



I JORNADAS NACIONALES DE
INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DOCENTE EN ARGENTINA

Problemáticas y metodologías de estudio en la consolidación del campo

- 30 DE JUNIO Y 1 DE JULIO 2022 -

Eje temático

Políticas de Formación Docente, Formación Continua, Desarrollo Profesional y Trabajo docente

Título del Trabajo

La implementación del Programa Nacional de Formación Permanente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2016 - 2020)¹

Palabras clave

Formación Docente Continua, Políticas docentes, Desarrollo Profesional Docente.

Autores

VARELA, María Celeste

IICE, UBA - FFyL – varelamariaceleste@gmail.com

TAUB, Judith

IICE, UBA - FFyL – judithtaub@gmail.com

CARBALLO, Mariana

CONICET/ IICE- UBA – marianacc23@gmail.com

FRIEDT, R. Agustín

IICE, UBA - FFyL – rodoagu@gmail.com

¹ Título del Proyecto en la que se inscribe el trabajo: Políticas de formación continua e identidades de los profesores en escenarios de transformación de la educación secundaria. Las acciones del PNFP en CABA, Buenos Aires y Santa Fe (Subsidio UBACyT, Programación Científica 2020, sede IICE. Directora: Lea Vezub)

Resumen ampliado

Introducción

A partir de la década del noventa y dos mil, la región Latinoamericana ha implementado diversas reformas para la expansión de la educación secundaria y la mejora de los sistemas educativos. Las políticas de transformación de la formación docente y de desarrollo profesional también han sido parte de estas reformas (Fullan, 2007; Nóvoa, 2009; Vezub, 2007; 2019; 2020; Vaillant, 2006) al ser concebidas como una estrategia para la calidad educativa, la implementación de innovaciones curriculares de la educación secundaria y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En ese contexto Argentina crea el Plan Nacional de Formación Permanente o PNFP (Res. 201/13), con la finalidad de construir una propuesta federal de formación continua gratuita, de alcance universal que garantice el derecho y deber de la formación permanente de los docentes consagrado en el Artº. 67 de la LEN. Dicho programa surge luego de la aprobación de los “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional Docente” (Res. CFE N°30/07) y de la Resolución CFE N°188/12 que aprobó el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente” que establece a la educación como derecho y la inclusión educativa como prioridad política.

Por su parte, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con un organismo con funciones específicas para planificar, gestionar, organizar e implementar la formación en servicio y fuera de servicio de los docentes, directivos y supervisores de su jurisdicción. Actualmente denominado “Escuela de Maestros”, que fuera creado hacia el año 1984 y que ha ido cambiando de denominaciones y dependencia.

En esta presentación nos proponemos abordar la organización del PNFP y las acciones que realizó en la jurisdicción educativa de CABA en el período 2016-2020 y analizar de qué manera se implementaron algunas actividades de formación continua. Nos interesa discutir cómo se articularon los diferentes niveles de gobierno (nacional-subnacionales), cuáles fueron las mediaciones que realizaron los directores y equipos técnicos que intervinieron y de qué manera las acciones del PNFP contribuyeron a repensar las bases de la profesión y la profesión docente, de cara a los desafíos que enfrenta el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires².

Metodología

La investigación se llevó a cabo mediante un diseño flexible y con métodos cualitativos; utilizó diversos instrumentos y fuentes de análisis. Entre ellos se elaboraron: matrices de análisis de los documentos nacionales y provinciales del PNFP, y para los materiales de capacitación, guiones y orientaciones; entrevistas semiestructuradas a funcionarios, y equipos técnicos jurisdiccionales del distrito que acompañan la implementación de acciones del PNFP y entrevistas semiestructuradas a directores de instituciones de nivel secundario.

