

La oferta de formación continua para profesores de economía de la escuela secundaria

Coca Santillán, Andrés/ Universidad General Sarmiento- andresr.santillan@gmail.com

Lo Cascio, Jorge/ Universidad de Buenos Aires. Escuela Técnica- Jorge.locascio@gmail.com

Sisti, Pablo/ Universidad General Sarmiento- pablomsisti@gmail.com

Eje: Formación y trabajo docente - Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: formación docente – enseñanza de economía – escuela secundaria

› Resumen

La ponencia propone explorar y describir la oferta de formación continua para profesores de economía de escuelas secundarias de Argentina, a partir de indagar en dos de sus principales distritos: la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La importancia de conocer el mapeo se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza como por refleja la política curricular.

La información se recabó mediante la exploración de documentos y sitios de internet oficiales de los organismos públicos que regulan y ofrecen espacios de formación continua en cada jurisdicción. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires se accedió a las cartillas de cursos de formación desde el 2003 hasta 2020, asimismo se utilizaron informes internos de gestión y entrevistas a actores clave en la gestión del organismo. En tanto para la provincia de Buenos Aires se rastreó la información mediante el nomenclador de cursos vigente y luego mediante entrevistas a actores claves en la gestión del organismo se reconstruyó la información.

Introducción

Este trabajo propone explorar y describir la oferta de formación continua para profesores de economía de escuelas secundarias de Argentina, tomando como jurisdicciones testigo a la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires (CABA) y la Provincia de Buenos Aires. Para ello se realizó una recopilación de información en los documentos de los organismos públicos que regulan la formación continua. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires se accedió por un lado al archivo de las cartillas de cursos de formación desde el 2003 hasta 2020, por otra parte, se utilizaron informes internos de gestión y entrevistas a actores clave en la gestión del organismo. Para la provincia de Buenos Aires se rastreó la información mediante el nomenclador de cursos disponible en la página web del organismo competente y la oferta de cursos de varios CIIE. Luego se realizaron entrevistas a formadores y actores claves en la gestión del organismo, lo cual permitió reconstruir la información que se presenta.

El corte temporal seleccionado comienza con la obligatoriedad de la escuela secundaria (a partir de 2006) y llega hasta el año 2020. La importancia de describir, a modo de mapeo, la oferta estatal de formación docente continua se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza como por reflejar la política curricular para las disciplinas analizadas.

Elementos conceptuales acerca de la formación continua en Argentina

Siguiendo el trabajo de Birgin (2014) puede entenderse que la formación continua o en ejercicio de la docencia ha adoptado a lo largo de la historia diversos sentidos tanto para el Estado como para los docentes. Se fueron estableciendo diferentes vínculos con la formación inicial, a partir de un complejo entramado de políticas públicas destinadas a los docentes, donde se deben considerar variados aspectos que exceden la carrera docente, por ejemplo, las condiciones laborales.

La formación continua se instala en la agenda de políticas educativas en el marco de las reformas educativas de los años noventa donde se conforma la Red Federal de Formación Docente Continua. La formación en ejercicio de la docencia es entendida como capacitación y se constituyó en estrategia predilecta para posicionar al colectivo docente en el lugar del “no-saber” o “carencia de capacidades” frente a un “saber” o “posesión de capacidades” por parte tanto de expertos como de diseñadores de las políticas de la reforma (Suárez, 2003). De este modo, la capacitación venía a reponer y actualizar los contenidos de la enseñanza, presuntamente

obsoletos o ausentes en los docentes. (Birgin, 2014). Es posible entonces pensar que el objetivo de la capacitación es completar la brecha entre la formación inicial y el ejercicio de la docencia, con independencia del contenido de la capacitación y la finalidad de los cursantes, en muchas ocasiones más ligadas a la acreditación de saber y la obtención de puntaje para la carrera docente.

