



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN

¿QUÉ DEBE APRENDER EL QUE ENSEÑA?

Cambios y continuidades en la política de Formación Docente
Continua en la provincia de Santa Fe en el período 2007/2017.

Maestranda: Sara Carrizo

Directora: Felicitas Acosta

Fecha: setiembre 2019

Santa Fe, Argentina

AGRADECIMIENTOS

Gracias a las personas de la Universidad Nacional del Litoral y del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe que propusieron esta Maestría que convocó a tantos que estamos en la práctica de la escuela a pensar en términos políticos y de políticas este hacer.

A los/as profesores y compañeros/as de cursado que compartieron generosamente su saber develando su experiencia. Especialmente a Laura y a Mariana.

A mis estudiantes que con su inquietud ponen en cuestión tantos sentidos.

A los/as maestros/as que me rodearon y me rodean, con quienes pude y puedo ser, conflictuarme, aprender y crecer.

A mis amigas con quienes caminamos la vida y saben escucharme y valorar mi pasión por la educación.

A mis hijos, mi hija y mi madre, que son quienes me inspiran a pensar y confiar en las posibilidades.

A Felicitas, por su tiempo y atención en mi trabajo.

ÍNDICE	2
RESUMEN	4
Capítulo 1: PRESENTACIÓN DEL TEMA	5
Puntos que delinear las Políticas de Formación	
Formación Docente Continua	
Desarrollo Profesional Docente	
Líneas de Formación Docente Continua que trazan las Políticas	
Capítulo 2: PREGUNTAS, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	14
Dispositivo de Formación	
¿Qué, cómo y para qué formar?	
Metodología y fuentes de información	
Capítulo 3: ANTECEDENTES	21
Contenidos en formación	
Formas que forman	
Contenido y forma (Modelo de formación)	
Resumiendo, en algunas líneas	
Capítulo 4: MARCO TEÓRICO	35
Internacionalización de la educación: guiones transnacionales que se forman	
Discurso: dispositivo para formar y transformar	
Disposiciones: Currículum de FDC	
Sintetizando, en algunos puntos	
Capítulo 5: Lineamientos transnacionales	51
Marco mundial	
¿Cuál es la línea? ¿Quiénes somos/son?	
Tendencias que se delinear	
Líneas de fuerza que irrumpen en el siglo XXI	
Capítulo 6: Lineamientos nacionales	72
La formación del y en el sistema educativo argentino. <i>¿Desde cuándo se habla de formación docente continua en la Argentina?</i>	
Delineado de un sistema formador. <i>Contenido y forma de la Reforma propuesta por la Red Federal.</i>	
Planes maestros: Programa Nacional de Formación Permanente. <i>Otros contenidos y formas delinear una nueva reforma. Cambiemos.</i>	
Líneas de visibilidad que se enuncian	
Capítulo 7: Lineamientos provinciales	94
Marcas de la política provincial	

Programas que delinear la historia
Líneas de enunciación que se visibilizan
Líneas autónomas
Puntos nodales que forman las líneas
Líneas finales que se proyectan

Capítulo 8: Entre líneas	113
<i>¿Qué debe aprender el que enseña?</i>	
Referencias bibliográficas	120
Anexo	127

RESUMEN

Este trabajo pretende describir los cambios y continuidades en la política de Formación Docente Continua (FDC) de la provincia de Santa Fe, identificando los vectores o tensores, las líneas de visibilidad y enunciación del dispositivo de formación propuesto, a partir de la comparación de los programas que se ofrecieron a los profesionales de la educación durante el período 2007-2017.

Se intentará interpretar las líneas de fuerza del dispositivo, que manifiestan el “tipo de profesorado” que se pretende formar y constituyen “lo político” de la enseñanza que se propone a los profesores¹, focalizando en el análisis del contenido de la formación y la modalidad formativa propuesta. Para ello, la indagación se inscribirá en un marco más amplio constituido por los lineamientos nacionales y las tendencias internacionales en Desarrollo Profesional Docente (DPD) bajo la hipótesis de la existencia de un guión transnacional con el que interactúan las políticas regionales.

¹ En el presente trabajo, con el objetivo de facilitar la lectura, se evitó el uso explícito del género femenino y masculino en simultáneo y se ha optado por emplear el género masculino incluyendo a ambos.

Capítulo 1

PRESENTACIÓN DEL TEMA



**“Línea: Sucesión de puntos.
Historia: Sucesión de hechos.
Los puntos hacen la línea.
Los hombres hacen la historia.”
(Doumerc y Barnes, 1975)**

Este estudio se propone indagar sobre las Líneas² de Formación Continua que se desarrollaron en la provincia de Santa Fe durante el período 2007-2017. Contemporánea de muchas de las personas que pensaron y llevaron adelante esas líneas y protagonista de algunas de ellas, tengo la intención de “citarlas” reconociendo que las indagaciones históricas sobre el pasado son solamente la sombra traída de la interrogación teórica del presente, como claramente lo dice Foucault. (citado en Agamben, 2008: 7)

Puntos que delinear las Políticas de Formación Docente

En las últimas décadas el docente vuelve a ser considerado fundamental para las reformas educativas. Michael Fullan expresa: “la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”. (Fullan, 2002:122) Álvaro Marchesi, secretario general de la OEI, proclama: “La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado.” (Marchesi, 2009^a: 7)

Resulta interesante analizar las palabras de Nóvoa para entender cuáles fueron los objetivos que delinear las Políticas Públicas en las últimas décadas y movilizan las acciones que se plantean como prioritarias para la mejora educativa en la actualidad:

En los últimos años hemos asistido al regreso de los profesores al primer plano del debate educativo tras cuarenta años de relativa invisibilidad. Su importancia nunca se ha puesto en tela de juicio, pero la atención se ha ido centrando en otros problemas: los años setenta fueron la época de la racionalización de la enseñanza, de la pedagogía por objetivos, del esfuerzo para prever, planificar y controlar; más tarde, en los años ochenta, vinieron las grandes reformas educativas, preocupadas por la estructura de los sistemas educativos y, muy particularmente, por la ingeniería del currículo; más recientemente, en los años

² En Santa Fe, se denominaron “Líneas” a los programas de Formación Docente Continua que se ofrecieron a partir de 2008. Incluso hay un documento ministerial con este nombre que recopila los propósitos y acciones que llevaron adelante estos programas.

noventa, se dedicó una atención especial a las organizaciones escolares, a su funcionamiento, administración y gestión. A finales del siglo XX, importantes estudios comparados internacionales alertaron de los problemas de aprendizaje, *Learning matters*. Y cuando se habla de aprendizajes, se está hablando de forma inevitable de profesores. Un informe publicado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en 2005, *Teachers matter*, muestra que “las cuestiones relacionadas con la profesión docente son una de las grandes prioridades de las políticas nacionales.” (Nóvoa, 2009: 48)

Como consecuencia, iniciando el siglo XXI, la formación del docente como profesional resulta ser objeto de análisis clave para la construcción de las políticas educativas.

En la actualidad, es claro también, que la Formación Inicial del profesorado debe continuar durante el ejercicio de la profesión porque la realidad educativa con la que se encuentra el docente al ingresar a la escuela a trabajar va enfrentándolo con situaciones siempre novedosas que lo interpelan en sus conocimientos y le exigen una permanente actitud de aprendizaje. Por eso, *¿Qué debe aprender el que enseña?* es una cuestión que necesitan responder los equipos de gestión de gobierno que tienen a su cargo la planificación de las políticas de Formación Docente Continua (FDC) procurando el Desarrollo Profesional Docente (DPD).

El estado provincial como el estado nacional en esta última década han desarrollado políticas que responden de diferentes modos a esta cuestión. Las diferencias entre estas políticas nacionales y provinciales se relacionan con:

- La continuidad o el cambio de los equipos de gestión.
- La forma en que definieron la FDC.
- Las acciones que implementaron.
- La responsabilidad que asumieron para resolver esta tarea.
- Las políticas de centralización y descentralización que tuvieron lugar desde el 2007 al 2017.

En este trabajo se propone analizar los cambios y continuidades en la respuesta ofrecida por el gobierno provincial en relación a las líneas nacionales de formación y lineamientos internacionales que marcaron tendencia en el guión educativo durante este período.

En la actualidad, existen muchas investigaciones sobre Formación Docente Inicial (FDI) y, en relación, son escasos los proyectos que indagan sobre la FDC. Por ello, los resultados de esta investigación aportarán tanto al desarrollo de este campo específico de investigación como a la planificación de políticas públicas que decidan atender a esta cuestión.

Al respecto reflexionan Alliaud y Vezub:

La institucionalización reciente de la formación docente continua en relación con la formación inicial es un aspecto a considerar ya que supone partir de cierto retraso respecto de las políticas, las conceptualizaciones y los recursos con los que se cuenta. Así se entiende que en muchos casos los logros de los distintos países sean mayores y más consistentes en la esfera de la formación inicial que en la formación continua. (Alliaud y Vezub, 2014: 34)

Formación Docente Continua

Bien formados en la escuela del siglo pasado, los docentes de este siglo aprendieron sobre la seguridad de las certezas y por eso, les cuesta convivir con la incertidumbre de no saberlo todo. Todavía existe en algunos la pretensión de una *escuela de maestros* que les brinde el conocimiento infinito y les ayude a entender y resolver la creciente complejidad educativa. Lo cierto es que, tarde o temprano, en el aula y en la escuela, se percatan que la FDI debe transformarse en FDC por el objeto de estudio que los interpela en ejercicio permanente: "Ya no alcanza con que un maestro o profesor sepa lo que va a enseñar y tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza aprendizaje. La complejidad de la tarea requiere de un cambio de enfoque". (Vaillant, 2004: 6)

Para Pineau (1999), la escuela es una "construcción moderna constructora de modernidad" (p.39) que entra en crisis al disolverse por el aire la solidez moderna. Han perdido validez las bases modernas sobre las que la institución se construyó y se fundamentó. Entre otras cuestiones, en este movimiento, entra en crisis la identidad del docente con el desconcierto de los profesores sobre el sentido y el alcance del trabajo que realizan. (Esteve, 2005)

Barbero (2003) sostiene que existe:

(...) una mutación en los modos de circulación del saber, que fue siempre una fuente clave de poder, y que hasta hace poco había estado conservando el

carácter de ser, a la vez, centralizado territorialmente, controlado a través de determinados dispositivos técnicos y asociado a muy especiales figuras sociales. (...) Por lo disperso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban.

(...) La nueva realidad propone una redefinición del sujeto de la educación. Así, el sujeto cartesiano del conocimiento, base de la acción educativa de la escuela actual, deja paso a un individuo que sufre de una constante inestabilidad en su identidad... (párr. 3 y 6)

Para Serres (2012), la Pulgarcita que está en el aula de hoy: “No tiene pues la misma cabeza. Un nuevo humano nació (...) No teniendo ya que trabajar duro para aprender el saber, puesto que ahí está, echado ahí ante ella, objetivo, colectado, colectivo, conectado, accesible a voluntad (...) se liberan de las cadenas de la Caverna multimilenaria que los amarraba, inmóviles y silenciosos, a su lugar, con la boca cosida y el culo atornillado.” (p.7,15, 20)

El saber ya no se encuentra centralizado en el libro ni en la Iglesia ni en la escuela, menos aún en el docente. Este “descentramiento y diseminación del saber”, que define Barbero, provoca cambios inevitables. Tanto el objeto de conocimiento como el sujeto que enseña y el que aprende se encuentran en un juego de redefiniciones que exige modificaciones en los escenarios que tradicionalmente hicieron a la escuela. Patrice Ranjard (1984) en su ensayo “Les enseignants persecutés”, sostiene como tesis central que los profesores están perseguidos por la secuencia social generada por la aceleración del cambio en nuestra sociedad contemporánea. (citado en Esteve, 2005: 18). Atender a este cambio paradigmático resulta fundamental para planificar la formación docente intentando responder a las nuevas exigencias de la “sociedad del conocimiento”, reconstruyendo la “identidad profesional” y superando así el “malestar docente” que se genera ante el desconcierto y pérdida de sentido frente a los nuevos retos y responsabilidades que deben asumirse. (Esteve 1997, 2003, 2005, 2009)

Esteve (2009) concluye:

El cambio acelerado del contexto social ha acumulado las contradicciones del sistema de enseñanza, pues por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a

las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no sabemos cómo va a ser. (p.24)

Alliaud (2014) reflexiona que “Enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es tener que decidir en contextos de cambio.” (p. 332) En este escenario, donde lo permanente paradójicamente es el cambio, los docentes muchas veces sienten que les cuesta o no pueden enseñar. Y esto es así, analiza Alliaud diciendo con firmeza, porque “no saben”.

