

La formación docente en ejercicio: un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación

María Raquel Coscarelli¹, Silvina Cordero² y Sofía Picco³

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “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”⁴, cuyas indagaciones empíricas se llevaron a cabo en la Región Educativa I provincial, específicamente en las localidades de La Plata, Berisso y Ensenada. Este proyecto se propone construir un estado de situación de las experiencias de Formación Docente en Ejercicio (FDeE) desarrolladas en el mencionado período y, al mismo tiempo, profundizar en el análisis de los factores mediacionales que intervienen en los complejos procesos de programación, que podríamos conceptualizar como bisagras entre el *currículum* y la enseñanza. Para ello aborda específicamente las propuestas de FDeE inscriptas en las políticas de la administración nacional, provincial e institucional, y destinadas a garantizar que las políticas curriculares impacten en las instituciones y en las prácticas de enseñanza de los y las docentes de la educación primaria.

En los últimos años, se evidencia la preocupación de las administraciones centrales por asistir a las escuelas, destinando esfuerzos y recursos

¹ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. mraquelct@yahoo.com.ar

² Universidad Nacional de La Plata, GDC, IFLYSIB, CONICET, Argentina. cordero@iflysib.unlp.edu.ar

³ Universidad Nacional de La Plata, Argentina. sofiaps@yahoo.com.ar

⁴ Acreditado en el marco del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, SPU-UNLP (H659). Período: 2013-2014. Directora: María Raquel Coscarelli, co-directora: Silvina Cordero.

de asesoramiento a docentes y personal directivo. Sin embargo, conclusiones acerca de la enseñanza en escuelas primarias de la Provincia de Buenos Aires, surgidas de una investigación previa⁵, muestran importantes brechas propositivas, resultantes tanto de los modelos y culturas institucionales de procedencia de los y las especialistas responsables de llevar a cabo la FDeE, cuanto de los ámbitos de recepción y sus consiguientes interpretaciones de los contextos de actuación. En los establecimientos, las decisiones adoptadas por los “sujetos de desarrollo curricular” (De Alba, 1995) reconocen diversas fuentes de referencia: conocimientos obtenidos en la formación inicial, en la FDeE, otros provenientes de la experiencia personal, de las tradiciones institucionales, las emanadas del personal directivo, de inspección y asesoría, que por vía presencial o escrita inciden en la práctica. Estas influencias no operan de manera lineal, pues las situaciones del contexto institucional y áulico van decantando, entremezclando y regulando saberes puestos en acción. Hemos registrado un amplio abanico de propuestas de enseñanza programadas y desarrolladas por docentes en instituciones y aulas concretas y en las distintas áreas curriculares de enseñanza. Cabe señalar también que las disponibilidades de formación —a través de las ofertas formativas— son diversas tanto en cuanto a su presencia, cuanto a las áreas curriculares de enseñanza consideradas. Un primer análisis permite identificar asimismo la participación de diferentes grupos de especialistas en educación que —desde distintos posicionamientos— inciden en la elaboración de las líneas políticas de FDeE.

El relevamiento realizado da cuenta de un conocimiento insuficiente acerca de las características de las propuestas de FDeE. En tal sentido, nos formulamos varios interrogantes, contextualizados en la focalización espacio-temporal mencionada: ¿qué proyectos/programas de FDeE se desarrollaron en la Región I de la Provincia de Buenos Aires en el período 2005-2012? ¿Cuáles son las concepciones acerca de la FDeE sostenidas en las propuestas desarrolladas? ¿Qué modalidades asumen las instancias formativas? ¿A qué sujetos/actores involucran? ¿Cuáles son los temas en torno a los cuales se organizan? ¿Sobre qué dimensiones de las prácticas de programación de la enseñanza de los docentes aspiran a intervenir? ¿Qué grado de autonomía

⁵ Proyecto de investigación: “La programación de la enseñanza en la escuela primaria: discursos y prácticas”. Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, SPU-UNLP. (H588). Período 2011-2012. Directora: María Raquel Coscarelli.

docente promueven? ¿Qué instancias y cómo median a las orientaciones que derivan de las propuestas curriculares? ¿Cuáles son los sujetos y proyectos que intervienen intentando direccionar las acciones de FDeE? Nuestra investigación tomó como unidad de análisis diversos documentos y materiales de desarrollo curricular, así como relatos de experiencias de diferentes docentes registrados a través de entrevistas semiestructuradas. En estas últimas, hemos podido relevar testimonios de: docentes con responsabilidad en gestión política, dirección y formación de docentes en ejercicio, directoras y maestras participantes de las actividades de formación.