Fue así como durante la última década del siglo XX se consolidó una oferta extendida y diversificada de cursos, tanto por parte del Estado como del sector privado. La prolifera oferta de cursos para “actualizar y capacitar a los docentes fueron las acciones que aparecían como el camino directo a la mejora de los resultados educativos, una suerte de llave mágica” (Martínez Olivé, 2014)

Aquí conviene resaltar la importancia que toma el curso como formato para acercar la formación continua durante los noventa. Su uso se debe, según Martínez Olivé (2014), a que es muy manejable tanto desde lo académico, como desde la logística, pero también desde lo financiero. Además, resalta la autora, es políticamente redituable porque tiene un impacto público directo, de corto plazo, muy en línea con la inmediatez de los tiempos políticos, pero alejado de los tiempos educativos. De esta forma, se fue configurando un contexto propicio para la inflación de credenciales y antecedentes de formación de muy variada duración y calidad. En especial, las propuestas de cursos del sector privado se fueron organizando en torno a una lógica mercantil, para acceder o conservar el puesto de trabajo (Birgin, 2014).

Desde el año 2003, comienza una etapa con rupturas y continuidades en la política educativa nacional respecto de la última década del siglo XX. En lo que concierne a la formación docente Birgin (2014) afirma que se fue construyendo una nueva agenda de formación respecto a los años noventa donde se colocó el foco en la inclusión educativa de sectores excluidos y la centralidad de la enseñanza en la tarea docente, a su vez se pluralizan tanto los dispositivos de formación (talleres, escuelas itinerantes, cursos, clínicas) como los destinatarios (docentes, preceptores, directivos, supervisores y equipos técnicos) de los espacios formativos. La novedad más importante es la aparición de los espacios virtuales dada su posibilidad de expandir la oferta formativa y adecuarse a los tiempos disponibles de los docentes a partir de la asincronía.

Un hito insoslayable es la sanción de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) del año 2006 que estableció el derecho y la responsabilidad de la formación continua de todos los docentes del

país y la gratuidad de la oferta estatal. Para ello en su artículo N.º 76 la norma establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), dependiente del Ministerio de Educación de La Nación, como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, entre otras funciones.

Estas políticas de formación del siglo XXI abandonan el término capacitación o profesionalización y lo reemplazan por desarrollo profesional docente. Este nuevo concepto comprende, según Ferreyra (2015), una gran variedad de acciones que realizan los docentes a lo largo de su carrera docente con la finalidad de formarse para mejorar, renovar y fortalecer su tarea docente, que se asumen como profesional desde el egreso del nivel superior, pero que requiere de una formación permanente. En un sentido similar lo entiende Calvo (2019), que afirma que la formación docente es una experiencia continua y por tanto el proceso de formación inicial no proporciona las competencias que necesitará un docente a lo largo de su trayectoria laboral.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional docente se corresponde con el incremento de capacidades profesionales para la una acción docente situada en la escuela y por tanto en colaboración con sus colegas. En tal sentido, el desarrollo profesional docente comienza en la formación inicial y continua en el ejercicio de la profesión (Ferreyra, 2015). Por ello, Terigi (2014), afirma que el concepto de desarrollo profesional docente presenta una visión de continuidad a lo largo de la formación docente, a diferencia de la noción de capacitación que implicaba un esquema discreto a diferenciar la formación inicial como momento previo a la formación en servicio. Así, la denominación desarrollo profesional docente se entiende como un enfoque que promueve el fortalecimiento progresivo de la profesión docente a lo largo de su trayectoria laboral, lo cual vincula el desarrollo profesional con la carrera docente.

Esta vinculación entre el desarrollo profesional docente y la carrera docente es central tanto por cuestiones tanto de acceso como de permanencia en los puestos de trabajo docente, pero también por normativa que establecen cantidad de horas mínimas o máximas de formación en cada jurisdicción subnacional de Argentina. La fijación de un mínimo de horas de formación se relaciona con espacios y tiempos docentes durante el cumplimiento de su horario laboral, usualmente conocido como formación en servicio, la cual no emite una acreditación ni permite acumular puntaje para la carrera docente. En tanto la fijación de un máximo de horas se explica

por el credencialismo y la lógica mercantil de la oferta privada de propuestas que permiten el acopio de puntaje para el acceso a puestos de trabajos o el ascenso en la carrera docente (Birgin, 2014).