Sí conocen (en el mejor de los casos), es decir, cuentan con conocimientos acerca de los contenidos que tienen que enseñar, de las metodologías apropiadas para su transmisión, de los sujetos, de los contextos, etc. pero no con SABER. Y si no saben enseñar, ¿será porque nadie les ha enseñado a enseñar? ¿Será porque nadie se ha ocupado de transmitirles esos “saberes de oficio”, siempre necesarios, pero hoy imprescindibles para saber y poder hacerlo? (Alliaud, 2014: 4)

Ante esta descripción de la situación actual, junto con Marcelo y Vaillant (2009) nos preguntamos: **“¿Cómo se aprende a enseñar?” ¿Qué deberían aportar las líneas de formación para que los docentes puedan hacerse cargo de esta compleja realidad habiéndose formado en la escuela moderna? ¿Qué deben aprender los sujetos de enseñanza para favorecer el aprendizaje en la escuela posmoderna? ¿Se piensa en el docente como sujeto de aprendizaje?** Indagar sobre las respuestas que las diferentes gestiones de gobierno provincial y nacional ofrecieron a estas cuestiones durante el período 2007-2017, constituye el problema central de este trabajo.

Desarrollo Profesional Docente

Marcelo y Vaillant (2012) sostienen que existen básicamente cuatro etapas en las que se desarrolla la formación del docente:

- 1- *Experiencias de enseñanza previas a ser aspirante a docente.* Si se pone en relación la profesión docente con otras profesiones, resulta interesante pensar que esta etapa es la más prolongada para los aspirantes a maestros y por eso, tan determinante de sus prácticas profesionales.
- 2- *Formación inicial en una institución específica.*

3- *Iniciación designada por los primeros años de ejercicio profesional.*

4- *El desenvolvimiento profesional y continuo.*

Reconocer en la formación docente, las etapas que se suceden a la titulación del profesor es un avance de las últimas décadas. Además, la formación posterior a la inicial ya no se piensa desde un enfoque que la concibe como un perfeccionamiento, como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos “deficitarios” de la formación inicial de los docentes sino supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida. (Avalos, 1999 citado en Aguerrondo, 2002: 20)

La consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación durante su trayectoria laboral se encuentra cada vez más extendida entre los análisis sobre la formación y el trabajo docente. En la literatura, esta idea ha llevado a salir de la visión de un esquema discreto que diferenciaba entre formación previa y en servicio (*“pre” and “in service” training*) a otra sobre el desarrollo profesional docente como un continuo a lo largo de la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la docencia y la trayectoria laboral posterior. (Terigi, 2009: 88)

Marcelo (2001) citando a Zabalza (2000) subraya que hemos convertido “la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día, en un inexcusable principio de supervivencia”. Reflexiona:

En otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy día nos pasamos la vida formándonos. Y la formación se nos aparece como el dispositivo que empleamos para adaptar la formación de base que hemos adquirido (educación secundaria, universitaria, profesional, etc.) a nuestras necesidades o las de la empresa en la que trabajemos. (Marcelo, 2001: 12)

Por lo antes expuesto, es fundamental pensar en Políticas que atiendan al DPD. La Ley de Educación Nacional argentina reconoce a la educación como derecho social y la responsabilidad del Estado en la garantía de este derecho. El Estado debe garantizar calidad de educación a todos sus ciudadanos y, como consecuencia inmediata, entendemos que debe procurar el DPD de quienes tienen a su cargo brindar ese servicio: “la problemática principal con que se enfrenta la conducción política del sector educación en la actualidad –relativa a los profesores– es cómo mejorar su desempeño.” (Aguerrondo, 2002: 4) Además, “...no parece ser posible que

un bien público, como es la educación, pueda transformarse y mejorar la calidad sin la intervención del Estado. De hecho, uno de los rasgos comunes de las reformas educativas es que todas ellas son resultado de decisiones de los Ministerios de Educación” (Aguerrondo, 2002: 3).

Por todo esto, se entiende que la FDC no solo posibilita un crecimiento en la carrera personal del docente; dado que la docencia es una profesión de servicio social (Avalos, 2009: 69) y reconociendo el protagonismo de los profesores como agentes del Estado, la FDC resulta condicionante del éxito de las reformas que se pretenden.

Líneas de Formación Continua que trazan las Políticas

A partir del año 2007, los representantes del Frente Progresista, Cívico y Social, asumen la gobernación de la provincia de Santa Fe; esta coalición gana las elecciones dos veces más, renovando su mandato hasta la actualidad.

El Ministerio de Educación (ME) de la Provincia, en las diferentes resoluciones que avalan los programas de FDC, sostiene:

Que en concordancia con lo prescripto y el proyecto educativo definido por esta gestión, esta Jurisdicción viene desarrollando acciones de formación continua tendientes no solamente al fortalecimiento de la tarea cotidiana (...) sino también a la generación de ámbitos de producción creativa y elaboración de estrategias, tanto pedagógicas como institucionales, en función de una transformación integral del sistema educativo provincial. (Resolución Ministerial 764, 2013: 1)

Incluso se aclara sobre la intención de articular y adecuar las propuestas de formación nacionales al proyecto educativo jurisdiccional. Este proyecto no aparece descrito explícitamente en ningún documento, pero, por lo antes dicho, se desprende de las diferentes propuestas de formación que tuvieron lugar en la última década.

Esta política provincial tiene lugar en el marco de la reforma educativa nacional que propone la Ley Nacional de Educación (LEN) promulgada en el año 2006. En esta ley se enumeran los objetivos de la política nacional de formación docente, se afirma sobre el derecho a la formación continua de todos los docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación

y se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). A lo largo de los años, se producen diversos documentos que organizan el Sistema Formador nacional y federal, definiendo su identidad, organización, estructura y dinámica de desarrollo. Además, se planifican propuestas para la FDC de los docentes de toda la nación que se cruzan con los programas que se piensan y desarrollan en las provincias.

En este trabajo, se intentará indagar de qué manera la propuesta jurisdiccional provincial se inscribe en el dispositivo de formación nacional observando la tensión entre centralización y descentralización en la construcción de esta política. Se pondrá en relación los programas provinciales que se llevaron adelante desde el 2007, durante la última década, y las normas y planes nacionales de Formación Docente que se definen en este período. Asimismo, se procurará identificar las tendencias sobre DPD que aparecen en los informes que distintos organismos internacionales han realizado a partir de la preocupación común por la educación. Se pretende reconocer las líneas de “visibilidad y enunciación”, las “líneas fuerza” (Deleuze, 1990: 155) que demarcan el contexto educativo y orientan los discursos y las prácticas.

Capítulo 2

PREGUNTAS, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS



...es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas, cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. (¿Qué es un dispositivo?, Deleuze, 1990: 155)

Dispositivo de Formación

La intención de este estudio es pensar sobre los dispositivos de enseñanza que las líneas de formación provinciales propusieron para problematizar la práctica docente, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de quienes enseñan, sujetos responsables de reinventar nuevas formas que puedan adecuarse a los nuevos tiempos y necesidades de los que protagonizan las escenas educativas.

Podrían pensarse las diferentes líneas de formación: cruzándose, tejiendo redes, tramando la política educativa de la provincia, construyendo un gran dispositivo de formación que con algunas líneas atravesó el sistema educativo jurisdiccional, con otras involucró a algunos niveles educativos o convocó a ciertos agentes específicos; se propusieron en un tiempo determinado, se sostuvieron, algunas se abandonaron, tuvieron un “contenido” y ofrecieron una “forma” particular de aprenderlo que merece ser observada. A su vez, se puede considerar que este dispositivo de formación provincial, se encuentra inscripto en una red de saber/poder mayor constituida por el dispositivo delineado por las políticas nacionales y transnacionales.

¿Qué, cómo y para qué formar?

En el marco de este trabajo, en una primera instancia, se procurará analizar el dispositivo de formación atendiendo especialmente a dos dimensiones: **los contenidos de la formación y la modalidad formativa**. Se parte del supuesto de que tanto los contenidos y el tipo de actividad que se propone, no son materia estática sino se deciden en función de las necesidades y prioridades que cada

gestión de gobierno establece. Se cree que estas decisiones se corresponden con las realidades y también con las ideologías sociales, económicas, culturales, educativas y políticas que pugnan por prevalecer. Así, el currículum de la FDC se escribe permanentemente siendo un territorio de disputas de valores e intereses por el tipo de profesorado que se crea.

En la última instancia de investigación, se procurará poner en cuestión, para el análisis e interpretación, una tercera dimensión: ¿cuál es **el modelo de docente** que se busca formar? Se busca así, delinear “lo político” de la política (Popkewitz, 2012).

En función de lo postulado, se formulan las siguientes preguntas:

- 1- ¿Cuáles son las **líneas de visibilidad** del discurso en DPD elaborado en las últimas décadas en el plano internacional y nacional?
- 2- a ¿Cuáles son **las líneas de enunciación** del dispositivo de FDC propuesto por las políticas públicas en educación implementado en la provincia de Santa Fe entre los años 2007/2017? ¿qué formas proponen? ¿qué tipo de conocimientos?
- 2-b ¿Cuáles son las continuidades y cuáles son las rupturas en la propuesta de FDC en la provincia de Santa Fe en la última década?
- 2- c ¿Por qué se producen estas variaciones? ¿Tienen relación con las tendencias transnacionales? ¿Con las políticas de centralización/descentralización? ¿Con los cambios de los equipos de gestión ministerial provincial/nacional?
- 3- ¿Cuáles son los **vectores o tensores** que muestran convergencias y divergencias entre el guión educativo transnacional, nacional y el dispositivo de formación jurisdiccional? ¿Qué tipo de docente se pretende formar?

A partir de estas preguntas se formulan las siguientes hipótesis:

- 1.a- El dispositivo de formación que se despliega en Santa Fe se inscribe en un guión educativo nacional e internacional.
- 2.a- Existen puntos recurrentes en los programas de FDC que delimitan la política de Formación Continua jurisdiccional y enuncian el currículum de la FDC santafesina. Son vectores del dispositivo, el tipo de contenido y la actividad formativa que se propone. Estos presentan continuidades y cambios a lo largo del tiempo que interesa estudiar en este trabajo.

2.b- Las modificaciones en la propuesta de FDC en Santa Fe se relacionan con los diferentes equipos de gestión provincial que se sucedieron y también con los cambios de las políticas nacionales, que centralizaron o descentralizaron la política de formación.

3- Los discursos y propuestas formativas apuestan a formar un docente reflexivo de su propia práctica.

En función de estas hipótesis se propone estudiar:

Las políticas educativas sobre DPD, específicamente las de FDC, en el ámbito internacional, nacional y provincial. Se tendrá en cuenta, en el caso nacional y provincial, los documentos oficiales y las acciones formativas que se desarrollaron en esta última década y en el caso internacional, los documentos oficiales elaborados por distintos organismos.

Los objetivos de la investigación:

1. a-Sistematizar las tendencias en las políticas educativas sobre DPD que se manifiestan en el guión transnacional construido por los discursos de organizaciones internacionales.
b-Sistematizar las tendencias en las políticas educativas sobre DPD que se manifiestan en resoluciones y leyes nacionales durante el período 2007/2017.
2. a-Identificar los contenidos y las modalidades formativas de las propuestas de FDC, a partir del análisis y comparación de los programas planificados por el Ministerio de Educación provincial durante el período 2007/2017.
b-Reconocer sus cambios y continuidades.
c-Inferir posibles causas de las modificaciones o continuidades.
3. a-Relacionar tendencias globales con jurisdiccionales.
b-Interpretar cuál es el tipo de profesorado que se pretende formar.

Metodología y fuentes de Información

Se propone una investigación mixta, pues se piensan procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos.

El objeto teórico o conceptual de este estudio es la dinámica de cambio en las políticas de FDC. La unidad de observación u objeto empírico la constituyen los discursos de los informes y normas orientadas hacia la FDC y los programas de

FDC en el período 2007-2017. Desde una perspectiva comparada se propone el estudio en tres escalas: transnacional, nacional y provincial.