A los fines de este trabajo, de los datos relevados, haremos eje en dos cuestiones que condensan con mayor especificidad las condiciones del ejercicio profesional identificadas a partir de las entrevistas. Por un lado, reflexionaremos en torno al derecho de trabajadores y trabajadoras de la educación a participar activamente de prácticas de FDeE y al lugar del Estado como oferente responsable de dichas prácticas en el marco de ser, a su vez, garante del derecho a la educación de la población. Por otro lado, analizaremos la complejidad que se abre en torno a las ofertas de FDeE por parte del mercado, consumidas por los y las docentes como una forma de mejorar las oportunidades de titularización y acceso a los puestos laborales, en tensión con las posibilidades que brinda el Estado para la FDeE. Estos dos focos serán el prisma en el que cruzaremos otras referencias de interés.

La FDeE como un derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación

En este apartado significamos el derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación a participar activamente de prácticas de FDeE y el lugar del Estado como oferente responsable de dichas prácticas, como condiciones convergentes para el derecho a la educación de la ciudadanía.

El derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación a participar activamente de prácticas de FDeE se asienta en múltiples fundamentos. En primer lugar, en consideraciones comunes a todo trabajador en las que el conocimiento y creciente involucramiento de apropiación de las condiciones y de la acción de su trabajo son propicias, bajo ciertas condiciones, para generar su propio desarrollo y de la organización a la que pertenece (Mendel, 1993). En el trabajo docente, la formación es un derecho de doble implicación ya que,

por un lado, formarse es construir el propio camino de desarrollo personal y profesional, y, por el otro, se vuelca en beneficio de sus sujetos de formación.

El Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley N° 10.579) consigna el derecho de los trabajadores y las trabajadoras de la educación a “el ejercicio de su actividad en las condiciones pedagógicas adecuadas” (art.7, inc. j). De la misma forma que es una obligación de cada docente “Ampliar su cultura y su formación pedagógica, procurando su perfeccionamiento” (art.6, inc.d), la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) debe estimular y facilitar “la superación cultural, técnico profesional y la capacitación del personal docente y aspirante en todos los niveles y modalidades” (art.171, inc.c) a través de diversas acciones. Entre ellas, una reconquista gremial reciente es “La organización de cursos de capacitación Docente en los establecimientos, para los Docentes en actividad” (art.171, inc.g).

Es sabido que los y las docentes enfrentan mundialmente, y en particular en América Latina, problemas y desafíos provocados por cambios externos e internos de sus sistemas educativos, para los cuales no recibieron formación. Tanto la aceleración de las transformaciones sociales de orden económico, social y cultural, entre ellas la vertiginosidad en la producción de saberes y requerimientos de formación, como la fragmentación y discontinuidad de las políticas educativas; el papel del Estado en la asignación de recursos; el desarrollo de los sistemas educativos; la composición del propio grupo docente y el reconocimiento social de su labor; la heterogeneidad y diversidad del estudiantado, y las acciones de otras agencias socializadoras, complejizan y reconfiguran las condiciones de su trabajo. El reconocimiento de las mismas, de sus derechos y deberes, es central en la formación docente inicial y en ejercicio. Sus alcances dependen de los múltiples planos en que se reconocen y concretan y que a la vez posibilitan e interfieren en los cambios: el macrocontexto en que se formulan las políticas educativas; el contexto institucional de los sistemas y organizaciones específicas; y el contexto práctico de su trabajo áulico.