² En este trabajo se presentan los resultados preliminares de una investigación en curso dirigida por la Dra. Lea Vezub denominada: “Políticas de formación continua e identidades de los profesores en escenarios de transformación de la educación secundaria. Las acciones del PNFP en CABA, Buenos Aires y Santa Fe”. UBACyT 20020190200455BA, 2020

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la investigación se desarrolla considerando por un lado, la organización jurisdiccional y distrital vinculada al papel de sus equipos técnicos en la implementación del PNFP en su territorio. Por el otro, se analizaron los dispositivos, modalidades de trabajo, perspectivas de los directores acerca de las acciones y los significados que operan en las identidades profesionales. En cuanto a la metodología que organiza este trabajo, se recuperan las 5 dimensiones de análisis de las políticas de formación docente (Vezub, 2020b):

1. Las políticas de Formación Docente Continua (FDC) y el PNFP;
2. El Programa y su gestión;
3. Modelos y dispositivos de formación;
4. Resultados y valoraciones del PNFP / FDC;
5. Trayectoria e Identidades Profesionales.

Estas dimensiones se construyeron a partir de la interacción entre la teoría, el corpus empírico, los interrogantes del problema y los supuestos desarrollados. En especial, a los fines de esta presentación, se abordan las dimensiones: 1; 2 y 5 en el análisis de seis entrevistas³ de campo realizadas durante 2019 y 2021 a actores clave encargados de la gestión e implementación del PNFP en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este corpus busca dar cuenta de las diferentes perspectivas y actores involucrados.

Resultados

Entre los resultados preliminares observamos tensiones entre la política nacional y la jurisdiccional que manifiestan las entrevistas a las funcionarias:

“En 2016 accidentalmente me enteré del Programa Nuestra Escuela del PNFP a través de una conversación informal que coincidió con la redefinición dentro de la jurisdicción y del pedido de la gestión de la Ciudad para que participe de las mesas federales de formación continua. Allí comienzo a enterarme del PNFP y tomo una actitud más proactiva, lo converso con la Ministra y el subsecretario para plantearles que como jurisdicción teníamos que participar.” (EF N°1, 22/09/2020).

El Programa ya se estaba implementado a nivel nacional, desde el INFoD hacía tres años en las demás jurisdicciones. Por lo tanto, la organización de esta política a nivel local parece obstaculizada por las diferencias políticas que se manifiestan entre el gobierno nacional y el de la Ciudad, siendo ambos de signos políticos contrapuestos. Al respecto, Di Virgilio y Solano (2012) sostienen que esta complejidad es inherente a las políticas públicas y supone el desafío de involucrar a los diferentes niveles de gobierno que puedan estar involucrados (nacional, provincial y municipal). Afirman que esto es producto de las políticas de descentralización llevadas a cabo en las últimas décadas. Estas dinámicas producen conflictos, así como redefiniciones y nuevas interpretaciones de las políticas a nivel local (Oszlak, 2001; Repetto, 2005). La

³ De estas entrevistas corresponde una a funcionarios, tres a coordinadores de equipos técnicos de Escuela de Maestros, y dos a directores de escuelas secundarias de la CABA.

confrontación política entre distintos niveles de gobierno se observa aquí en la implementación de los programas (Di Virgilio y Solano, 2012).

Dichas tensiones y reinterpretaciones locales de las estrategias y prioridades se manifiestan al momento de ejecutar los dispositivos de formación del PNFP. Al respecto, los equipos técnicos entrevistados señalaron:

“Desde Nación nos retaban diciendo: a ustedes les damos un montón de plata y están haciendo las cosas mal. Lo que marcaban es que nosotros, no respondíamos (utilizábamos) con el material que ellos elaboraban.” (ET N°2, 21/09/2020).

“El PNFP no nos trajo nada nuevo de llegada al territorio, CABA siempre tuvo capacitación en servicio. Escuela de Maestros siempre tuvo acompañamiento en capacitación en servicio y fuera de servicio.” (ET N°3, 17/09/2021).