La estrategia de investigación se organiza en tres momentos:

- Describir y analizar el contexto internacional y nacional considerando las declaraciones más importantes en cuanto a DPD en el período 2007-2017, tratando de identificar los puntos nodales del discurso.
- Analizar y comparar las propuestas formativas que tuvieron lugar en la provincia de Santa Fe durante este período, reconociendo los cambios y continuidades en los contenidos y las formas de las líneas de FDC.
- Poner en relación las tendencias transnacionales, las políticas nacionales y las acciones formativas que se hicieron efectivas en la provincia, procurando determinar convergencias y divergencias y, además, interpretando qué “tipo de profesor” pretenden “formar” y “transformar” las líneas de FDC.

Se abordará el estudio a través del trabajo con fuentes de información secundaria, como son los estudios previos que abordan el campo de la FDC y el DPD, y fuentes de información primaria, como son los documentos oficiales disponibles.

La técnica para la recolección de información será el análisis de los siguientes documentos:

1-Estudios previos sobre políticas de FDC y DPD en Argentina, Iberoamérica y el mundo.

2- Informes elaborados en la última década por diferentes organizaciones internacionales: Grupo de Desarrollo Profesional Docente del Programa para la Reforma Educativa en América Latina (GTD-PREAL), documentos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), informes del Sector Educativo del Mercosur (SEM), de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

3-En la Nación: la LEN, los lineamientos nacionales sobre FD que se acuerdan luego de la LEN y los Planes Nacionales de FD que se sucedieron hasta el último del 2016.

4-En la provincia: los programas de formación, sus protocolos y resoluciones: Año-Tiempo de formación- Agentes/Nivel convocado- Contenidos/Objetivos- Modalidad formativa.

Cuadro 1. Corpus.

Escala	Documentos
<p>Transnacional</p>	<p>Ávalos, B. (2001) El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. UNESCO.</p> <p>Vaillant, D. (2004) Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Documento núm. 31. PREAL</p> <p>Acosta, F. (2007) Tendencias internacionales en la formación docente. Informe final de consultoría. UNESCO</p> <p>Ávalos, B. (2007) Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo.</p> <p>Barber, M. y Mourshed, M. (2008) Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Documento núm. 41. PREAL</p> <p>Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento núm. 50. PREAL.</p> <p>METAS EDUCATIVAS 2021: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES. (2010) INFORME SOBRE TENDENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (2010). SITEAL, UNESCO. OEI.</p> <p>Ortega, S. (2011) Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO Santiago – CEPPE</p> <p>Vaillant, D. (2011) Carrera Docente. PROYECTO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES UNESCO-OREALC / CEPPE</p> <p>Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual (2014) Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), © UNESCO</p> <p>PLAN DE ACCIÓN DEL SECTOR EDUCATIVO DEL MERCOSUR 2011- 2015</p> <p>Profesores para una educación para todos Proyecto estratégico regional sobre docentes -Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe (2012) Orealc/Unesco Santiago.</p> <p>Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2014) i.e. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual, UNESCO.</p> <p>Alliaud, A (coord.) y Vezub, L. (2014) Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua. OEI. PASEM. Buenos Aires.</p> <p>Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe: aprendizajes de la Estrategia Regional sobre Docentes de la OREALC/UNESCO 2011-2016</p> <p>Pardo, M. (coord.) y Adlerstein, C. (2016) Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC / UNESCO.</p> <p>TALIS (2008 Y 2013) Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. OCDE.</p>
<p>Nacional</p>	<p>Ley Nacional de Educación N° 26.206 (LEN) (2006)</p>

	<p>Lineamientos nacionales sobre FD (2007) <u>PLAN NACIONAL DOCENTE 2007-2010</u></p> <p><u>PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2012-2015</u></p> <p><u>PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y FORMACIÓN DOCENTE 2012-2016</u></p> <p><u>PLAN NACIONAL DOCENTE 2016-2021</u></p>
Provincial	<p><u>Historial de programas</u> (Programas de FDC-2009/2014)</p> <p><u>Programas en desarrollo</u> (Programas 2015/2016)</p> <p><u>Programas de formación</u> (Programas 2015/2016/2017)</p> <p>Ministerio de Educación de la Provincia de Santa fe (2015) Líneas.</p>

Capítulo 3

Antecedentes



Contenidos en formación

A finales de los años ochenta Shulman (1986) considera a los contenidos de la formación del profesorado un objeto de investigación fundamental. Este autor se posiciona con mirada crítica a la posición sesgada en las formas o los cómo; a los modelos hegemónicos sobre la enseñanza y la formación docente, tan obsesionados por los métodos eficaces, que reducen la formación docente a actividades técnicas. En su programa de investigación piensa los “conocimientos base” para el desarrollo de la profesión y las fuentes de este conocimiento, recuperando por su importancia lo que él denomina: “paradigma perdido”. Shulman propone pensar la siguiente lista de conocimientos básicos:

- 1- Conocimiento del contenido;
- 2-Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- 3-Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- 4-Conocimiento didáctico del contenido: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- 5-Conocimiento de los alumnos y de sus características;
- 6-Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- 7- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (Shulman, 2005: 11)

Shulman (1987) un año después, suma a esta primera lista:

- 8- Razonamiento pedagógico. Reconociendo la importancia del conocimiento “de” los docentes, su habilidad en la conversión del conocimiento básico en planes y materiales para la enseñanza, en el desarrollo de una práctica juiciosa, generadora, en la acción, de nuevas comprensiones que van conformando la sabiduría de la práctica, conectada, asimismo, con comunidades docentes de aprendizaje. (Shulman, 2005: 19-26)

Ávalos (2009) enumera proyectos relevantes en donde la categorización de Shulman es tenida en cuenta, desde el acuerdo en que “este listado describe adecuadamente los contenidos de un currículo de formación docente tanto inicial como en servicio.” Por ejemplo, estos temas aparecen en el manual referido a la base de conocimientos necesaria para la formación docente publicado por la asociación de instituciones de formación docente en Estados Unidos (Murray, 1996), en propuestas como las de Darling-Hammond, Wise y Klein (1995) y han sido recogidos como base para la formulación de competencias para la formación y para la evaluación del desempeño docente en Chile (Ministerio de Educación, 2000, 2003). El estudio internacional (IEA TEDS-M) que indaga sobre la formación de profesores con foco en Matemáticas usa categorías similares de conocimiento con el fin de operacionalizar la “oportunidad para aprender” de los futuros profesores en los países participantes. (Ávalos, 2009: 69)

La propuesta de Shulman también es considerada como marco teórico por Martínez y Rodríguez (2017), Escudero (2018) y otros, pertenecientes al proyecto de investigación que tiene lugar hasta el 2015 sobre la formación continuada del profesorado, en diversas Comunidades Autónomas de España. “La formación continua del profesorado de Educación Obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes”. (Referencia EDU2012-38787)

La tabla siguiente ofrece una comparación entre el trabajo de Shulman y el de Martínez y Rodríguez. Estos actualizan las categorías de Shulman (columna de la izquierda) relacionándolas con nuevas concepciones que las redefinen en los últimos años (columna derecha).

Cuadro 2: Categorías de Contenidos.

Shulman	Ecos, ampliaciones y críticas posteriores.
1.- Conocimiento de los contenidos disciplinares: estructuras sustantivas y sintácticas.	Concepciones psicológicas emergentes de los contenidos. Identidad y culturas profesionales. Epistemologías y construcción socio-histórica: conciencia epistemológica crítica.
2.- Conocimiento pedagógico general: grandes principios y estrategias transversales a diferentes áreas de conocimiento.	Estándares, competencias docentes, rendición de cuentas, evaluación interna y externa de los resultados escolares y formación.
3.-Conocimiento curricular: programas, materiales, recursos para la enseñanza.	Currículo nacional y autonómico. Currículo y gobierno y conocimiento curricular y cultura

	digital.
4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos y su transformación en actividades didácticas que faciliten el aprendizaje del alumnado.	Metodologías variadas, habilidades transversales del aprendizaje escolar. Clima y gestión del aula. Personalización, integración curricular de las TIC, creación de entornos personalizados de aprendizaje. Concepciones y respuestas a la diversidad cultural, emocional y social del alumnado.
5.-Conocimiento de los estudiantes. Conocimientos previos, estilos de aprendizaje y otras características psicológicas relevantes.	Conocimiento cognitivo, emocional, cultural y social de los estudiantes. Implicación del alumnado en la enseñanza y el aprendizaje.
6.- Conocimiento de contextos educativos: trabajo en grupo, gobierno y finanzas educativas, comunidades y cultura del lugar de trabajo docente.	Realidades multiculturales: interculturalidad. Políticas educativas, globalización y cultura digital. Recentralización y descentralización del currículo, la enseñanza y la evaluación. Relaciones escuela, familias y comunidad.
7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos: bases filosóficas e históricas de la educación.	Escolarización y políticas diversas. Profesionalidad docente, neoliberalismo, democracia, justicia, equidad e inclusión educativa.
8.-Razonamiento pedagógico: interpretación, planificación de repertorios didácticos adaptados al alumnado: reflexión, juicio profesional y sabiduría de la práctica individual y en comunidades de prácticos.	Conocimiento "de" los docentes. Investigación, reflexión, juicio profesional y transformación de centros y la enseñanza. Conocimiento y uso de métodos para la investigación sobre la propia enseñanza y su mejora. Evaluación del aprendizaje del alumnado y formación docente.

Fuente: Martínez y Rodríguez (2017)

Por su parte, Terigi (2012) también señala la importancia de analizar los contenidos de la formación, proponiendo pensar qué debe saber un docente y por qué. Recupera el aporte de Darling-Hammond (2006), Montero Mesa (2006), Ávalos (2009) quienes, podría pensarse, reagrupan el listado de Shulman.

Terigi (2009) hace su propia categorización de saberes docentes:

1. Formación pedagógica general, que vehiculiza el saber pedagógico propio de los docentes como grupo profesional.
2. Formación disciplinar (científico-tecnológica, artística, etc.) básica y de profundización en el área o disciplina de especialización.
3. Formación didáctica general y específica.
4. Prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales.
5. Contenidos de formación cultural y propedéutica, incluyendo entre los primeros aquellos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los

cambios socioculturales y, entre los segundos, herramientas para la propia formación como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos. (Terigi, 2012: 22)

Alliaud y Vezub (2014) ponen énfasis en el valor del saber de la experiencia: intentan observar qué tipo de conocimiento valora el profesor, a qué conocimientos recurren, cómo los jerarquizan. Para pensar sobre la cuestión, recuperan una polifonía de voces, reconociendo el aporte de Terigi (2012), al igual que la producción de décadas anteriores correspondiente a los años ochenta y noventa (Bromme, 1988; Gimeno Sacristán, 1987; Shulman, 1987; Elbasz, 1983). Consideran también el aporte de Tardif (1991, 2000) con la clasificación de “el saber, el saber hacer y el saber ser”; Schön (1992) y la definición de los procesos metacognitivos junto con la reflexión de y sobre la práctica como un saber propio de los docentes y una habilidad que no siempre se encuentra y es preciso desarrollar sistemáticamente durante la formación inicial y continua. Desde la revisión de la literatura más actual subrayan la aparición más reciente de los siguientes contenidos de formación:

1. las tecnologías de la información y la comunicación
2. las estrategias para educar en la diversidad y ligado a lo anterior.
3. el conocimiento de los contextos en que se desenvuelven las prácticas educativas (incluyendo los niveles institucional y comunitario de los alumnos, además del sistema educativo y social general). (Alliaud y Vezub, 2014: 115-116)

También resulta interesante considerar lo que Alliaud define como: los “saberes de oficio” o “saberhacer” (todo junto). La autora sostiene que “las dificultades o imposibilidades detectadas a la hora de enseñar en el presente se deben, fundamentalmente, a que maestros y profesores no han aprendido el oficio.” (Alliaud, 2014b: 333) Apuesta a poner en valor y darle un estatuto al saber peculiar de los docentes, de los que son portadores y productores, superando la dicotomía clásica entre teoría-práctica, saber-hacer, pensamiento y acción. En esta misma línea, podría entenderse que Shulman (1987) define la importancia del “razonamiento pedagógico” que incluye en su primera lista de conocimientos básicos un año después.