La docencia latinoamericana ha estado muy ligada a la construcción de los estados nacionales y su gestación marca una fuerte tradición regulada por políticas públicas. En el presente se considera que una política pública no es sólo el curso de acción intencionalmente diseñado, sino que además es el curso de acción seguido. Su configuración depende de una serie interrelacionada de acciones y de los recursos que se poseen, medios y reglas empleados y

considerados apropiados para lograr un estado de cosas preferido. El sentido trasciende la mera intencionalidad de quienes elaboran una política y requiere comprender las interacciones y ajustes continuos que se van operando en su implementación. Las regulaciones de los gobiernos son llevadas a la práctica en las políticas de las distintas jurisdicciones y en el propio nivel escolar. En este sentido un punto de especial interés es apreciar cómo docentes y escuelas influyen a través de sus prácticas sobre esas normativas.

Para el caso de las políticas educativo-curriculares, Ball y Bowen (1998:106) conceptualizan como “ciclo político continuo” el trabajo de recontextualización que se produce en las instituciones escolares, distinguiendo entre “la política que se pretende implantar”, pronunciamientos oficiales complejos en tanto contienen y expresan luchas por el poder, “la política actual”, normativas y documentos o textos políticos que disponen las reglas fundamentales para “la política en uso”, entendidas como:

las prácticas y discursos institucionales que surgen a partir de las respuestas de los profesionales, tanto ante la política que se pretende aplicar como a la actual, dentro de su ámbito de actuación, teniendo en cuenta las peculiaridades y particularidades de su contexto y las percepciones de las políticas que se pretende aplicar (Ball y Bowen, 1998:110).

Si bien estos autores atribuyen el sentido de la política en uso al accionar de los profesionales del sistema educativo, sobre los que centran su investigación, incluyen en la recontextualización política otras instituciones y agentes que operan como “sujetos de determinación curricular” (de Alba, 1995). En lo que atañe a los microprocesos cotidianos en que se juegan los aprendizajes escolares se evidencian en ellos, a la vez, mediaciones y fuertes vínculos con los aspectos macrosociales y en este sentido, orientamos nuestro trabajo alentando contribuir en el conocimiento de estos procesos. Estudios recientes engarzan sentidos políticos amplios con los procesos también políticos de construcción de subjetividades, intentan dilucidar los procesos del aula, de la formación docente, del trabajo en los programas sociales como prácticas de construcción de sujetos. Con referencia a nuestra realidad y al problema del gobierno de nuestro sistema educativo en el contexto federal, Rivas (2004:72) manifiesta que es fundamental entender la compleja red que

configura los vínculos entre la política y la educación en la sociedad. Aclara el sentido de gobierno, que “no es sinónimo de Estado, sino la capacidad de control y conducción sobre una serie de sujetos, discursos, regulaciones, recursos, prácticas e instituciones sociales que pueden o no estar dentro de la esfera del Estado”.

Desde esta perspectiva Dussel y Caruso (1999), tomando como centro de su análisis la genealogía del aula de la enseñanza elemental, proponen el estudio de la enseñanza como “conducción” del aula en sus vínculos con la conducción de las sociedades y de los grandes grupos. Plantean el concepto de políticas didácticas en tanto prácticas de intervención en la enseñanza, políticas del aula propias de la escolarización que conllevan micropoderes de construcción de sujetos y subjetividades. A través de variados dispositivos organizacionales, metodologías, actividades, recursos, evaluaciones, etc., operan en la constitución de sujetos. Se propone profundizar y dar visibilidad a las micropolíticas del aula dando cuenta de las diferentes representaciones, tradiciones culturales, luchas entre saberes, disputas por predomios y negociaciones que en ella se plasman, en forma manifiesta, encubierta o denegada como, asimismo, consignar procedimientos y formas de funcionamiento típicas de las diversas concepciones de enseñanza que históricamente han impactado en la educación.

Sin entrar en la cuestión de la profesionalidad docente, de significaciones controvertidas según su contexto de surgimiento y condiciones de producción, coincidimos con quienes propugnan en ella, entre otras, la capacidad de producir saberes para el propio ejercicio profesional. Ello implica una buena base de conocimientos y competencias que permitan tomar decisiones según las circunstancias de intervención, esta calidad de la formación debe ir acompañada de factores contextuales tanto externos como propios de su ámbito laboral. Coincidimos con Dussel (2006) en las acotaciones que expresa respecto a los dos modelos escolares planteados por la OCDE en el año 2004, que emergen en las actuales coyunturas críticas y que enmarcan el sentido de la formación y condición docente. Refiere al:

que postula a la escuela como un centro social, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente

desiguales; y aquel que plantea a la escuela como un lugar de aprendizaje, estrictamente vinculado a la instrucción cognitiva, dominado por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos, y la idea de innovación permanente (Dussel, 2006:152-153).