Las diferentes entrevistas muestran cómo el PNFP es incorporado en la jurisdicción de CABA para llevar adelante objetivos de la política jurisdiccional; de manera específica la política de reforma curricular e institucional planificada para el nivel secundario, denominada “Escuela del futuro”. El Informe de evaluación elaborado por la OEI (2019, p. 72) coincide al señalar que en el nivel secundario CABA aplicó el PNFP en relación con la Secundaria del Futuro, al implementar orientaciones para la transformación de dicho nivel y que la jurisdicción le imprimió rasgos propios a la agenda del PNFP acordada federalmente.

De este modo, se retraduce y transforma las propuesta, las estrategias y contenidos de la agenda que impulsa el PNFP, a la vez que el Programa Nacional aparece invisibilizado para los actores de las instituciones. Lo mencionado también surge en las entrevistas a los directivos, los cuales expresan que las jornadas realizadas son una continuidad de los Espacio de Mejora Institucional (EMI) realizadas en las escuelas con anterioridad al Programa Nacional. En general no identifican ni logran apreciar cambios a partir de dichas jornadas de formación y reuniones de equipo docente realizadas en el marco del PNFP. Del programa nacional, responden que no lo conocen o que conocen poco. Están informados de las capacitaciones que oferta el INFoD, pero estas acciones no están vinculadas con la formación que desarrolla la jurisdicción.

El modelo del PNFP se plantea como “situado”, horizontal, colaborativo centrado en las demandas de las escuelas. Para lograr este tipo de formación es preciso partir del trabajo en las escuelas, dar la palabra a los protagonistas de la acción y empoderarlos de su propia formación (Imbernón, 2020). Pensar los enfoques de la formación docente situada, implica considerar la intersección de cuatro procesos claves: la formación y el desarrollo profesional docente, la mejora de las escuelas y el cambio educativo, el asesoramiento / acompañamiento y la investigación y producción del saber pedagógico (Vezub (2020a, p. 86).

Podríamos decir que estos procesos no parecen orientar las propuestas de formación situada en la Ciudad de Buenos Aires. A partir de las entrevistas, advertimos que en la jurisdicción no se incluyen a las instituciones/docentes/directivos en el planeamiento de la agenda y que las acciones no se destinan a reflexionar sobre las prácticas propias de las instituciones destinatarias; y tampoco se orientan a producir saber pedagógico didáctico mediante la práctica reflexiva vinculada a sus contextos de

enseñanza. Más bien se orientaron a la implementación de la reforma curricular de las Escuelas del Futuro.

En cuanto al rol de los directivos en la formación continua de los docentes, se esperaba que estos tuvieran un lugar clave. El PNFP puso de relieve la función del director como coordinador de las Jornadas Institucionales y participante de los Círculos de Directivos como espacio de su formación y reflexión para recoger las inquietudes, necesidades, problemáticas del profesorado en pos de un trabajo conjunto. En CABA este propósito se diluye en aras de una formación continua más centralizada y menos gestionada por los directivos de las instituciones.

Una entrevistada del equipo técnico compara la situación actual con otras gestiones de gobierno, cuando los acuerdos se realizaban con los supervisores y directores que eran quienes recogían las necesidades de las escuelas:

“Ahora el pedido viene de la dirección de área. El pedido formal que entra por expediente tiene que pasar de la dirección de área, obviamente aparece el supervisor ahí, pero no va derecho de la región de la supervisión a la escuela de maestros. En este proceso se tiene menos en cuenta la demanda de cada escuela.” (ET N°1, 15/11/2019).

Estas reformas tienen efectos en las identidades profesionales de los docentes y directivos (Bolívar 2006, 2018, Vezub, 2013; Vezub y Garabito, 2017), quienes deben implementar y asumir posicionamientos frente a estas transformaciones. Bolívar (2018) advierte de las ambivalencias y duplicidades que se producen en la tarea docente en contextos de reforma, y observa un *malestar identitario* que obstaculiza la imagen y reconocimiento de sí mismos. Se trataría de una *identidad profesional débil*, debido a que se caracteriza por ser *“inestable, híbrida y escasamente reconocida, que deberá mutarse en cada momento y contexto para equilibrar demandas dispares”* (Bolívar, 2018, p. 61).