Formas que forman

Trillo, Nieto, Martínez Domínguez y Escudero (2017) investigan específicamente las actividades formativas del profesorado de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria en las CCAA de España observando, en particular, la colaboración docente. La colaboración docente ha sido reconocida como elemento clave en el nuevo paradigma de DPD, planteándose como alternativa a la formación tradicional como mero entrenamiento. Rescatan el lugar que se le da en una buena parte de la literatura especializada durante la primera década del siglo (Borko, 2004; Borko, Jacobs & Koellner, 2010; Easton, 2008; Kennedy, 2005; Little, 2006; Stoll, Harris & Handscomb, 2012; Wei, Darling-Hammond, Adamsson & Andradee, 2010). Analizan que la colaboración docente:

Consiste básicamente en la implicación activa y protagonista del profesorado, en la importancia simultánea de la formación personal y colegiada, y exige que los sujetos sean tratados como adultos, atendiendo no sólo a sus necesidades, intereses y realidades de la práctica, sino reconociendo, asimismo, la sabiduría destilada de la experiencia que han ido labrando con el tiempo. El aprendizaje más efectivo del oficio, así en lo cognitivo como en lo emocional y social, no ocurre como algo que se hace “sobre” los docentes, sino “con” ellos; no se transmite, sino que se desarrolla. Más concretamente, a través de actividades, relaciones y procesos que suponen indagación, reflexión y reconstrucción de la experiencia propia y, asimismo, del conocimiento externo, provenga de otros proyectos y prácticas de iguales o del saber pedagógico más formal y codificado. (Trillo et al, 2017: 6)

Consideran para el análisis de las modalidades formativas la siguiente clasificación:

- 1-Cursos o talleres impartidos por ponentes
- 2-Participación en actividades de formación on-line
- 3-Actividades docentes de planificación del currículo y de la enseñanza en el propio centro
- 4-Actividades más específicas de elaboración de unidades didácticas o temas que se trabajan posteriormente en las clases y cuyo desarrollo o resultados son objeto de reflexión y mejora en grupo
- 5-Actividades de observación y análisis de clases

- 6-Análisis y reflexión en el ciclo o departamento al que se pertenece sobre el resultado de las evaluaciones
- 7-Participación en seminarios de análisis y reflexión sobre la práctica docente
- 8-Actividades de trabajo con la familia u otros agentes del entorno, destinadas a mejorar las relaciones y la participación efectiva de los mismos en el aprendizaje escolar
- 9-Actividades consistentes a la realización de proyectos de innovación dentro del propio centro o con otros
- 10-Lectura personal sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su materia o área
- 11-Lectura en grupo docente sobre contenidos y metodologías relacionadas con la enseñanza de su materia o área

En su análisis hacen permanente alusión al informe TALIS, para España, comparando sus resultados. El Estudio de la OCDE sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, TALIS por sus siglas en inglés (Teaching and Learning International Survey) de 2013 (OCDE, 2014) es el segundo de sus características (el primero se realizó en 2008 y el último en 2017). Toma la voz de los profesores y directores de Educación Secundaria Obligatoria que, a través de una encuesta, ofrecen información acerca de la educación recibida y su experiencia laboral. Ese informe propone la siguiente clasificación para el análisis de la modalidad formativa:

- 1-Asistencia a cursos o talleres
- 2-Congresos o seminarios sobre educación
- 3-Visitas de observación a otros centros
- 4-Visitas de observación a empresas
- 5- Cursos de formación en empresas
- 6-Programas de cualificación (segunda titulación, másteres, etc.)
- 7-Red de profesores específica para el desarrollo profesional
- 8-Tutoría y/u observación entre compañeros (Talis, informe para España 2014: 83)

El grupo de investigación español no incluyó aspectos relacionados con visitas a otros centros, formación en empresas u otros organismos o formación ligada a certificación. (Trillo et al., 2017:11)

Alliaud y Vezub (2015) recuperan diferentes investigaciones que llevaron adelante con docentes de nivel primario y secundario en la Ciudad de Buenos Aires y distritos del Conurbano Bonaerense. Su intención es revisar cuáles son los saberes y

también los procedimientos necesarios para formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy. Como conclusión expresan:

Si bien es necesario sumar nuevos conocimientos formales, dotarlos de mayor complejidad y profundidad durante la formación, también se requiere que esos saberes sean puestos al servicio de situaciones de enseñanza, de producciones, de creaciones docentes. Es decir, se precisa construir el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo, mediante **formas de formar** que no disocien el saber del hacer, la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción. Y para eso tenemos que apelar y convocar muchas y variadas experiencias de enseñanza que nos impliquen, que den lugar a un nuevo saber, que nos convoquen a abrirnos a lo que sucede, a pensar, a inventar (Alliaud, 2013). Las narraciones pedagógicas, las “obras de enseñanza”, las conversaciones con docentes experimentados, las historias de clases bien y mal avenidas, junto con otras formas más tradicionales, pero no aún del todo usuales en la formación como los ateneos, talleres, estudios de casos o el acompañamiento, resultan propicias para explorar esos abismos que se generan entre la teoría y la práctica, para habilitar nuevas maneras de pensamiento y acción, para interpelar desde el hacer, al saber formalizado. (Alliaud y Vezub, 2015: 18)

Los saberes propios del oficio docente se aprenden mediante “formas de transmisión también específicas que no es practicar sin más, ni más práctica.” (Alliaud, 2015: 333) Alliaud subraya la realidad de que la sumatoria de conocimientos formalizados y la práctica como ámbito de actuación per se, no resultan suficientes. Reflexiona sobre la necesidad de encontrar la forma de superar esta lógica de la adición y la aplicación aún vigente en los ámbitos de formación docente. Ante la pregunta sobre, ¿Cómo enseñar a enseñar?, propone una posible respuesta en la recuperación de lo que sucede en los centros donde se forma a los adultos en un oficio y en el taller del artesano, en donde se trata de reconstruir “los mil pequeños movimientos cotidianos que se agregan a una práctica” (Sennett, 2009: 101 en Alliaud, 2014a: 6). Por eso sostiene, que resulta relevante avanzar en la recuperación y puesta en discusión de formas de transmisión adecuadas para la transmisión del saber hacer/ saber enseñar.

Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2016) afirman que “A pesar de la importancia asignada discursivamente a la dimensión práctica del oficio de enseñar, las propuestas de formación y perfeccionamiento docente suelen desarrollarse mediante dispositivos pedagógicos que la descuidan.” Y en su investigación se proponen encontrar las bases teóricas y metodológicas para diseñar estrategias formativas de docentes que tengan en cuenta la dimensión práctica de la enseñanza. Entre otros pensadores rescatan a Schön (1992) planteando que no se debería empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen de la práctica y a Perrenoud (1994) y (2006), que afirma que los procesos de formación deberían identificar las modalidades, los dispositivos, las situaciones y las prácticas a través de las cuales se forma el habitus profesional. (Alliaud et al., 2016: 1)

Perrenoud (2011) recupera el aporte de Piaget y Bourdieu para hablar de esquemas de pensamiento y de acción, que forman conjuntamente el habitus del individuo. Enfatizando que es necesario profundizar en los retos de una formación basada en el triángulo saberes-competencias- habitus. Para Bourdieu (1972,1980), el habitus es el sistema de estructura de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción, la “gramática generativista” de las prácticas. (Perrenoud, 2011: 13)

El desafío estaría en formar y transformar el habitus. Encontrar formas en la formación que propongan al practicante en la FDI o al docente en la FDC, a pensar en esos esquemas internalizados que de alguna manera formatean su acción.

Contenido y forma (modelo de formación)

Walti (2003) propone pensar las “Continuidades y discontinuidades en el currículum de la formación de maestros” a partir del análisis de los planes de estudios del magisterio en la provincia de Santa Fe (1968-1998). Indaga la secuencia de planes de estudios implementados en las instituciones públicas en esta provincia, desde el primer plan en 1968 al comenzar a ser una carrera de Nivel Terciario hasta el plan de 1998. Este último plan se modifica en el 2010, año en que se aprueba el diseño curricular actual de la provincia.

El análisis se centra en aquello que Alicia de Alba (1998) denomina aspectos estructurales-formales del currículum. Dentro de estos aspectos de carácter formal se ubican los documentos oficiales -decretos y resoluciones- que prescriben y

organizan la formación del magisterio. Resulta interesante en virtud de los objetivos que se plantean para esta investigación, atender al análisis que piensa Welty, relacionando la propuesta curricular con el modelo de formación que se propone: “Las tradiciones en la formación del magisterio y su incidencia en los principios de selección del conocimiento (o dime qué entiendes por docente y te diré cómo y con qué contenidos lo formas)”. En su estudio sostiene que la tradición normalista y la eficientista, son las que revisten la presencia más sólida y perdurable en la formación de los maestros argentinos y santafesinos durante el siglo XX y, por tanto, las que han incidido con más fuerza en la configuración de sus trayectos formativos. En menor grado, y a partir de las dos últimas décadas del siglo XX registra la presencia de un nuevo cuerpo de ideas que ha alcanzado cierta estabilidad y permanencia y se corresponden a un enfoque hermenéutico-reflexivo (Pérez Gómez, 1993) o hermenéutico-participativo (Davini, 1995). (Welty, 2003: 22)

Davini (1995) es quien instala el concepto de “tradiciones” para definir las como:

“configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos orientando toda una gama de acciones.” (Davini, 1995: 20).

Perrenoud hace referencia al habitus profesional, constituido por estos esquemas.

Davini, reconoce que las tradiciones en formación docente en la Argentina son productos históricos que constituyen imágenes sociales que permanecen en la práctica y se renuevan periódicamente en discursos y acciones de la política educativa. Distingue tres tipos fundamentales: tradición normalizadora-disciplinadora (el buen maestro), académica (el docente como enseñante) y eficientista (el docente técnico).

Diker y Terigi (1997) por su relevancia en la formación del profesorado, además de estas tradiciones también analizan las siguientes tendencias: tendencia práctico-artesanal o concepción tradicional-oficio; la concepción personalista y humanista (Rodríguez y Gutierrez, 1995), el enfoque hermenéutico-reflexivo (Pérez Gómez, 1993)

Ve Zub (2013) da un paso más para pensar específicamente sobre los modelos presentes en la Formación Continua de los profesores. Encara su trabajo desde la suposición de que “la “ineficacia” o el “bajo impacto” de la capacitación docente que los trabajos y documentos sobre el tema suelen denunciar (Vaillant) deviene del tipo de enfoque que subyace a estas actividades” (Ve Zub, 2013: 4) que en general concluye, no ponen en consideración las verdaderas necesidades de los docentes en el ejercicio de su oficio porque lejos están de escuchar “la voz de los docentes”. Subraya el aporte de Nóvoa (2009) marcando la necesidad de ubicar a los profesores en el centro de la escena y a la formación de profesores construida dentro de la profesión.

Ve Zub, analiza la existencia de dos modelos básicos en la FDC:

- 1- modelo carencial-remedial-instrumental del perfeccionamiento y
- 2- el enfoque basado en la formación docente como un proceso de larga duración que debe propiciar el desarrollo autónomo, el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica de los profesores.

Cada modelo establece: una clasificación y jerarquización de los saberes considerados válidos o valiosos para el ejercicio profesional; una particular relación entre la teoría y la práctica, entre los docentes y la cultura que transmiten; determinada posición para los actores implicados en el acto formativo (expertos y docentes), que define quiénes están habilitados para producir y hacer circular los saberes; ciertas modalidades de interacción y relaciones entre los actores-sujetos que acuden a los espacios de formación (Ve Zub, 2013: 5).

El modelo carencial parte del supuesto de que la FDI es insuficiente por lo tanto procurará sumar conocimientos, transmitir innovaciones y tendencias. La asociación entre teoría y práctica se produce de una manera lineal, directa y vertical. Se supone que una vez presentadas y estudiadas las teorías, o las estrategias de enseñanza y nuevas secuencias didácticas presentada por los expertos o capacitadores, los docentes las asimilan y aplican en sus realidades. Su dispositivo más clásico y extendido es el “curso” y se dirige al docente individual.