Dussel no acuerda con la oposición de la enseñanza al cuidado, o lo que podría ser un modelo de formación centrado en el contexto o en la enseñanza, y agregamos otro antagonismo que se suma, a saber, el carácter del conocimiento producido en la acción y el conocimiento académico. Se trataría de un enfoque que consiste en establecer relaciones entre pensamientos y acciones en un contexto determinado e implica siempre un proceso político en tanto está al servicio de los intereses humanos.

Entre otras temáticas a profundizar, la formación de quienes forman docentes y las estrategias que desenvuelven en el ejercicio de su función resulta de especial relevancia. “Frente a la desigual calidad de los formadores de docentes y a la falta de especificación respecto a quién corresponde el calificativo, se hace algo compleja la organización de actividades de formación específica” (Ávalos, 2006:219). Como veremos en nuestra investigación, la propia DGcYe de la Provincia de Buenos Aires encaró acciones de formación de formadores de docentes centradas en sus prácticas.

Las prácticas de FDeE: la disyuntiva entre la formación y el puntaje

En este apartado, recuperamos opiniones de responsables de la gestión política, de integrantes de Equipos Técnicos Regionales (ETR) y de maestras entrevistadas en torno al segundo eje de este trabajo, a saber: la tensión que se genera entre ofertas de cursos por parte del Estado y ofertas de cursos pagos que otorgan puntaje y que también realizan las y los docentes como parte de su formación.

Las entrevistas con responsables de la gestión política de la FDeE ofrecieron un panorama respecto de los enfoques *macro de actuación* –caracterizados por la generación de políticas de formación, curriculares y didácticas– con énfasis en la gestión y articulación a diferentes niveles. Las entrevistadas expresaron la *organización a la que pertenecían, las funciones y los enfoques que sustentaban*.

En el caso de la responsable de la Dirección de Formación Docente Continua (DFDC), su gestión se da en un “período donde la Dirección General

asume como línea estratégica y como política de Estado, la Formación Docente Continua”. Se adoptaron en el período líneas de política curricular que ponen el eje en la FDeE como herramienta de implementación de los Diseños Curriculares (aprobados en la Provincia de Buenos Aires en 2007). Por otra parte, se focalizó en el campo de la formación docente, que emerge y reclama su especificidad. Como notas distintivas se podrían señalar, según la entrevistada, dos períodos en la gestión de la DFDC signados por el desarrollo curricular: “articulación de enfoques y posicionamiento en las distintas áreas. Y búsqueda de aquellas cosas que son identitarias de cada nivel”. Como informó la entrevistada, las acciones de FDeE en la Provincia, se dirigen a miles de docentes. Ha habido un pronunciado crecimiento de la organización, complejizándose su composición con la expansión de la estructura orgánica de los Centros de Innovación e Investigación Educativa (CIIE) y la constitución de los ETR⁶, responsables de llevar a cabo la FDeE en cada distrito. Estos desarrollos han implicado generar políticas de formación que garanticen la unidad del sistema, a la vez que iniciativas del orden local. Para ello se ha buscado legitimar estos desempeños a través de concursos para todos los cargos en el marco del Estatuto del Docente. Por otro lado, ha sido necesario ocuparse de la formación de dichos equipos de formadores. Esta problemática requirió varias vías de acción convergentes: “actualizar de manera permanente las discusiones que en el campo disciplinar, digamos, y en el campo del *curriculum*, se juegan a la hora de formarse”; para ello fue necesario establecer “espacios de formación de los formadores presenciales y virtuales”. Se trabajó para dotar de una base común, a la vez que respetar las diferencias entre formadores, reclutados en sus regiones y distritos de origen. El atender a la diversidad local llevó a encarar el intercambio entre los mismos, por ejemplo a través de la elaboración de guiones y secuencias didácticas en relación con los lineamientos curriculares. Podríamos interpretar que la propia formación de formadores radicó en sus intercambios y producciones, que operarían como acuerdos de formación para formadores y docentes a capacitar. Se trataría, en el caso de los primeros, de formación inserta en dicho proceso de producción.