Uno de los directores entrevistados manifestaba respecto de las capacitaciones recibidas en el marco de la transformación de la Escuela del Futuro:

“Desde mi punto de vista las transformaciones no se pueden hacer con un curso de capacitación de 3 o 4 encuentros (...) Que el profesor cambie de tomar exámenes a hacer un trabajo colaborativo es difícil. Que el profesor, que es el dueño del aula, pase a trabajar con otros docentes no se aprende de la noche a la mañana (...) Hubo jornadas en 2018 y 2019 donde se capacitaba a la gente en estas temáticas. Eran para los docentes exclusivamente. Se hicieron sin suspender actividades. Los directivos estábamos muy a full. Una sobrecarga de trabajo muy grande con las mismas condiciones (...) Muchas veces los temas no son acordes a las necesidades. Entonces te dedicás un ratito a lo que te proponen y luego te dedicás a lo que necesitás.” (ED N°2, 4/10/2021)

En estrecha relación con lo anterior, resulta difícil para los directores construir otra identidad profesional como formadores de sus equipos ya que no logran identificar su rol como parte de una actividad formativa para el profesorado en las instituciones que dirigen.

En suma, los resultados de la investigación en curso dan cuenta de las tensiones entre la política nacional de formación docente y su concreción a partir de las políticas desplegadas en la CABA. El trabajo contribuye a reflexionar cómo impactan las políticas de formación docente en las instituciones que conforman el sistema educativo de la Ciudad y en las problemáticas particulares que cada escuela y colectivo docente identifican.

Discusión

Tomando en consideración el eje seleccionado y el propósito de este Simposio, nuestra investigación abona al análisis de las reformas y transformaciones que el PNFP trajo aparejado para las políticas de FDC de la CABA. También se orienta al impacto que este Programa tiene en el desarrollo profesional docente y la configuración de las identidades profesionales. Algunas líneas de trabajo a futuro están ligadas a complementar el campo con entrevistas a supervisores, capacitadores y docentes. Todos ellos son actores importantes en la concreción del PNFP en esta jurisdicción y permitirán completar las hipótesis y los resultados a los que hemos arribado.

Nos preguntamos acerca del lugar que tuvieron los distintos actores en la concreción del PNFP en CABA ¿Cuál es el lugar dado a las necesidades de formación de los docentes en la construcción de la agenda de la formación continua? ¿Los supervisores fueron tenidos en cuenta en la planificación y gestión de la capacitación? ¿Cómo vivieron los docentes las capacitaciones? ¿Qué espacio hay para las problemáticas de las instituciones en las acciones de formación en servicio y el desarrollo profesional docente? ¿Cómo impactaron los encuentros de trabajo propuestos en la CABA en la mejora de las condiciones de trabajo para enfrentar las dificultades que se viven en las instituciones?

Referencias

- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de pedagogía*, 490, 60-64.
- Di Virgilio, M., y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. Fundación CIPPEC.
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Ediciones AKAL.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación* (350), 203-218.

- Oszlak, O. (2001). El estado transversal. Encrucijadas. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 1(6), 1-12.
- Repetto, F. (2005). La dimensión política de la coordinación de programas y política sociales: una aproximación teórica y algunas referencias prácticas en América Latina. En: F. Repetto, *La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina* (pp. 39–100). Indes/BID,.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación* (340), 117-140.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*,(11)1, 1 - 23.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.
- Vezub, L. (2019) Revisión de los problemas y desafíos de la formación y el desarrollo profesional de los docentes en América Latina, en (Comps.) Oroño, M y Sarni, M, *Formación pre profesional docente De prácticas y políticas universitarias*. (pp. 5– 29) Universidad de la República. Instituto Superior de Ed. Física. Unidad de Apoyo a la Educación Permanente.
- Vezub, L. (2020). La formación docente situada y el juicio práctico. Desafíos del desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades. En: *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas*. Gobierno de México, OEI
- Vezub, L. y Garabito, M. F. (2017). Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 123-140.