El modelo centrado en el desarrollo recupera la teoría crítica y tiene raíces en las epistemologías fenomenológicas e interpretativas al concebir al docente como un profesional activo y reflexivo capaz de formular y decidir sobre su formación. Esta perspectiva supone al docente como sujeto político autorizado en la producción de

saberes pedagógicos; el saber experto, teórico se nutre de estos saberes, los expertos, asesores o capacitadores trabajan de manera horizontal y colaborativa con los docentes revalorizando los saberes de la acción y los principios construidos en la experiencia. Los dispositivos implementados bajo este modelo procuran recuperar el conocimiento práctico, las experiencias, necesidades y problemas de los docentes jerarquizando sus formas de interpretar y actuar. La formación se centra en los problemas detectados en la práctica y en la escuela porque reconoce el carácter situado, social y distribuido del aprendizaje y de la producción de conocimientos de la práctica. Se propone a través de seminarios, grupos de discusión o talleres, e instancias de puesta a prueba de innovaciones, proyectos curriculares o secuencias didácticas. También, son una buena expresión de este enfoque: la investigación-acción, junto con los métodos basados en la narrativa y en la sistematización de experiencias pedagógicas; los “ateneos docentes”, donde se discuten incidentes críticos y problemas de la enseñanza, basado en el análisis de un caso y en la discusión de alternativas pedagógico-didácticas que lo resuelvan. (Vezub, 2013: 6-9)

Beatrice Ávalos (2007) analizando las experiencias de formación continua que se ofrecieron en la región caracteriza a unas “cercanas a la capacitación” y a otras, “cercanas al desarrollo”. En un caso se enfatiza el polo externo, es decir, las necesidades del sistema educativo y sus reformas con el propósito de proporcionar nuevas pautas de trabajo a los docentes, predeterminadas de antemano. El segundo tipo de estrategias privilegia el polo interno, el elemento personal, los intereses y necesidades formativas de los docentes. Los profesores construyen y participan activamente de las innovaciones a implementar y de su propio desarrollo. (Vezub, 2013: 9)

También resulta interesante considerar la clasificación que Rafael Yus Ramos, al investigar los programas de formación permanente del profesorado en España, distingue como modelos vinculados a ciertos dispositivos:

- 1- Transmisivo. Cursos tradicionales organizados entorno a temas de didáctica de cada asignatura, basados en la comunicación vertical.
- 2- Implicativo. Combina el formato anterior con instancias donde los profesores aplican en sus aulas las estrategias aprendidas en los cursos a través de la planificación e implementación de una unidad didáctica.

3. Autónomo. Puede realizarse de manera individual o colectiva a través de grupos de trabajo, seminarios, talleres o de proyectos de indagación y renovación pedagógica. Son autogestionados y generados por los colectivos docentes. Las relaciones son horizontales y colaborativas; se apela al saber experiencial y personal de los participantes.

4. Equipo docente. Se constituye a partir de un equipo o red de trabajo que reúne a varias escuelas para abordar una problemática común que los preocupa. Puede asumir la modalidad de la investigación-acción o la de formación centrada en la escuela. Participan asesores externos que orientan las actividades y la búsqueda de referentes teóricos ayudando a que el equipo se organice y consolide.

Este último modelo es similar a lo que se conoce “como comunidades de aprendizaje y práctica” (Wenger; Lieberman y Wood; Imbernón). (Vezub, 2013: 10-11)

Resumiendo, en algunas líneas

El presente proyecto de investigación se propone analizar y comparar los contenidos de la formación y las modalidades formativas desde las que se propuso el aprendizaje, tratando de detectar presencias, ausencias, cambios y continuidades en las políticas de FDC que tuvieron lugar en la provincia de Santa Fe y en la nación durante el período 2007-2017. Además, se entiende que contenidos y formas construyen un modelo de formación desde el que se concibe de diferentes modos al conocimiento, al sujeto que aprende y que enseña. En este sentido, se procurará identificar características de las diferentes tradiciones, modelos o enfoques de formación que se enuncian y visibilizan en el currículum de FDC que se ha ido construyendo en el país y en la provincia de Santa Fe.

Constituyen supuestos de esta investigación que este currículum se encuentra delineado en el dispositivo de formación que pudo teorizarse e implementarse en esta década: en los contenidos y las modalidades formativas propuestas y, además, que este dispositivo se inscribe en un guión educativo transnacional que orienta las decisiones locales. En efecto, los estudios que pretenden analizarse en el marco de este trabajo describen experiencias que en Iberoamérica vienen desarrollándose tratando de dar cuenta de los desafíos del nuevo milenio. Nos interesa sistematizar

esas experiencias y aportar la descripción, análisis y comparación de la experiencia de FDC local.

Las diferentes investigaciones que se citan en este apartado toman en cuenta para el análisis una u otra de las variables que se pretende poner en relación en esta investigación y brindan categorizaciones que se recuperarán para el estudio de las políticas públicas educativas.

Para el análisis y comparación de los contenidos se tomará la clasificación de conocimientos básicos que realiza Shulman (1986-1987) y la actualización realizada por el grupo de investigación de Martínez et al (2017). Para el análisis y comparación de las modalidades formativas, se toman las categorías propuestas por Alliaud y Vezub (2015) y Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2016) en relación con las “formas de formar” específicas del saber docente. Para la interpretación del modelo de FDC se considerará la clasificación que hacen Ávalos (2007) y Vezub (2013).

Capítulo 4

Marco Teórico



Este trabajo propone el estudio de las políticas públicas sobre DPD y en particular las propuestas formativas de FDC implementadas en la provincia de Santa Fe durante el período 2007-2017. Se pretende abordar el análisis del discurso y las acciones implementadas desde una perspectiva comparada construida desde los conceptos de internacionalización y sistema mundial, desarrollados por la Educación comparada; sistemas de razonamiento y lenguajes de la educación desarrollados por los estudios histórico comparados. Además, se articulan los conceptos de discurso y dispositivo, del campo de la filosofía y de currículum y sujeto social, del campo del currículum.

Internacionalización de la educación: guiones transnacionales que se forman

Luego de la Segunda Guerra Mundial surgen diferentes organizaciones internacionales que pretenden pensar la posibilidad de un mundo mejor y lo hacen entre otras cosas, planificando la educación. Las producciones de estos organismos internacionales van construyendo un guión transnacional que permea las agendas de política educativa de los distintos países del mundo instalando preocupaciones, diagnósticos, proyectos y objetivos comunes.

A finales del siglo XX se suceden numerosos debates en torno al campo de la Educación Comparada que marcan el inicio de un nuevo paradigma donde el mundo se constituye como la unidad de análisis; desaparece:

“el mundo concebido como una multitud de sociedades regionales o nacionales separadas que, como entidades autónomas, como configuraciones históricamente características, constituyen ambientes dependientes los unos de los otros. La consecuencia inmediata de esta eliminación epistémica de la materia del campo es que su procedimiento metodológico definidor también se ve privado de su significado (comparación aplicada a una multiplicidad de unidades de análisis independientes).”
(Schriewer, 1997: 26)

Schriewer (1997) enumera los principales resultados de la investigación que se han producido dentro de la estructura del paradigma del sistema mundial, y que han contribuido a su vez a elaborar modelos de sistema mundial en el ámbito de la investigación educativa internacional. Estos muestran procesos asombrosos de

alineamiento global que han tenido lugar a niveles diferentes y en dimensiones diferentes de la educación: a) Una *expansión educativa* uniforme a nivel mundial que ha abarcado todos los niveles del sistema educativo: primario, secundario y terciario; b) La aceptación global de un *modelo de escolarización institucionalizada*, ampliamente estandarizado (modelo escolar moderno), a través de la implantación de sistemas secuenciales, jerarquizados, de sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de reglamentación de los procesos de certificación vinculados; c) Un *relato del desarrollo cultural, a nivel mundial y de la ideología educativa* que es paralelo, al mismo tiempo que apoya y refuerza los procesos de expansión y globalización antes mencionados; d) Una *semántica de la modernización* posible por la infraestructura social e institucional aportada por una *comunicación internacional y un sistema de publicación*. Por un lado, el autor refiere al trabajo realizado por organizaciones comprometidas con el desarrollo y puesta en práctica de políticas en el ámbito de la educación y la cultura, que cuentan con sistemas de publicación bien financiados y, con ello, extraordinarias oportunidades para la distribución internacional y para ejercer una influencia global. Y, por otro lado, el sistema de comunicación científica, que jerarquiza la producción científica del mundo académico anglosajón correspondiente a los países más ricos del mundo por sobre las zonas periféricas a ese mundo. (Schriewer, 1997: 29-31)

Esta “semántica de la modernización” indudablemente marca una tendencia de estandarización discursiva en las orientaciones y medidas políticas nacionales a través de los estudios, evaluaciones y publicaciones de alcance internacional que logran influenciar políticas educativas a nivel global. Para el abordaje de este estudio resulta muy interesante el planteo que hace Schriewer para pensar la internacionalización de la educación desde el análisis de “las construcciones semánticas de la sociedad mundial” (Schriewer, 1994). Además, resulta interesante considerar lo que este autor ha descrito como un “relacionamiento de relaciones” refiriéndose a la conexión existente entre el surgimiento de un sistema educativo mundial y la fuerza inercial y la elasticidad de las estructuras de interrelación intranacionales. En el título de su libro designa la forma de estas interrelaciones, en la versión alemana con la palabra ‘Gefüge’ (estructura o entramado, N. del T.), mientras que en la versión inglesa prefiere network (red, N. del T.). (Keiner, 2011: 23) *En el marco de este trabajo, se hace referencia al dispositivo de FDC como*

entrecruzamiento de líneas, como red que se inscribe en otra trama mayor de saber/poder, no se constituye de elementos aislados ni se genera en absoluta autonomía. Resulta interesante pensar cómo los diagnósticos, las premisas, los proyectos, los discursos van entrecruzándose, enredándose, tejiendo relaciones, permeando las fronteras nacionales sobre la base de un guión transnacional que orienta los discursos y acciones jurisdiccionales.

Schriewer (1997) advierte que para poder abordar la complejidad del objeto de estudio es necesario reconciliar historia y comparación. Analiza cómo a la extensión global de modelos educativos estandarizados se contraponen la sorprendente diversidad de redes de interpelación sociocultural. Las comprensiones surgidas del análisis de los procesos de migración transnacional estudiando la difusión y recepción transcultural así lo demuestran.

(...) la escuela como un elemento universal evolutivo resulta no ser tan universal como socioculturalmente particular, en cuanto se analizan sistemáticamente las múltiples interrelaciones entre las credenciales educativas y los privilegios que otorgan; entre los logros educativos y el éxito en la carrera profesional; entre educación y empleo; entre la selección en las escuelas y la estratificación en la sociedad; entre las estructuras de la escolarización y la ley pública; entre los estudios universitarios y el ethos colectivo; entre los procesos de aprendizaje y el cambio social, y entre la racionalidad científica y el impulso autoevolutivo de las semánticas históricas. (Schriewer, 1997: 40)

Según Keiner (2011) en el contexto de los nuevos procesos de globalización y su semántica, los sistemas educativos nacionales se ven expuestos a una presión en favor de estandarizaciones supranacionales y a expectativas de estandarización que se muestran en procesos de equiparación de conceptos, teorías, métodos, técnicas y formas de organizar la investigación, así como también de currículos y parámetros de calificación. Esta presión en favor de la equiparación “pone a prueba identidades y particularidades de la disciplina (ciencias sociales y de la educación), surgidas como resultado de las diferentes tradiciones, culturas académicas y configuraciones institucionales de cada país; y las pone a prueba no sólo en el nivel

de su razón de ser o del afianzamiento de su identidad, sino también en el de su 'eficiencia' en el marco de la competencia internacional." (Keiner, 2011: 24).