La oferta estatal de formación en servicio

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, las acciones de formación docente en servicio se realizan principalmente de manera presencial y situada a través de los CIIE (Centros de Investigación e Información Educativas) mediante las actuales “Mesas de Acompañamiento Pedagógico – Didáctico”. Estos dispositivos buscan “llevar la formación continua” a la escuela, contrariamente a lo que ocurre en los cursos fuera de servicio (presenciales o virtuales) donde es el docente quien asiste por cuenta propia a la capacitación.

Si bien su alcance es considerable para el nivel primario, dentro del nivel secundario se presentan algunas limitaciones. La primera limitación se debe a que el área disciplinar de Economía se encuentra a cargo de un formador docente regional con una carga horaria semanal de apenas 8 horas reloj (módulos). La segunda limitación es que cada formador docente debe atender una región que abarca varios CIIE. La conjunción de ambos limitantes, condicionan el alcance de las acciones de formación continua en áreas específicas del nivel secundario como Economía.

Una tercera limitante es que dentro de la DFDP se busca integrar la Economía dentro del área de las Ciencias Sociales, lo cual podría ser entendido como un esfuerzo por fortalecer las vinculaciones entre disciplinas escolares que comparten temáticas. Sin embargo, esta integración se tradujo en una suerte de “pérdida de especificidad” para la Economía por la hegemonía de las disciplinas como Historia o Geografía, con gran tradición escolar. En tal sentido conviene referenciar dos decisiones que profundizaron esta pérdida de especificidad y peso del área de Economía. En primer lugar, desde 2019, la desaparición de la figura del Equipo Técnico Central (ETC) que coordinaba el trabajo de los formadores areales (Historia, Geografía, Filosofía, Física, Economía, etc.) y contribuía además en la producción de las nuevas propuestas de capacitación disciplinares específicas. Posteriormente, con el cambio de gestión de la DFDP en 2020, se crean las figuras de “coordinadores areales” para todas las asignaturas específicas. De este modo,

Economía (al igual que Historia, Geografía o Física) dejó de tener una coordinación centralizada y especializada en lo disciplinar para pasar a estar incluida dentro del área de Ciencias Sociales. En segundo lugar, como se analizará a continuación, la oferta de cursos a partir de 2020 abandonó la especificidad disciplinar y se centró en temáticas transversales.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el organismo publicó un trabajo de su Área de Investigación y Postítulos que realiza una descripción de la experiencia de formación continua en servicio (Beylis, et. al, 2019). Ahora bien, en lo que respecta al espacio curricular Economía o al Ciclo Orientado en Economía y Administración la formación en servicio solo abarcó 3 acciones específicas de las 23 acciones desarrolladas por la Escuela de Capacitación en el nivel secundario. A continuación, se resumen las experiencias a partir del trabajo de Beylis et. al (2019) y de informes de gestión del organismo.

En primer lugar, conviene referenciar la “Capacitación para la titularización de profesores interinos” desarrollada en el año 2014 en el marco de la adecuación curricular. Se dictaron trayectos formativos para que los docentes interinos puedan mantener sus horas en el caso que no cumplieran con los requisitos de titulación para el dictado de las nuevas materias de la NES. En tal caso los docentes debieron cursar y aprobar un curso de actualización a cargo de Escuela de Maestros (Beylis et. al, 2019).

En segundo lugar, durante los años 2016 y 2017 se desarrolló la acción “Ciclo Bachiller Orientado (CBO). Introducción a los espacios curriculares” donde se abordaron las primeras materias del Ciclo Bachiller Orientado (CBO) a partir de cursos que trataron los enfoques y ejes planteados en la propuesta curricular de la NES. En cada curso se analizaron desarrollos teóricos específicos de cada disciplina, se presentó a los docentes bibliografía actualizada y herramientas metodológicas para trabajar en el aula. Los destinatarios fueron docentes de las “escuelas pioneras” de la NES, y otros docentes interesados (Beylis et. al, 2019).

En tercer lugar, hacia fines de 2016 y durante 2017, se llevó adelante una acción denominada “Diseño del Proyecto Curricular Institucional (PCI) para las orientaciones de la NES” que consistió en talleres presenciales para el acompañamiento en la escritura del Proyecto Curriculares Institucionales de cada escuela y orientación. En el caso de la orientación de Economía y Administración el trabajo fue arduo dado que la modificación curricular fue

importante. La reducción de la carga de materias específicas respecto al título de Perito Mercantil fue muy importante en especial en las disciplinas Contabilidad y Derecho. Asimismo, el perfil de formación de los docentes de la orientación estaba muy apegado a contenidos, recursos, propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes que se asociaban al viejo plan de estudios de las escuelas comerciales elaborado en los años setenta.