Entre los cometidos de la DFDC, se halla la articulación entre las áreas

⁶ Entre 2005 y 2012, la DFDC dependiente de la DGCyE 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 Formación Docente Continua de la DGCE, 4/7/13).

de enseñanza contenidas en el *curriculum* provincial, con organismos nacionales en términos de políticas en general, así como con otros proyectos de alcance nacional. Asimismo es la encargada de evaluar y acreditar los proyectos de formación de oferentes externos al sistema educativo provincial. En ese sentido, desde 2012 se evidencia un esfuerzo sostenido en posicionar los CIIEs y la oferta estatal, a la vez que desalentar la oferta privada a través del otorgamiento de menores puntajes a los cursos por ella generados.

En este plano macro también se entrevistó a una representante del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) con responsabilidad de coordinación con la Provincia de Buenos Aires. El INFoD también fue creada y se ha ido organizando en el periodo con el fin de dotar de especificidad a la Educación Superior con alcance nacional. Desde allí se plantean líneas generales de articulación con las provincias y en lo referido a la Provincia de Buenos Aires, éstas atañen al desarrollo profesional en el ejercicio de la docencia. En un primer documento, “se identifican problemáticas, entre las que está la fragmentación, la concepción, bueno, todas las problemáticas que a nivel de formación docente se identificaron. Y frente a esas problemáticas algunas estrategias van a ser la respuesta que desde el Instituto y la Mesa Federal se va a dar”.

En 2013 se presentó “el Programa de Formación Permanente. Ese programa no compete sólo al Instituto sino que compete a los Institutos, a los gremios, a las jurisdicciones, a las Universidades, es decir, cómo planificamos la formación continua”. “Todo lo que sale de acá, que son políticas, son coordinadas con las jurisdicciones, pero hay también un sistema, un dispositivo para ver cómo se generan tanto esas políticas”; “tenés muchos actores, muchas áreas, muchas estrategias y lógicas”. Se trata de articular, no de superponer agendas “no superponer agendas, o articular es todo un trabajo de política de gestión muy delicado”. Si eso no se logra, por ejemplo con “la Provincia de Buenos Aires, con provincia y con ciudad (de Buenos Aires), el problema de provincia y de ciudad se te convierten en problemas nacionales al toque”. Entonces es un fino equilibrio el que hay que mantener. En el año 2007 se plantearon desde el INFoD tres grandes líneas de trabajo: desarrollo institucional, desarrollo curricular y desarrollo profesional, las que se redujeron a dos en el año 2009, a saber, desarrollo institucional y formación e investigación. En ellas se encuentra la regulación, entre otras cuestiones,

de la formación docente inicial y continua. Como afirmó la entrevistada, la formación docente continua (FDC) es un derecho “vinculado a desarrollo profesional”. Reconoció diferentes enfoques que la han direccionado. En los años '90, “el saber se pensaba desde la falta” a llenar con capacitación, en el presente se reconocen las trayectorias de los y las docentes como profesionales. En este sentido, la FDeE no es pos-formación inicial: “el desarrollo profesional se comienza como un continuo de la formación inicial. Si vos no generás, no ponés la semilla en la formación inicial de que toda la vida te vas a tener que profesionalizar, aprender, o sea si elegiste ser docente, sos un aprendiz de por vida”.

Hoy se cuestionan denominaciones que conllevan sentidos ligados al déficit: “no podemos decir capacitación, [es] como si fuera mala palabra [...] Pero en realidad en lo que se hizo mucho hincapié es en el desarrollo profesional para darle esa categoría que tenía el docente que, durante los '90, el reciclaje, la reconversión, no hacían más que ubicarlo en un lugar subsumido”.

Por otra parte quedó el lastre de culpabilización de la formación docente vista como responsable de la educación que tenemos: “¿cómo volvías a empoderar a ese docente y a comprometerlo? A hacerse responsable de lo que él eligió, porque un docente es un agente del Estado. Entonces, frente a cosas que decían como ‘por qué el Estado...’, bueno, ‘ustedes son el Estado’, entonces bueno volver a darle la mirada política”.