En relación con esto y en el marco de este trabajo, surge la inquietud de tratar de visualizar la singularidad de la propuesta santafesina, las interpretaciones jurisdiccionales que pudieron hacerse frente a las tendencias de la nación, la región y este sistema mundial que venimos describiendo, en este tiempo concreto que vivimos y decidimos estudiar. Para pensarlo, el concepto de "glocalización", propuesto por Robertson (1992) resulta útil, porque pone en relación lo global y lo local, mostrando cómo estos dos movimientos forman parte del mismo fenómeno. Contraponiéndose a la idea de "globalización", en el sentido de cultura uniforme y homogénea; entendiendo, cómo las diferentes comunidades se apropian de este proceso, lo adaptan y transforman en un instrumento de identidad. (Nóvoa, 2001: 5)

En este sentido,

Popkewitz (2015) considera necesario pensar en los estudios transnacionales y los estudios comparados en forma interconectada puesto que unos se implican a otros: una historia transnacional comparada es importante puesto que la escuela moderna representa trayectorias múltiples de la modernidad y la Ilustración y su comprensión no está atada a los límites geográficos de la nación. Advierte el autor que el compromiso de una historia comparada es forzar los límites de la racionalidad occidental a través de la sensibilidad a los diversos sistemas epistemológicos. Vincula esta posición con la noción de lenguajes y de traducción: estas no son copias sino articulaciones creativas que van más allá de encontrar las palabras adecuadas, suponen el desafío de comunicar los sistemas históricos, sociales y culturales de razonamiento atados a los lenguajes. (Acosta, 2018: 14)

Popkewitz (2012) invita también a pensar lo político de las políticas, desnaturalizando el lenguaje que se materializa en los discursos. "Lo político (...) se centra en las reglas y estándares de la razón que dividen lo sensato, y ordena sensibilidades en aquello sobre lo que se habla, aquello que se "ve" y aquello de acuerdo a lo que se actúa. La pedagogía es política en cuanto da forma y crea conductas a través de diferentes tiempos y espacios acerca de "lo que somos", "lo que deberíamos ser", y también acerca de lo que se expulsa y excluye de sus

espacios normalizados.” (Popkewitz, 2012: 3) Este autor, analiza que existe un discurso académico de profesionalización que va más allá de querer explicar e interpretar el mundo. “Su finalidad es integrar la racionalidad política en la vida personal y privada”, imponiendo preceptos a medida que el profesor piensa, habla, actúa y dice sobre el mundo y su “YO”. (Popkewitz, 1997: 3)

Como hemos venido argumentando, muchos estudios demuestran cómo ciertos principios cosmopolitas, sociales, culturales y religiosos, diferentes se han juntado para ofrecer estándares y normas acerca de lo que se piensa, lo que se espera y de acuerdo con lo que se actúa en la educación. Es interesante la estrategia que propone Popkewitz para pensar sobre esta cuestión, la denomina epistemología social: “Su función es estudiar sistemas de razón para ubicar diferentes maneras de pensar y actuar (Popkewitz, 1991). “La estrategia es comprender lo político en la enseñanza sin (re)inscribir la arbitrariedad de las diferencias en necesidad e inevitabilidad en teorías y métodos.” (Popkewitz, 1997: 36)

La intención es estudiar la forma en que las prácticas discursivas definen el conocimiento y comportamiento legítimo o ilegítimo. Comprender cómo los discursos forman parte de los poderes que comparten y dividen hombres y sociedades, que avalan situaciones de dependencia y lógicas de discriminación. Las cuestiones de identidad están en el centro de sus preocupaciones, lo que lleva a trabajar en temas tales como la construcción del currículo, la formación de asignaturas escolares, nuevas normativas políticas y sociales, informes del poder o consolidación de formas "legítimas" de conocimiento escolar. (Popkewitz, 2000 citado en Novóa, 2001: 20)

Se podría relacionar lo antes expuesto con el concepto de lenguaje de la educación de Tröhler (2013) que propone estudiar cómo se piensa, habla o escribe sobre la educación. “En particular, el concepto es utilizado para comprender por qué las personas empiezan a pensar, a partir de determinado momento histórico, que ciertas circunstancias sociales deben ser identificadas como cuestiones educativas que incluyen una diversidad de patrones y cómo estos evolucionaron a lo largo del tiempo hasta la actualidad.” (Acosta, 2018: 17) El autor procura mirar los lenguajes e identificar de dónde provienen las palabras que los conforman; apuesta a develar las fuentes actuales e históricas de los conceptos de la educación. Distingue entre

langue (lengua) y parole (habla) cuando refiere a los lenguajes de la educación y concluye que los lenguajes son como contratos que construyen de forma normativa lo que se percibe como realidad social: enmarcan las *paroles*. (Acosta, 2018)

En relación con esto, en el marco de esta investigación, surge la pregunta desde cuándo se habla de FDC y de DPD, en qué términos se plantea esta formación, qué contenidos implican unos y otros términos, cuáles modalidades de formación definen, qué tipo de profesorado dicen pretender formar, qué términos se incluyen al lenguaje sobre la FDC.

Discurso: dispositivo para formar y transformar

Pensar en cómo se construye el discurso lleva ineludiblemente a Foucault (1970) que pone en relación directa lenguaje, saber y poder. El autor parte de la suposición de que “en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”. (Foucault, 1970: 14)

El lenguaje no se entiende como un sistema de signos que se supone refleja el “mundo real”, sino como un sistema que produce significado. Para Foucault hay que dejar de tratar a los discursos como signos y pensarlos como “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2002: 81) Como un “arqueólogo” se propone indagar sobre los orígenes y cambios del lenguaje y luego, a través de un análisis genealógico estudiar las regularidades discursivas, el reagrupamiento y la unificación de los discursos, que determinan la legitimación de las prohibiciones, esconden objetos demostrando tabúes, definen lo normal y lo moral. El discurso para Foucault, “no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.” Foucault (1970) advierte:

La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra pueda acceder a cualquier otro tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que les vienen marcadas por las distancias, por las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma

política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (p. 45)

Foucault sostiene que los discursos se hacen práctica por el pasaje de los individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos produciendo formas de subjetividad; los dispositivos constituyen a los sujetos inscribiendo en sus cuerpos un modo y forma de ser que se corresponde con un conjunto de normas, praxis, saberes, instituciones. (García Fanlo, 2011: 2) Por eso, para Foucault es fundamental poner en relación no sólo el saber con el poder sino estos dos con la subjetividad: todos los sujetos están sujetos a un “orden de discurso” cuya estructura sostiene un régimen de verdad. Y en esa realidad hay un “régimen de existencia” que determina la presencia de unos objetos de discurso y otros no. Los primeros son considerados legítimos y por eso circulan en el marco de las prácticas, los segundos son penados, constituyen “lo que no se dice” pero no por ello dejan de existir.

Analizar un dispositivo consistiría en descubrir esas prácticas que siempre son singulares porque su emergencia responde a un acontecimiento histórico particular. (García Fanlo, 2011: 3) Foucault propone observar los objetos de discurso teniendo en cuenta las “superficies de emergencia”. *En el marco de este trabajo, surge el interés por indagar sobre el objeto denominado formación continua y desarrollo profesional docente: qué nombran esos objetos, cuándo surgen, por qué emergen, qué significan a lo largo del tiempo y en las distintas jurisdicciones.*

Otra herramienta de análisis que Foucault propone son las “instancias de delimitación” que se corresponde con el campo de conocimiento. *En el campo educativo y en línea a la cuestión que interpela en esta investigación acerca del discurso sobre FDC y DPD aparecen cuestiones como: qué saberes y prácticas son privilegiados sobre otros, cuáles son excluidas, no nombrados, qué tipo de subjetividad intenta promoverse, qué lugar ocupa el sujeto de enseñanza en su formación, ¿es considerado sujeto de aprendizaje?* También, para el análisis, hace pensar en las “rejillas de especificación”, los sistemas según los cuáles se separa, se opone, se reagrupa, se clasifica, se derivan unas de otras las diferencias. *En este sentido en esta investigación, se suman los interrogantes sobre las diferencias*

entre FDI y FDC, entre sujeto de enseñanza y sujeto de aprendizaje, entre perfeccionamiento, capacitación y formación continua.

Todo objeto del discurso para Foucault:

(...) existe en las condiciones positivas de un haz complejo de relaciones. Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización. (Foucault, 2002: 72-73)

Estas relaciones se hallan en el límite del discurso, no son internas al objeto sino reglas externas a él que determinan las condiciones de su aparición. Intentar analizar estas reglas no supone un análisis lingüístico de la significación sino el abordaje de la compleja trama de relaciones en la que se inscribe, supone el análisis del dispositivo. Foucault invita a observar en las diferentes modalidades de enunciación: el sujeto que enuncia, las posturas, los ámbitos institucionales, los estatutos diversos que se hacen presentes o se hallan ausentes en una práctica discursiva singular; invita a descubrir la discontinuidad de los planos desde los que se habla. Incluso la discontinuidad del discurso con el sujeto mismo que lo enuncia, porque su enunciación no es sólo manifestación de sí mismo. Exhorta a que se deje de “ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se buscará en él un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad”. (Foucault, 2002: 90)

Si se tiene en cuenta la red de relaciones de lo dicho y no dicho que implica el discurso se puede decir que, para Foucault, el discurso es un dispositivo en sí mismo. Este término es usado por el autor a veces haciendo referencia a instituciones, procedimientos, estrategias, técnicas, el discurso, formas de subjetividad y otras veces de modo general, poniendo en relación todos estos objetos. En una entrevista dada en 1977, Foucault describe qué es un dispositivo:

“...En primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, en síntesis, todo lo dicho cuanto lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo

mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos. En segundo lugar, lo que quisiera señalar en el dispositivo es justamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre los elementos heterogéneos. Así, cierto discurso puede aparecer ora como un programa de una institución ora por el contrario como un elemento que permite justificar y enmascarar una práctica que, en cuanto tal permanece muda, o bien funcionar como reinterpretación secundaria de esta práctica, brindarle acceso a un nuevo campo de racionalidad. Dicho con pocas palabras, entre dichos elementos discursivos o no discursivos existe algo así como un juego, cambio de posición, modificaciones de funciones, que pueden también ellos ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie –digamos- de formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia (...) Eso es el dispositivo: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellas”. (García Fanlo, 2011: 1)

Para Deleuze, los dispositivos son máquinas o artefactos para hacer “ver” y hacer “hablar”. Según este autor, lo que Foucault distingue en primer término, son curvas de visibilidad y curvas de enunciación. “Cada dispositivo tiene su régimen de luz, la manera en que ésta cae, se esfuma, se difunde, al distribuir lo visible y lo invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella” y a su vez, unos regímenes de enunciación, que otorga existencia a unos objetos por sobre otros, jerarquiza, clasifica, etc. Son estos regímenes con sus derivaciones, sus transformaciones, sus mutaciones los que podemos analizar en el estudio de los dispositivos. (Deleuze, 1990: 3). *En esta investigación se toman estas categorías que enuncia Deleuze para pensar los discursos y las acciones formativas; se pregunta sobre las líneas de visibilidad y de enunciación, sobre estos regímenes en las Líneas de FDC.*

En tercer lugar, un dispositivo implica líneas de fuerzas que “‘rectifican’ las curvas anteriores, trazan tangentes, envuelven los trayectos de una línea con otra, operan idas y venidas, desde el ver al decir e inversamente, actuando como flechas que no cesan de penetrar las cosas y las palabras, que no cesan de librar una batalla.” (Deleuze, op.cit.) Estas líneas de fuerza que describe Deleuze, se corresponden con la “dimensión del poder” y *en el análisis que se propone en esta investigación,*

se piensan teniendo en cuenta el cruce de los discursos nacionales y transnacionales que marcan unas tendencias. Por último, observa que hay otros vectores que pasan la línea de fuerza, que se producen “cuando ella se curva, forma meandros, se hunde y se hace subterránea o, mejor dicho, cuando la fuerza, en lugar de entrar en relación lineal con otra fuerza, se vuelve sobre sí misma, se ejerce sobre sí misma o se afecta ella misma.” Es la producción de subjetividad en un dispositivo. “Es hasta una línea de fuga. Escapa a las líneas anteriores, se escapa. El sí-mismo no es ni un saber ni un poder. Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerzas establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía. No es seguro que todo dispositivo lo implique.” (Deleuze, op.cit.) Los dispositivos no capturan sujetos en su red sino producen sujetos que quedan sujetos a determinados efectos de saber/poder. *En relación con estas dimensiones, en el marco de este trabajo, caben las preguntas acerca de los modelos de formación y el tipo de profesorado que se pretende formar, así también, acerca de la producción “singular” que pueda develarse en el dispositivo de FDC de la provincia de Santa Fe que se sabe se inscribe en un dispositivo nacional, regional e internacional. ¿Se puede identificar esta experiencia como una línea de fuga?*

Los dispositivos tienen, pues, como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición. (Deleuze, 1990: 4)

Resulta inspiradora esta descripción que hace Deleuze de los dispositivos para pensar las Líneas de FDC que interesan investigar en este trabajo. Cada línea podría pensarse como dispositivo porque implica una red de saber/ poder y a su vez, se relaciona con otros dispositivos y trama múltiples relaciones que la inscriben en una red mayor. Los profesores convocados para la formación son quienes como sujetos van generando unas disposiciones que se corresponden con lo que se pretende formar o transformar en la educación. Por eso, el dispositivo de FDC además de constituirse en una red de saber/poder es una red de subjetivación. El sujeto de la formación va aprendiendo unos modos de ser profesional, unas reglas

de comportamiento, unos saberes y no otros, unas maneras singulares de acceder y de producir conocimiento.