En este marco, desde 2017 el área de Economía y Administración tiene acciones específicas dentro de las acciones de “Formación situada”. Durante el año 2017 se realizó un trabajo en territorio con escuelas pionera en la NES que optaron por el bachillerato en Economía y Administración. La acción constó de la presencia de un capacitador de Escuela de Maestros en las escuelas, generalmente el trabajo se realizaba con algún miembro del equipo directivo, la coordinación del área y profesores de los nuevos (y viejos) espacios curriculares. El principal objetivo fue acompañar en la lectura del nuevo diseño curricular. Asimismo, colaborar en la selección, organización y secuenciación de los contenidos para elaborar los programas de las nuevas asignaturas.

Durante el año 2018 la “Formación situada” para la orientación de Economía y Administración se realizó una experiencia de capacitación situada en servicio en la Región VI con los profesores de todos los espacios curriculares donde se abordaron los tópicos propuestos por el diseño curricular para los espacios curriculares de Economía de 3er año (Formación General) y Economía de la Formación Orientada.

La “Formación situada” del año 2019 para la orientación Economía y Administración constó de dos acciones. Por un lado, se llevaron a cabo una serie de conferencias que tuvieron como objetivo común problematizar la enseñanza de la economía en la escuela secundaria. Por otro lado, se continuó con el trabajo de formación en servicio en la Región VI donde se abordaron tópicos de Administración y Contabilidad, ambas para la Formación Orientada. Por último, la “Formación situada” durante el año 2020 tuvo que ser reformulada por la emergencia sanitaria y las restricciones a la presencialidad que se impusieron desde el mes de marzo de 2020. No obstante, durante el mes de febrero de 2020 se llevó a cabo la formación docente situada destinada a profesoras/es de las escuelas secundarias que trabajan en instituciones de gestión estatal de la Ciudad. En el caso de la orientación de Economía y Administración se trabajó sobre

la presentación del plan de formación “Entre profesores” que se llevó a cabo, finalmente, en forma virtual entre los meses de agosto y noviembre.

La oferta estatal de formación docente continua fuera de servicio: los cursos

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires la oferta de curso que se pone a disposición de los docentes a lo largo del año sufrió modificaciones a lo largo del periodo 2003-2020, la más sobresaliente se vincula con las modalidades de cursada, donde la virtualidad ganó terreno frente a la presencialidad. Otra modificación importante se relaciona con la duración de los cursos que hasta el año 2016 era cuatrimestral y pasó paulatinamente a bimestral. También la aparición de cursos intensivos de duración semanal tanto en verano como en invierno constituyó una novedad. Entre los rasgos comunes, el primero es que estos cursos se dictan fuera del horario laboral de los docentes, un segundo elemento de continuidad es que estos cursos otorgan puntaje para la carrera docente, el tercer rasgo es que las temáticas ofertadas son amplias.

En la provincia de Buenos Aires la oferta de cursos se organiza de manera presencial, a través de los CIIE de cada distrito y en cada región educativa, y en la modalidad virtual, por medio del campus virtual ABC. Los cursos son gratuitos, tienen cupo de inscripción y contemplan una estructura similar que incluye una instancia evaluativa que permite la acreditación de saberes y una certificación que permite acumular puntaje en la carrera docente. Los cursos presenciales, se dictan en modalidad en servicio durante febrero y luego en modalidad fuera de servicio durante el resto del año escolar. Al ser centralizada la producción de los cursos, los formadores de los CIIE ofrecen capacitaciones en las que, por lo general, tienen poca o nula incidencia para definir los contenidos. Esta forma de cascada es característica de sistemas de capacitación promovidos en las reformas de los años noventa y va en la misma línea de lo que plantea la política curricular provincial. Esta última, fundamenta la necesidad de un curriculum común en toda la provincia a fin de garantizar un acceso igualitario al conocimiento (DGCyE, 2007, p.18).