Como estrategias, desde el INFoD se propicia el reconocimiento de las nuevas identidades que se forman en docencia y la composición del sector; trabajar desde lo colectivo, “básicamente lo colectivo es lo que permite traspasar lo individual, personal e institucionalizarlo”; asumir estrategias de desarrollo coherentes con la concepción del docente como profesional, como el ateneo: “somos todos profesionales que vamos a trabajar sobre [...] un caso en el cual todos tenemos que venir con algún aporte [...] teórico, que nos ayude a iluminar ese caso; y desde la interdisciplinariedad vamos a trabajarlo, o desde la intersectorialidad; toda esa metodología había que enseñarla”.

En otro nivel de la gestión, la directora de uno de los CIIE de la Región –con mucha antigüedad en el cargo– describió las transformaciones de este espacio en las últimas dos décadas. Destacó como un cambio positivo en la configuración de esta dependencia, que le dio nueva vida, el comienzo en 2005 de la implementación de cursos de FDeE organizados por la DGCyE, y

la realización de la prueba piloto de los Diseños Curriculares en su distrito en 2005-2006, con la participación de numerosos representantes de las escuelas. Caracterizó la situación del momento como de mucho descreimiento, los y las docentes “decían ‘para qué este desplazamiento, para qué toda esa movida si esto no lleva a nada, si siempre la política hace que las cosas parezcan y después no son’, gente que decía ‘pero para qué vinimos a escribir esto que lo van a tirar al tacho de basura y no va a quedar en nada’ (...) Hasta el día que se publicaron los Diseños y la gente ahí recién creyó, y una de las profesoras, me acuerdo, de Artística, vino y dijo ‘La palabra mía está ahí’. Eso fue genial, y yo reviví”. La misma funcionaria discriminó los comentarios de docentes participantes en los cursos ofrecidos por los ETR, como parte de la propuesta de FDeE de nivel provincial, recomendados como “Che, anda ahí que aprendés”, de los “cursos pagos”, propuestos por oferentes externos a la DGCE, que podían estudiar en su casa y sólo asistir para cumplir con el requisito de la evaluación presencial.

La segunda unidad de análisis la constituyeron integrantes de los ETR. Tuvimos la oportunidad de entrevistar a una formadora de carácter generalista, otro profesional de Ciencias naturales y una tercera docente de Matemática. En estas entrevistas se expresaron consideraciones respecto de: *el carácter de la organización que sustenta la FDC* –los ETR, composición, contexto, aportes y dificultades–; la FDC y el *currículum* –vínculos, modalidades de trabajo y estrategias, resistencias–; y referencias respecto a *la propia formación de los ETR y de los principios de la didáctica de la formación*. Considerando los alcances de esta ponencia, focalizamos en el análisis del segundo eje antes mencionado, aunque por su relevancia hacemos algunas alusiones al tercero.

La formadora generalista entrevistada expresó que, desde su perspectiva, existe una clara diferencia entre los cursos que dependen de los CIIEs o directamente de Nación y los denominados “cursos de cajón”, es decir, aquéllos que los y las docentes deben abonar de manera individual para recibir la caja con los materiales de estudio a distancia. Estos dos tipos de cursos evidencian disímiles concepciones acerca de la formación docente. La entrevistada destacó que en los cursos que dependen del Estado participan directoras, docentes con experiencia, otras noveles y aún quienes todavía no se han graduado. Entonces, si bien es importante articular enseñanza, formación y ejercicio

profesional, a veces se torna complejo debido a la diversidad de participantes.

Por su parte, la ETR entrevistada del área de Matemática, consideró que el acompañamiento a las maestras es fundamental, al igual que la continuidad en los contactos del formador con los y las docentes: “para mí tiene que haber continuidad y un acompañamiento [...] sin ese acompañamiento difícilmente pueda realmente modificarse la práctica”. Menciona experiencias de ese tipo de cursos que estaban destinados a grupos de escuelas y de cada una debía asistir un docente del equipo de gestión y dos o tres maestras, lo que generaba un mayor compromiso institucional, tanto en la concurrencia como en la construcción de las temáticas a abordar en los cursos.