Disposiciones: Currículum de FDC

Novóa (2009) propone pensar sobre las “disposiciones del buen profesor” para enseñar hoy. Analiza que buscando los atributos o las características que definían al buen profesor, en la segunda mitad del siglo XX, se consolida una trilogía que tuvo un gran éxito: saber (conocimientos), saber-hacer (capacidades), saber-ser (actitudes). Luego, en los años 90 se impone el concepto de competencias, que asume un papel importante en la reflexión educativa pero siempre se vio ligado a sus orígenes comportamentalistas y técnico e instrumental. Entonces, superando viejas y agotadas discusiones, propone el concepto de “disposición”.

Adopto un concepto más líquido y menos sólido, que pretende dar preferencia a la conexión entre las dimensiones personales y profesionales en la producción identitaria de los profesores. Coloco así la tónica en una (pre)disposición que no es natural sino construida, en la definición pública de una posición con fuerte sentido cultural, en una profesionalidad docente que no puede dejar de construirse en el interior de una personalidad de profesor. (Novóa, 2009: 206)

Identificar estas disposiciones resulta fundamental para pensar la formación y decidir sobre sus programas, en función del tipo de profesor que se quiere formar. Novóa (2009) reconoce cinco disposiciones:

- 1- El conocimiento, de aquello que hay que enseñar y de quienes tienen que aprender.
- 2- La cultura profesional. Comprender los sentidos de la institución escolar, integrarse en una profesión, aprender con los compañeros en la escuela.
- 3- El tacto pedagógico. En él cabe esa capacidad de relación y de comunicación sin la cual no se cumple el acto de educar. En la enseñanza, las dimensiones profesionales se cruzan con las dimensiones personales.
- 4-El trabajo en equipo. Los nuevos modos de profesionalidad docente implican un refuerzo de las dimensiones colectivas y de colaboración. El ejercicio profesional se organiza, cada vez más, en torno a comunidades de práctica.
- 5-El compromiso social. En el sentido de los principios, de los valores, de la inclusión social, de la diversidad cultural. (p.207)

Afirma que estas disposiciones se pueden desarrollar en una formación que se construya en la profesión y luego de identificar las características de un “buen profesor”, hace el esfuerzo de reconocer las características de lo que podría definirse como una “buena formación” que procure el desarrollo de esas disposiciones profesionales.

P1- Prácticas. La formación de profesores debe asumir un fuerte componente práctico, centrado en el aprendizaje de los alumnos y en el estudio de casos concretos, teniendo como referencia el trabajo escolar.

P2- Profesión. La formación de profesores debe pasar a ser realizada desde dentro de la profesión, es decir, debe basarse en la adquisición de una cultura profesional, concediendo a los profesores más expertos un papel central en la formación de los más jóvenes.

P3- Persona. La formación de profesores debe dedicar una atención especial a las dimensiones personales de la profesión docente, trabajando esa capacidad de relación y de comunicación que define el tacto pedagógico.

P4- “Partilha”³ (Trabajo cooperativo) La formación de profesores debe valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de escuela.

P5- Público. La formación de profesores debe estar marcada por un principio de responsabilidad social, favoreciendo la comunicación pública y la participación profesional en el espacio público de la educación. (p.208-216)

Esta formación necesariamente debe ser construida dentro de la profesión y cercana a los ámbitos en los que se desarrolla el discurso y se hace práctica. Siguiendo esta línea, los dispositivos que se piensen para la FDC deberían apostar a desarrollar ciertas disposiciones que favorezcan la tarea de enseñar e interpelen la cultura escolar, en su gramática, ritos, reglas y procedimientos. Si estas disposiciones no son cualidades innatas, sino que se pueden construir, podemos afirmar que pueden desarrollarse y pensarse desde una política que procure el DPD. Pueden aprenderse y enseñarse en el ejercicio de reflexionar sobre el dispositivo que le da lugar. Hay una idea de escuela, de enseñar, aprender, de profesor, de estudiante que se pone en juego en cada acto de educar y esa realidad se constituye de este modo, porque el sujeto que enseña ha subjetivado, a partir de su vivencia en el dispositivo escuela, unos ciertos modos de entendimiento. *En el marco de esta investigación resulta interesante preguntar sobre el qué y cómo*

³ Se mantiene la palabra «partilha», que tiene el mismo significado que la palabra francés «partage», para la que no se encuentra una traducción adecuada en castellano. Su significado es compartir, cooperar, trabajar conjuntamente.

pretenden formar y transformar los dispositivos de formación. ¿Pretenden movilizar algunas de estas ideas que hacen al discurso y prácticas educativas? ¿De qué modo el dispositivo de formación pone en jaque los conceptos que estructuran el discurso y dan lugar a las prácticas en las escuelas? ¿Estos dispositivos de formación qué disposiciones pretenden formar en el profesorado?

Pensar el dispositivo de formación y la formación de disposiciones que pueden privilegiarse es pensar en el currículum de FDC posible. *Hay un currículum que viene escribiéndose desde las resoluciones nacionales y provinciales que ordenan la formación y que interesa en esta investigación poner en estudio.*

Cuando se habla de currículum se hace desde una concepción amplia entendiéndolo como lineamientos genéricos que indican el sentido, propósito o metas del proceso educativo. Se concibe como un producto histórico-social, como una propuesta política-educativa. Alicia De Alba (1998) define currículum en estos términos:

(...) síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículums en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1998: 58)

Los elementos culturales que sintetice un currículum en un determinado momento histórico, en una determinada jurisdicción estarán en directa relación con el proyecto político educativo en el que emerja dicho currículum. Así, unos conocimientos o creencias, “objetos del discurso”, se privilegiarán en su existencia por sobre otros. En esa “superficie de emergencia” serán determinantes las “líneas

de fuerza” que en el dispositivo orienten las decisiones para la selección y jerarquización de esos elementos culturales constitutivos. “El currículum es una arena en la cual se ejerce y se desarrolla el poder.” (De Alba, 1998: 60)

Resulta interesante, además, la noción de sujeto social que también introduce De Alba (1998) para pensar el proceso de determinación curricular. Explica que el sujeto social se caracteriza por poseer conciencia histórica, por saberse parte de un grupo o sector de determinado proyecto social. Distingue tres tipos de sujetos sociales: los que poseen determinación curricular, tienen un interés específico en relación con la orientación de ciertos currículos y en muchas ocasiones no tienen presencia directa en el ámbito educativo. Los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, aquellos que en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum, son responsables de la elaboración del plan de estudios. Los sujetos del desarrollo curricular, aquellos que convierten en práctica cotidiana el currículum, los del desarrollo curricular, los que retraducen el currículum.

En este estudio, se propone identificar los discursos de los sujetos de determinación curricular que hacen visible y enuncian, los objetos culturales que se priorizan en el currículum de la formación. Esos discursos son producidos por las organizaciones transnacionales y también por los estados nacional y provincial. Las líneas de fuerza que ejercen estos sujetos sociales enmarcan los programas de formación: los contenidos y las prácticas que estos proponen desarrollando un currículum de FDC que estará orientado al tipo de profesorado que se procura formar.

Sintetizando, en algunos puntos

A continuación, se sintetizan los conceptos que se desarrollan en este apartado y permiten abordar la investigación que se propone:

- El concepto de internacionalización, tal como lo desarrolla Schriewer (1997) para analizar los encuentros entre los discursos transnacionales y nacionales, desde el supuesto de la difusión de guiones educativos estandarizados transnacionalmente y su apropiación regional y local.

- El concepto de lenguajes de la educación que propone Tröhler (2013) y la epistemología social del discurso que propone Popkewitz (1997), ayuda a desnaturalizar, identificar y cuestionar los términos que construyen los discursos de los informes, normas y resoluciones que ordenan la FDC. El concepto de glocalización que formula Robertson (1992) permite interpretar la experiencia local.
- El concepto de dispositivo de Foucault (1970) permite abordar el estudio de los discursos y también el análisis de las acciones formativas propuestas. Discursos y prácticas hacen al dispositivo de formación, que se presenta como entrecruzamiento de líneas desde el análisis que aporta Deleuze (1990), a través de su interpretación de las ideas foucaultianas. Estos conceptos permiten abordar el estudio del dispositivo de FDC identificando líneas de visibilidad, enunciación y fuerza.
- El concepto de disposiciones que plantea Novóá (2009), resulta interesante para el análisis que se pretende hacer sobre el tipo de profesor que se procura formar y/o transformar a través de diferentes dispositivos que proponen las políticas educativas de FDC.
- La idea de Currículum en los términos en que los plantea De Alba (1995), posibilita pensar el abordaje de los discursos y las líneas de acción como una construcción planificada, con intencionalidad política y participación de diferentes sujetos sociales de determinación curricular, como podrían considerarse las organizaciones internacionales que son autoras de guiones transnacionales y el estado nacional y provincial, planificando los planes de formación.

Capítulo 5

Lineamientos transnacionales



Marco mundial

A mediados del siglo pasado, luego de la Segunda Guerra Mundial y de la crisis humanitaria e institucional que ésta significó, se produce la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) como ideal común que inspira a las políticas venideras. En esta proclama se define a la educación como derecho humano esencial y, además, como medio para consolidar la paz, para el conocimiento, respeto y ejercicio de otros derechos. Durante esos años surgen diferentes organizaciones de los estados que pretenden pensar y planificar la cuestión, encarando proyectos de investigación que producen numerosos informes que analizan y describen las realidades educativas locales, regionales e internacionales, proponiendo lineamientos para la elaboración de las políticas.

Schriewer (1997) afirma que una “semántica de la modernización” se construye y transfiere a través de estos documentos que atraviesan las fronteras nacionales, determinando una tendencia de estandarización en el discurso que configura un sistema educativo mundial que paradójicamente no representa a todo el mundo sino a los intereses de los grupos de poder que financian las investigaciones y publicaciones.

Para Dias Sobrinho (2005), organismos como el BM (Banco Mundial) no son solo financiadores de proyectos y programas, también tienen un importante papel en la producción y difusión de ideologías y advierte que en los últimos años los discursos del BM vienen aproximándose a los de la UNESCO, así como la UNESCO viene admitiendo la importancia del “desempeño de los mercados globales”. (citado en Leandro Da Silva, 2014:70-71)

Más recientemente, la OCDE también se manifiesta como institución de gran influencia en el ámbito educativo, sobre todo por medio de su política evaluativa. De hecho, los documentos de diferentes organizaciones que en el marco de este estudio se analizaron, basan muchas de sus afirmaciones haciendo referencia a las evaluaciones y conclusiones de la OCDE como fuente fundamental.

Regionalmente se puede destacar la influencia de la OEI, el PREAL y en el marco de la coalición Sudamérica del MERCOSUR, el trabajo del SEM y el PASEM.

En una primera instancia de este capítulo, se procurará describir estas entidades, sus objetivos y principales acciones en relación con la FDC. Fundamentalmente se

considera la información que aparece en sus sitios web y la definición que ellos mismos hacen de sus propósitos.

En un segundo momento, se analizarán los documentos sobre FD que fueron elaborados por estas instituciones en las últimas décadas, procurando identificar cuáles son las tendencias en sus discursos.

¿Cuál es la línea? ¿Quiénes somos o quiénes son?

UNESCO

La UNESCO se constituyó en 1945 y fue ratificada en 1946 inicialmente por 20 países. Actualmente se compone de 193 estados miembros y 11 asociados, cantidad que revela su importancia. La Argentina es miembro desde 1948.

La UNESCO es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La UNESCO trata de establecer la paz mediante la cooperación internacional en materia de educación, ciencia y cultura. Los programas de la UNESCO contribuyen al logro de los objetivos de desarrollo sostenible definidos en el Programa 2030, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015.⁴ (UNESCO, 2019) En este programa la comunidad internacional reconoce que la educación es fundamental para el éxito de los 17 objetivos escogidos. Las ambiciones en el ámbito de la educación se plasman de manera esencial en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. En la Declaración de Incheon, aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación en mayo de 2015, se encomendó a la UNESCO, como organismo de las Naciones Unidas especializado en educación, que dirigiera y coordinara la agenda Educación 2030 con sus asociados. La Declaración de Incheon por una Educación al 2030 compromete a los países a trabajar "para que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz". (UNESCO, 2019)

⁴ Disponible en: <https://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco> consultado en abril 2019.