Ahora bien, con diferentes estructuras organizativas y lógicas distintivas para la construcción de la oferta de cursos, es posible afirmar que los cursos son el principal dispositivo de formación docente continua tanto en la CABA como en la provincia de Buenos Aires. Así las cosas, el

relevamiento de la información para el caso de la Ciudad de Buenos Aires muestra que durante el año 2003 hasta 2020 se dictaron 26 cursos relacionados con las disciplinas Economía, Administración, Contabilidad o Derecho. Algunos de ellos se repitieron hasta en 4 oportunidades, otros en cambio solo tuvieron una aparición. Los cursos con más repeticiones fueron “Organizaciones. Introducción al ciclo orientado en Economía y Administración de la NES” y “Las nuevas técnicas y herramientas de la administración y su impacto en la organización del trabajo” ambos vinculados con la disciplina Administración.

La distribución de cursos por disciplina, la clasificación tuvo en cuenta el título y el resumen del curso tal como aparecieron en la cartilla. Se puede apreciar que la disciplina Economía cuenta con la mayor cantidad de cursos 8, pero en cantidad de repeticiones Administración lidera con 13 ediciones de sus 5 cursos. Esto puede mostrar tanto mayor demanda por parte de los docentes como una insistencia o direccionamiento de parte del organismo de formación. El caso de los cursos de Contabilidad es llamativo dado que hubo 5 cursos y ninguno se repitió, todos fueron de edición única.

Un elemento más que puede ser útil para describir la oferta de cursos de formación continua es observar la fecha de aparición junto con la disciplina antes y después de la adecuación curricular de la escuela secundaria a la Ley de Educación Nacional N.º 26206. Los nuevos diseños curriculares comenzaron a implementarse en 2015 de manera progresiva en primer año. Los cursos de Contabilidad se dictaron todos entre 2003 y 2009, misma situación para el curso de Derecho. Para la disciplina Administración, en el período 2003-2010 se dictaron 4 de los 5 cursos. Ahora bien, vale resaltar que entre 2011 y 2016 no hubo cursos para ninguna de las disciplinas analizadas. Desde 2016 hasta 2020 se observa un predominio de la disciplina Economía.

Para el caso de la provincia de Buenos Aires, entre 2006 y 2020 se dictaron 23 cursos para el área de economía y administración, la mitad de la oferta se concentra entre los años 2009 a 2011, lo cual muestra una clara correspondencia con el periodo de implementación de Ley de Educación Nacional. Por ejemplo, la oferta “Introducción al diseño curricular de las orientaciones: Economía 5º año” para el año 2010 o “Introducción al diseño curricular de sexto año de la escuela secundaria: Economía, política y proyectos organizacionales” para el año 2011, muestran la preocupación por la implementación de los nuevos contenidos del diseño curricular.

Adicionalmente, la oferta refleja también a partir del 2012 un interés por la formación en cuestiones didácticas asociadas al cómo enseñar economía en la escuela secundaria, se ofrecieron cursos de formación para la evaluación, la planificación de la enseñanza, la utilización de recursos didácticos o estrategias de enseñanza.

Por último, también es posible observar la preponderancia de la disciplina Economía con 16 cursos, solo 1 propuesta de formación exclusiva para Administración, 6 cursos para ambas disciplinas y ninguna para Contabilidad. En tal sentido, y de acuerdo con lo que se puede inferir de los títulos de la mayoría de los cursos, parecería tratarse de propuestas formativas donde la Economía aparece vinculada a las Ciencias Sociales antes que a las denominadas “ciencias económicas”. A esto se le suma el hecho de que la DFDP no ha contado con formadores específicos en administración y contabilidad, solamente en economía. Por otra parte, aún sin entrar en el análisis de los contenidos de los cursos, no parecerían ser propuestas que se inscriban necesariamente dentro del paradigma neoclásico o marginalista. Nos encontramos así con algunos cursos con enfoques críticos de la economía neoclásica como el de la economía solidaria, el capital social, el género, e incluso un curso que propone el abordaje desde los distintos paradigmas que conforman la Economía Política. Si esto pudiera confirmarse, sería posible afirmar que, al menos en provincia de Buenos Aires y en lo que respecta a la economía, la propuesta de formación docente desarrollada por la DFDP no se encuentra alineada con la política curricular de la formación inicial (donde se advierte un claro predominio del paradigma neoclásico).

Por último, conviene referenciar la propuesta de postítulos que dictó Escuela de Maestros para docentes de la orientación de economía y administración, esta propuesta tiene como objetivo “una actualización disciplinar y didáctica destinada a la revisión y renovación de marcos y perspectivas teóricas y de estrategias de enseñanza orientadas a la efectiva implementación del nuevo Diseño Curricular” (Dirección General Escuela de Maestros, 2017, pág. 3). Entre sus fundamentos se sostiene la necesidad de la actualización académica para la orientación Economía y Administración por la escasez de “propuestas que se centran en el campo de la enseñanza de economía y la administración en la escuela secundaria” (pág. 3). De este modo, la propuesta invita a “transitar un recorrido formativo integral, que aborda la propuesta curricular

en su complejidad y está diseñada para colaborar con su desarrollo e implementación, dando respuesta así a una necesidad de política curricular jurisdiccional” (Dirección General Escuela de Maestros, 2017, p. 3).

La DGCyE de la provincia de Buenos Aires por su parte, también ofrece postítulos docentes que consisten en especializaciones en 3 áreas o temáticas amplias y transversales: “enseñanza de la construcción histórica, social y cultural de las identidades bonaerenses”, “educación ambiental” y “escuelas y cultura digital”. Estas especializaciones no están a cargo de la DFDP, sino de la Dirección de Educación Superior que las dicta a través de los Institutos de formación docente provinciales. Si bien esta oferta no se encuentra bajo la órbita de la DFDP, es clara la continuidad y la coherencia con la falta de especificidad en Economía (y también en otras disciplinas) observada en las últimas propuestas formativas para los docentes de la provincia.

Conclusiones

En este artículo se describe la oferta estatal de formación docente continua para el área de economía y administración tanto en la provincia de Buenos Aires como en la Ciudad de Buenos Aires. La importancia de conocer el mapeo se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza de los docentes como por reflejar la política curricular.

En tal caso, parecerían ser mayores los avances en la oferta estatal de formación docente para el área de economía y administración de la Ciudad de Buenos Aires, principalmente en los dispositivos de formación en servicio que se han desarrollado desde 2016 hasta la actualidad. Esta línea de formación situada y en servicio ha logrado cubrir, en forma parcial y limitada, una vacancia en la formación continua de docentes porteños. Se puede observar así cierto grado de presencia del concepto de desarrollo profesional docente a partir de la continuidad de las propuestas de formación situadas y en servicios en el periodo 2016-2020 para el área de economía y administración.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la formación en servicio presenta una notoria presencia, principalmente en la escuela primaria, pero una relativa escasez para el área de economía y administración. Esto puede deberse a la débil tradición escolar del área junto con la dimensión del sistema educativo de la provincia y las particularidades del nivel secundario. En

tal sentido, aparecen con mayor presencia las propuestas fuera de servicio, en especial los cursos, que es posible asociarlos a una noción de capacitación, lo cual implica un esquema discreto, que dificulta el fortalecimiento progresivo de la profesión docente a lo largo de la trayectoria laboral. Ahora bien, en cuanto a la propuesta fuera de servicio, ambas jurisdicciones coinciden en un aumento de la oferta en periodos de adecuación de los diseños curriculares, para la provincia 2010-2011 y para la Ciudad 2016-2017. No obstante, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, se centró casi exclusivamente en la disciplina economía dejando de lado las demás disciplinas del área (administración y contabilidad). Luego de la adecuación curricular, los cursos se han centrado en cuestiones de la didáctica general, lo cual muestra la pérdida de especificidad del campo de la didáctica de la economía, pero también un acercamiento a la práctica cotidiana y los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, tal como marcan Lombardi y Vollmer (2010) que debe entenderse el concepto de desarrollo profesional docente.

Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la oferta de cursos tuvo tres periodos bien marcados, el primero desde 2003 hasta 2010 donde la centralidad de la propuesta estuvo puesta en los contenidos para las disciplinas contabilidad y administración. Luego durante 2010 hasta 2016, la vacancia de cursos fue total. Por último, desde 2016 la propuesta crece y se diversifica. Si bien la disciplina economía se tornó central, se registraron propuestas para todas las disciplinas del área. También existieron propuestas tanto para abordar temáticas disciplinares específicas (desarrollo económico, pobreza o inflación) como para afrontar problemáticas didácticas vinculadas a la tarea docente, por caso la planificación o la programación de la enseñanza.

Conviene remarcar el predominio de los cursos como dispositivo de formación continua, en especial en la provincia de Buenos Aires donde la formación en servicio es muy escasa para el área de economía y administración. Tal como se afirmó más arriba, su uso se debe a que es muy manejable tanto desde lo académico, como desde la logística, pero también desde lo financiero. Además, su impacto público directo, a corto plazo, muy en línea con la inmediatez de los tiempos políticos, pero alejado de los tiempos educativos (Martínez Olivé, 2014). En consecuencia, resulta importante destacar una propuesta llevada a cabo en Ciudad de Buenos Aires que tenía el potencial de construir un recorrido formativo integral y masivo para los docentes del área, fue el postítulo para la orientación Economía y Administración, un dispositivo de formación de más de un año de duración, más cercano a los tiempos educativos. Sin embargo,

el postítulo solo contó con una cohorte situación que limitó su alcance e impacto en el incipiente desarrollo de la política curricular jurisdiccional.

La descripción realizada en este trabajo brindó elementos que muestran la existencia de pluralidad en las propuestas de formación continua para los profesores de economía y disciplinas afines, lo cual no se condice con lo esperable en relación con el análisis curricular que refleja que la disciplina escolar economía se conformó en los diseños curriculares de la escuela secundaria a imagen y semejanza de la corriente de pensamiento neoclásico.

Queda pendiente explorar el impacto de la oferta de formación continua en las prácticas de enseñanza de los docentes. Podría ser fructífero indagar acerca de la incorporación de recursos didácticos como bibliografía (libros de texto, artículos de revistas) la utilización de datos estadísticos, películas u otros. También en las estrategias de enseñanza, como el estudio de casos o el aprendizaje basado en proyectos. Otro tópico que merece atención refiere a los contenidos escolares, aquí el impacto de la oferta de formación continua puede ser más a mediano plazo.

Bibliografía

- Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. Cuadernos de Investigación Educativa, 5(20), 31-46.
- Beylis, J., Denkberg, A., Guerra Lage, C., Lara, L., Manzo, L., Paglione, L., Vázquez, M. (2019). La capacitación docente en el nivel secundario. De la obligatoriedad del nivel a la Nueva Escuela Secundaria (2002-2019). Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación. Dirección General de Escuela de Maestros.
- Birgin, A. (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Ciudad de Buenos Aires: Teseo.
- Calvo, G. (2019). Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina. Ciudad de Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Dirección General de Cultura y Educación. (03 de 05 de 2021). Dirección de Formación Docente Permanente. Obtenido de http://abc.gob.ar/secretarias/niveles/direccion_de_formacion_docente_permanente/propuestas_de_formacion
- Dirección General Escuela de Maestros. (10 de 11 de 2017). Anexo - Resolución N° 531/SSPLINED/17. Ciudad de Buenos Aires.
- Ferreira, H. (2015). Comprender y mejorar la educación secundaria: organización del trabajo docente y desarrollo profesional. Córdoba: UNICEF - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Martínez Olivé, A. (2010). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant, & (coords.), Aprendizaje y desarrollo profesional docente (págs. 79-89). Madrid: OIE - Fundación Santillana.
- Suárez, D. (2003). Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los noventa. Revista Novedades Educativas. Reflexión y debate, 15(155).
- Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación : documento básico. Ciudad de Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2010). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant, & (coords.), Aprendizaje y desarrollo profesional docente (págs. 89-99). Madrid: OEI - Fundación Santillana.
- UNESCO-OREALC. (2014). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.
- Vaillant, D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina- Dilemas y Desafíos. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(3), 35-52. doi:10.30827/profesorado.v23i3.9516
- Vaillant, D., & Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 13(26), 5-14.