Los entrevistados coincidieron en que si bien la modalidad de asistencia técnica no es muy solicitada por las escuelas, es muy importante trabajar con las instituciones, pasar del/la docente individual al equipo de gestión y la institución. En el mismo sentido, las intervenciones de formación son muy diversas, algunas emergentes de su propia práctica y otras más ligadas a proyectos institucionales o del nivel de enseñanza; la ETR generalista entrevistada destacó que los temas más solicitados refieren a cuestiones de planificación y evaluación, aunque la demanda varía según distrito y cursantes.

Por otra parte, en el período estudiado, hubo cambios en las ofertas de capacitación: primero cursos relativos a la implementación curricular de las áreas, y luego contenidos transversales, alrededor de los años 2010 y 2011. El *currículum* fue eje de la capacitación, presentando dificultades de apropiación. El ETR entrevistado de Ciencias Naturales manifestó: “el diseño curricular cuesta muchísimo apropiarlo precisamente cuando los docentes tienen las cuatro áreas, [...] les llevó años leerlo”, punto en el que también coinciden las otras entrevistadas, ya que destacaron la falta de lectura de los fundamentos y del enfoque del Diseño por parte de los y las docentes. La ETR de Matemática expresó que la formación fue necesaria para suplir la obsolescencia de saberes, ya que los y las docentes necesitaban cambiar sus prácticas de enseñanza para adecuarlas al Diseño Curricular pero no contaban con los saberes necesarios para ello.

Por otro lado, 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

los antes mencionados “guiones” y también sobre el sentido de la FDeE. Se trataba de recuperar reflexivamente estas experiencias. Se podría conjeturar que gran parte de esta didáctica de la formación 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.

La tercera unidad de análisis estuvo conformada por maestras. Se entrevistó a cuatro de ellas de escuelas primarias de la Región 1, que hubieran sido participes de actividades de FDeE en el período escogido 2005-2012. Las mismas desempeñan su labor en distintos grados, en escuelas del Estado de diferentes características respecto de su emplazamiento y comunidad educativa, aunque con predominio en la atención de una población proveniente de sectores socioculturales medios y bajos, sobre todo estos últimos, propios de las escuelas públicas. Las entrevistas fueron efectuadas en sus ámbitos laborales, en los tiempos cedidos por las docentes, en oportunidad de que sus alumnos estaban con actividades de otras áreas curriculares.

Las docentes refirieron con distinto énfasis a diversas cuestiones: el acceso que tuvieron respecto de la comunicación de la oferta; la demanda hacia las actividades de FDeE entre sus colegas; los tipos de actividades de FDeE: Cursos, Asistencia Técnica y un menor reconocimiento de las actividades de formación generadas en su propia institución; la procedencia de la oferta: actividades gratuitas del Estado a través de los CIIEs y cursos pagos de diversas entidades oferentes. Respecto de las actividades en sí mencionaron: la modalidad de trabajo, el contenido y su tratamiento, los enfoques que reconocen, los aprendizajes que dejaron, sus preferencias respecto de ellos, la repercusión en sus escuelas. Comentaron además las experiencias institucionales de escuelas en las que participan. Si bien el material empírico con el que contamos es muy rico para el análisis, a los fines de este trabajo mencionamos algunas cuestiones que aluden a la *demanda a las actividades de formación*. En este sentido, las maestras entrevistadas manifestaron que la calidad de la oferta despierta la demanda, lo que redundaba en que determinados formadores y actividades sean más solicitados. Sin embargo, para algunas entrevistadas, los cursos propuestos por el CIIE todavía tienen escaso eco en las escuelas, sobre todo aquéllos que no se efectúan

en el horario de trabajo y que son difíciles de abordar por el tiempo que ellas disponen. Por otra parte, las docentes expresaron que hay una demanda instalada todavía respecto de los cursos pagos, “los comprados”, pues los mismos dan puntaje cuya acumulación sirve para obtener cargos y titularizaciones. Por otra parte, con respecto a los *tipos de actividades de formación*, las maestras entrevistadas en su mayoría reconocieron más claramente los cursos, pagos o no, por haber asistido a los mismos, no así la asistencia técnica como tal. Manifestaron a su vez que en el período ha habido cambios respecto del crecimiento de la oferta, de la calidad de la misma y de la mayor inclusión de participantes. Una de las docentes mencionó un marco político que tiende a desalentar el mercado de cursos y fortalecer la acción de los CIIEs, cuyas actividades consideró de mejor nivel. Por otra parte ubicó la FDeE como una conquista laboral. Otra entrevistada mencionó al gobierno y sus políticas como origen de los cambios. Si bien reconocieron proyectos comunes, intercambio institucional, etc., en general no ligaron la FDeE con actividades insertas en la vida institucional. Por otro lado, en lo que refiere a *las actividades de formación en desarrollo*, los cursos de los CIIEs en general fueron valorados positivamente: se los caracterizó como “espacios de intercambio”, para algunas (aunque no para todas) se construye conocimiento recuperando experiencias docentes, se evidencia coherencia en la modalidad de trabajo de los formadores, etc. Se planteó que han fortalecido la comprensión del *currículum*, enriqueciendo modalidades de trabajo en el aula. Aportes centrales han sido orientaciones para seleccionar contenidos, programar, armar proyectos, efectuar secuencias didácticas, situaciones de enseñanza, integrar saberes, con menciones especiales de las áreas de Prácticas del lenguaje, Ciencias Naturales y Sociales, Matemática. Por último, cabe mencionar que las maestras entrevistadas destacaron puntos que podrían mejorarse respecto a los cursos brindados por el CIIE. En primer lugar, mencionaron que algunos cursos resultaron breves; y otros, no se adaptaban a la realidad de las escuelas. En segundo lugar, algunas docentes reclamaron que el personal directivo asistiera a los cursos a fin de generar mayor compromiso institucional. En algunas escuelas, no siempre se propiciaba compartir lo aprendido en los cursos y muchas veces había criterios distintos respecto de las tareas a emprender. En oposición a lo anterior, hay entrevistadas que destacaron la institución a la que pertenecen y la labor directiva, en cuanto al estímulo para con el intercambio y la actualización docente.

Algunas notas de cierre

Cada uno de los entrevistados, desde su particular punto de vista, aludió a diversas aristas que hacen a la complejidad de la FDeE, evidenciando a su vez los microprocesos políticos que contribuyen a su configuración. En primer lugar, podríamos decir que las prácticas de FDeE son parte de las políticas públicas que se llevan a cabo desde la DGCyE, en el sentido que las conceptualizamos previamente. En segundo lugar, estas prácticas podrían ser entendidas, a su vez, como políticas didácticas en tanto buscan intervenir en la enseñanza con el involucramiento de diferentes sujetos, como algunos de los entrevistados. En este sentido, la FDeE busca dar respuesta a un derecho de los trabajadores y trabajadoras de la educación que se vincula a la formación profesional, y, al mismo tiempo, es parte de una estrategia curricular más amplia que pretende mejorar las articulaciones entre el *currículum* prescripto y el *currículum* real.

Por otra parte, a partir del análisis realizado, emerge una dimensión eje de la FDeE, a saber, la institución. Como sabemos, en la institución el *currículum* adquiere concreción. Para 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.

Por último, es interesante mencionar, con vistas a una profundización posterior, la “didáctica de la capacitación” o la “didáctica de la propia formación de formadores”. Esta categoría, que apareció en las entrevistas, da cuenta de la riqueza de los saberes construidos en las prácticas para su mejoramiento. Como adelantamos en el marco conceptual-referencial y como expresa Davini (2015), los saberes producidos en la práctica tienen mucho valor por su incidencia en la práctica misma, presentan una construcción compartida por los diferentes sujetos a quienes interpelan y poseen un componente teórico y reflexivo muy importante.

La alta consideración que tenemos por el conocimiento académico y la poca que guardamos por la maestría del desarrollado en la acción práctica no parecen provenir en absoluto de una cuestión científica, sino más

bien de una tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones (Davini, 2015:32).

Bibliografía

- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ball, S. y Bowen, R. (1998). El Currículo Nacional y su “puesta en práctica”. El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista Estudios del Currículum*. 1 (2), 105-131.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La Invención del Aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martínez Nogueira, R. (1996). *Análisis de Políticas Públicas*. Buenos Aires: INAP.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la Educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.