La Meta 10 de la Agenda de Educación 2030 es: aumentar la oferta de maestros calificados, en particular mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo. Desde el año 2010 la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe impulsa la Estrategia Regional de Docentes, iniciativa que ha trabajado en tres ámbitos fundamentales y relacionados: la formación inicial de los maestros, el desarrollo profesional continuo y la carrera docente. Así en el marco del proyecto a nivel mundial “Profesores para una Educación para Todos” surge el “Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe”.

Resulta interesante saber que, como un mecanismo clave para el monitoreo y seguimiento del Marco de Acción de la Agenda de Educación 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 sobre Educación en la región, la UNESCO designa al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), con asiento en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Entre otras acciones, este organismo llevó adelante dos estudios comparativos y explicativos regionales el SERCE, 2006 y el TERCE, 2013. El primer estudio regional había tenido lugar en el año 1997, PERCE. Estos estudios vienen evaluando el logro de aprendizaje de estudiantes de tercer grado y de sexto grado de 16 países más el estado mexicano de Nuevo León, en matemática, lectura y escritura y ciencias de naturales constituyendo, el estudio de calidad de la educación más grande implementado en América Latina y el Caribe. El estudio además indaga sobre los factores escolares y sociales que se asocian.

Marchesi (2009b) afirma que los resultados de SERCE son similares a los obtenidos en PISA por los alumnos latinoamericanos evaluados: entre el 40 y el 60% de los alumnos no alcanza los niveles de rendimiento que se consideran imprescindibles para que los jóvenes puedan incorporarse a la vida académica, social y laboral como ciudadanos. Razón por la cual “puede concluirse que es un reto para toda la región el elevar el nivel de rendimiento de todos los alumnos”. (Marchesi, 2009b:102)

OEI

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional de carácter gubernamental para la

*cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional.*⁵ La OEI nace en 1949 y la Argentina es miembro de esta organización desde 1966 hasta febrero de 1976, reincorporándose en 1985. En el país funciona una de sus oficinas.

Entre sus propósitos manifiesta la importancia de promover la vinculación de los planes de educación, ciencia, tecnología y cultura y los planes y procesos socio-económicos que persiguen un desarrollo al servicio del hombre, así como una distribución equitativa de los productos culturales, tecnológicos y científicos.

En 2010 los gobiernos parte de esta organización firman las Metas Educativas 2021, "La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios" que como meta fundamental se propone doce años de educación para todos y entre sus metas específicas:

META ESPECÍFICA 10. Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.

INDICADOR 13. Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales.

Nivel de logro: Disminuir en al menos un 20% el número de alumnos situados entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE 6.º grado, PISA, TIMMS o PIRLS en las que participan diferentes países. Aumentar en la misma proporción los alumnos en los dos niveles altos en dichas pruebas.

En la meta 21, se manifiesta la importancia de favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente entendiendo su importancia para elevar la calidad de la educación iberoamericana. Además, se expresa con claridad que no se puede mejorar la acción educativa de los profesores sin conseguir, al mismo tiempo, mayores niveles de calidad en el funcionamiento de las escuelas y reconoce que hay una agenda pendiente del siglo XX: "retribuciones, tiempo de enseñanza, dedicación y condiciones de trabajo. El olvido de estas últimas puede

⁵ Disponible en <https://oei.org.ar/oei-argentina/que-es-la-oei/> Consultado en abril 2019.

suponer que no se acierte en las estrategias y líneas de acción que se planteen para abordar los desafíos del futuro.” (Metas 2021:136)

OCDE

*Fundada en 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 36 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.*⁶

La OCDE es, la reconstrucción de la Organización para la Cooperación Económica Europea (OEEC), creada en 1948 como resultado de la adaptación de los países de Europa occidental a los requisitos del Plan Marshall. (Leandro Da Silva, 2014: 73) Constituida en ese momento por 18 países europeos y por los dos miembros asociados: Estados Unidos y Canadá. Argentina, no es miembro de esta organización, aunque en estos últimos años viene participando de algunas actividades y las autoridades del gobierno argentino, manifiestan su interés de ser parte.

Tras su fundación, la OCDE ha incluido en sus pautas de trabajo el tema educativo como factor crucial para el crecimiento económico. De sus especulaciones en el campo educativo, surgió la Teoría del Capital Humano y del conocimiento como “tercer factor de la producción”, según las cuales la mano de obra cualificada y los conocimientos son cruciales para el crecimiento económico. (Leandro Da Silva 2014: 74)

Para Mundy (2007: 144) esta entidad ha desplazado a la UNESCO como “foro central de coordinación de política educativa entre los países capitalistas avanzados” siendo la principal fuente de estadísticas educativas y de investigaciones. (Citado en Leandro Da Silva: 75)

La OCDE lidera el Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), aplicado por primera vez en el 2000 y cada tres años, evaluando a los alumnos de 15 años de edad, por ser éste el momento en que en la mayoría de los sistemas educativos se ubica el término de la escolaridad obligatoria. Argentina participa en esta evaluación desde el 2006. En el 2015 solo fueron considerados los

⁶ Disponible en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/> consultado en abril de 2019.

desempeños evaluados por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y no las evaluaciones tomadas a nivel nacional, por alteraciones en las muestras. En 2018 el país vuelve a participar.

En los últimos años es notable la creciente preocupación de esta entidad por evaluar el papel del profesorado considerándolo clave para garantizar la calidad educativa. De hecho, el Teaching and Learning International Survey (TALIS) es la primera evaluación internacional con datos comparables sobre las condiciones que afectan a la profesión docente. Se realizó por primera vez en 2008 y cada cinco años; está dirigido hacia profesores y directores de enseñanza secundaria. Las principales variables objeto de estudio de TALIS son el desarrollo profesional de los docentes, las creencias y actitudes del profesorado, sus prácticas, sus condiciones de trabajo. En relación al DPD se propone indagar sobre: la cantidad y el tipo de desarrollo profesional asumido; el apoyo prestado para el desarrollo profesional y los obstáculos encontrados; el impacto que las distintas formas de desarrollo profesional han tenido en el trabajo de los maestros; los tipos de necesidades de desarrollo que los maestros tienen; los sistemas de iniciación y tutoría para los nuevos maestros.

En el marco de esta investigación, un antecedente clave es el estudio sobre las modalidades formativas en la Formación Continuada para el profesorado en las comunidades autónomas de España (Trillo et al, 2017) En ese trabajo se relacionan permanentemente los datos obtenidos con el Informe Talis para España.

SEM

El Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) es un espacio de coordinación de las políticas educativas que reúne los países miembros y asociados del MERCOSUR, desde diciembre de 1991.⁷ Argentina forma parte junto con Brasil, Paraguay y Uruguay de este bloque.

Desde un primer momento de la conformación del MERCOSUR, se pensó en este sector específico que explicita como meta buscar la integración y el desarrollo de la educación en toda la región, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional.

⁷ Disponible en <http://edu.mercosur.int/es-ES/institucional/o-que-e.html> consultado en abril 2019.

Desde 1997 vienen elaborándose desde este organismo planes trienales que fijan prioridades y objetivos estratégicos. En el plan elaborado para el período 2011-2015 se crea una nueva comisión responsable de la formación docente: la Comisión Regional Coordinadora de Formación Docente (CRC-FD) y en el organigrama del Sector, esta Comisión actúa en conjunto con la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior (CRC-ES). Esta decisión pone en evidencia el mayor énfasis que la formación docente cobra en los últimos años.

En el marco de este Plan Estratégico del SEM surge en marzo de 2012 el Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM), impulsando redes de trabajo conjuntas e investigaciones sobre formación docente en la región. La ejecución del proyecto está a cargo del Ministerio de Educación de Argentina.

El PASEM se propone desarrollar acciones que contribuyan a la mejora de la formación inicial y al desarrollo profesional de los docentes en la región, focalizando en el diseño y gestión de las políticas públicas para la formación y el desarrollo profesional docente, el reconocimiento de estudios, el aprendizaje del español y portugués como lenguas extranjeras, la alfabetización y el uso de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje, y la consolidación de los vínculos interinstitucionales. Resulta interesante atender a los propósitos que explicita este programa que se funda reconociendo la heterogeneidad cultural, demográfica y educativa de las distintas naciones que conforman el MERCOSUR.

Entre ellos, la formación de docentes se vislumbra como una herramienta clave para articular iniciativas nacionales, fortalecer intercambios y contribuir a la consolidación de una identidad regional que, sobre el fondo de la diversidad de experiencias, se asoma como un horizonte donde lo común es punto de encuentro de diferencias.⁸

Cabe destacar que en el Plan de acción 2011- 2015 se reafirma que el MERCOSUR cuenta con un nuevo marco concertado y aprobado por los países en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado, el Programa “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” y se asume que el Plan del SEM se encuentra en sinergia con el mismo. (Plan SEM 2011-2015: 5)

⁸ Disponible en: <http://pasemdocumentales.blogspot.com/> consultado en abril 2019.

PREAL

En 1995 es fundado el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina (PREAL) por el Diálogo Interamericano en Washington, DC, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), en Santiago, Chile, para mejorar la calidad y equidad de la educación en América Latina. PREAL es una organización no gubernamental; participan organizaciones públicas y privadas de todo el hemisferio con el objetivo de promover un debate informado sobre las políticas educativas, identificar y difundir mejores prácticas, y monitorear progreso hacia la mejora. “El análisis crítico de PREAL, además de su amplia red de líderes públicos, expertos, empresarios, académicos, y periodistas, lo han convertido en la voz independiente más reconocida en la región en el tema de la educación”, según la misma organización declara.⁹ Desde 1998, la Comisión Internacional de PREAL sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica en América Latina y el Caribe fue realizando distintos informes sobre la situación en la región. Comenzando con *El futuro está en juego* (1998), continuando con *Quedándonos atrás* (2001) —el primer informe de progreso educativo de la región— y, por último, *Cantidad sin Calidad* (2006).

En el primer informe de PREAL, “*El futuro está en juego*” (1998), luego de exponerse los datos y problemas que daban cuenta de la crítica situación de los sistemas educativos de América Latina, se proponían cuatro medidas principales para mejorar los indicadores educativos, la calidad y equidad en la región. Una de estas medidas consistía en “fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven”. (Vezub, 2005: 3) El segundo Informe del PREAL (2001), “*Quedándonos atrás*”, al revisar los logros obtenidos en relación con las medidas propuestas, concluía que: “En promedio, los maestros latinoamericanos no se preparan adecuadamente para su función. Tienen menos horas de formación profesional que sus contrapartes de los países desarrollados y la capacitación que reciben suele ser de mala calidad”. (Ibidem)

La Comisión Internacional concluyó su ciclo de trabajo en 2003. Fue sucedida por el Consejo Consultivo que también funciona en el marco de las actividades del PREAL.

⁹ Disponible en <https://prealblogespanol.wordpress.com/about/> consultado en abril 2019.

En este período se elabora el tercer informe: Cantidad sin Calidad (2006). Al igual que los informes anteriores, este documento vuelve a revisar los desafíos que enfrenta la educación en América Latina y examina el progreso en la implementación de las recomendaciones de política formuladas en informes anteriores.

Cabe destacar que el enlace al sitio oficial del PREAL se encuentra inhabilitado. Se pudo tener acceso a los documentos a través del sitio de la OEI. Los informes sobre FD que se sucedieron desde 2004 al 2010 son claves en la documentación de las experiencias que se realizaron en la región durante las últimas décadas y son citados como importante referencia por la mayoría de los documentos de otras organizaciones consultados.

Tendencias que se delinean

Muchos autores coinciden en sostener que la formación del profesorado, tanto en lo que respecta a la formación inicial como a la formación continua, constituye un eje central en los procesos de reforma educativa que se dieron en las últimas décadas. Acosta (2007) distingue tendencias mundiales que definen dos períodos:

1- Reformas de los años '80-90

- 1) Elevación de la Formación Docente de grado al nivel superior al ámbito universitario
- 2) Extensión de la duración de la Formación Docente de Grado (mínimo de cuatro años)
- 3) Mayor vinculación entre la teoría y la práctica
- 4) Desarrollo de la Formación Docente Continua

La tendencia mundial fue concebir la formación docente como un continuo que se inicia en la formación de grado y se extiende durante el ejercicio de la profesión. Esto demanda la renovación de conocimientos pedagógicos y disciplinarios como así también la preparación para el ejercicio de nuevos roles que un docente puede asumir a lo largo de su carrera. