrategias específicas que les posibiliten brindar saberes actualizados, en entornos formativos que promuevan el compromiso y la responsabilidad social con la mejora, la expansión y la calidad de la educación.

Siguiendo estas observaciones se puede retomar a Rockwell (2009) quien realiza la distinción entre dos conocimientos: el saber pedagógico por un lado y el saber docente, por el otro. La autora profundiza acerca de que el saber pedagógico es un contenido de la pedagogía como disciplina académica y es tradicionalmente un discurso prescriptivo. Tiene distintas fuentes, discusiones políticas e ideológicas y reflexiones de los grandes educadores. Históricamente sus funciones han sido definir los fines de la educación y dar respuesta práctica a los problemas de enseñanza, recomendar qué hacer para mejorar la calidad de la educación, diseñar la estructura ideal de contenidos y métodos o bien evaluar prácticas y resultados. Según una definición, la pedagogía *“es la elaboración intencional de un método general o particular de instrucción o de educación”* (Santoni Rugiu, 2001). La pedagogía se expresa en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales no necesariamente vinculados a la docencia. Con la idea de saber docente, en cambio para Rockwell (2008) se valora un conocimiento con otra existencia social, que se objetiva de otra manera: ya no en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los docentes, de cualquier docente. Al plantear que el colectivo docente posee un saber docente no se pretende calificar este saber, sino señalar la dimensión de conocimiento local integrada a cualquier práctica, incluso aquellas que transgreden las normas del ámbito educativo. El saber docente corresponde a la práctica de la enseñanza, pero incluye también los demás conocimientos que requiere el propio trabajo, saberes que a veces subvierten o distorsionan las funciones formales de la educación, pero que también pueden enriquecer la enseñanza. Este conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las

condiciones reales de dicho trabajo, es decir, dentro de condiciones distintas de las que permite la expresión del saber pedagógico. Algunos de los elementos de ese saber son más antiguos que la escuela o que la especialización de la función docente. Esta distinción nos parece fundamental para analizar las citas del Informe que aparecen en este apartado. Creemos que estas particularidades propias del saber docente que plantea Rockwell son esenciales para profundizar en el análisis del documento de Memoria de Gestión del PNFP “Nuestra Escuela”. Allí podemos ver las características propias de un saber docente que se pone en tensión con el saber pedagógico. Si bien, en el informe hacen mucho hincapié en la importancia de caracterizar una propuesta de formación docente continua que sea situada y contextualizada, creemos que hace falta tener en cuenta estas características que menciona Rockwell para llevar adelante un propuesta más integral y acorde a las necesidades del colectivo docente. Por último creemos que tener en cuenta el enfoque socio-antropológico nos parece significativo en pos de visibilizar las huellas históricas presentes en las representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte del universo social. Los docentes del PNFP “Nuestra Escuela” no son individuos aislados, sino que están en constante interacción/relación con otros y esa es la única forma de producción de sentido. En las prácticas y representaciones que generan los sujetos se pueden detectar experiencias sociales e históricas diferenciadas, huellas del pasado, intentos de transformarlas, construcción de sentidos en relación con lo vivido y con aquello que supone el porvenir (Achilli, 2005). Asumir la visibilización de los supuestos teóricos y analíticos subyacentes en la gestión de una política educativa vinculada a la formación docente continua es una herramienta fundamental para atender a la complejidad del objeto que estamos analizando. Cuando se nombra a los docentes en ejercicio, cuando se establecen diagnósticos en pos de diagramar una política pública y cuando se caracteriza la construcción de un saber como es el saber pedagógico hay que tener en cuenta las tensiones existentes en la trama de significados que hacen posible las construcciones de sentido.

De las posibles reflexiones finales...

Luego de haber presentado algunas herramientas para el análisis del documento oficial **“PNFP Nuestra Escuela: memoria de una gestión en marcha 2013-2015”** creemos pertinentes retomar algunas cuestiones generales a modo de reflexión final. En primer lugar, retomar algunas de las definiciones acerca de la formación docente continua en relación a algunos análisis presentados al comienzo de este trabajo nos resultó importante para contextualizar acerca de este campo de estudio de la política educativa. Por otro lado, realizar un recorrido histórico por las normativas que dieron nombre al PNFP “Nuestra Escuela” nos pareció importante para profundizar aún más en el contexto histórico político en general y a su vez en el marco de las políticas educativas vinculadas a la formación docente continua en particular.

Ahora bien, para poder darle un marco de significado a la puesta en marcha de este Programa, encontramos ese informe de gestión donde creemos que hay una serie de supuestos y representaciones sociales con respecto a los y las docentes que subyacen en la documentación oficial.

Para comenzar con el análisis, nos resulta indispensable volver a los planteos al inicio de este último apartado acerca de las complejidades que adquiere “imaginar lo no documentado”. El trabajo con los documentos de archivo nos lleva a un recorrido necesario para reflexionar acerca de cuáles son los supuestos subyacentes en las construcciones de sentido. Este recorrido de algún modo espiralado se puede ver reflejado en las diferentes tensiones que aparecen cuando nombramos a las subjetividades/identidades docentes y la vinculación con el saber pedagógico. En nuestro caso, las representaciones sociales acerca del rol docente y el saber pedagógico han sido dos vertientes fundamentales para analizar en profundidad el documento oficial. Entendemos al igual que Rockwell, que para poder llevar a cabo un proceso que aborde integralmente las dinámicas de las relaciones intersubjetivas escolares, es necesario “leer la norma como evidencia de lo contrario”. Problematizar acerca de las afirmaciones que aparecen en los textos normativos, tratar de encontrar indicios que nos indiquen cuales son los supuestos de sentido en relación a la construcción del saber pedagógico son tareas imprescindibles para visibilizar los múltiples silencios que aparecen en la documentación oficial. En suma, buscar aquellas “marcas de uso en los documentos” como son algunas series de

generalidades naturalizadas en la documentación oficial, nos hace pensar en la importancia de cuestionar las normas. Preguntarnos por aquello que se nombra es al mismo tiempo asumir que hay algo que no está siendo visibilizado. Por último, en pos de reconstruir las tramas de significados de los discursos que figuran en los documentos es salirnos de una perspectiva lineal y simplista. El saber pedagógico debe retomar los aspectos del saber docente para atender a un análisis más complejo, más espiralado, que refleje las tensiones y que demuestre que en esa forma de nombrar a los docentes y al saber pedagógico no hay ingenuidad sino un sentido pedagógico y político que intenta reflejar una subjetividad de época. Es justamente en la interpretación de las huellas como si fueran residuos de una época donde vamos a encontrar prácticas emergentes, que comprendan y asuman a las instituciones educativas y al saber de los docentes como espacios para la creación y la negociación necesarios para disputar los sentidos sociales.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2000) Investigación y formación docente. Rosario, Laborde.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson (Coords.). *La enseñanza y los profesores, I, La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, Susan. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A, y Miller (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Diker, G. y Serra, J. C. (2008). *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas.
- INFOD Programa Nacional de Formación Permanente- Nuestra Escuela: Memoria de una gestión en marcha 2013-2015.
- Feldfeber, M. (1994) La oferta de capacitación y perfeccionamiento a nivel provincial. Documento del Proyecto Multinacional de Educación Básica, PRODEBAS-PREDE-OEA.

- Feldfeber, M. (1999). Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 15, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Feldfeber, M (2000). Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem. en *Versiones*, nº 11, Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria (UBA), Programa “La UBA y los Profesores”, y Edic. Novedades Educativas, otoño.
- Feldfeber M. y Gluz, N (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencia de los `90. Contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Educacao e sociedade*. Campinas, v.32, n. 115, p. 339-356, abr.-ju. Disponible en:<http://www.cedes.unicamp.br>
- Pineau, P. (2012). Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. (comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Serra, J. C. (2004). *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila
- Terigi, F. (2005) “Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional”, en TEDESCO, Juan Carlos (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, Buenos Aires, IPE Unesco.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento de Trabajo N° 50. Santiago de Chile, PREAL.
- Vezub, L. (2007). “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, N° 11, (1), Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vezub, L. (2009). “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIV, N° 42, 911-937. Disponible en:

<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART42015&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n042/pdf/42015.pdf>

Vezub, L. (2018). Políticas de desarrollo profesional de la docencia: la formación continua. Módulo del Programa de Formación en Políticas Docentes. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

Normativas utilizadas

- Ley de Educación Nacional N 26206/2006
- Resolución del Consejo Federal de Educación N 188/2012
- Resolución del Consejo Federal de Educación N 201/2013
- Resolución del Consejo Federal de Educación N 257/2015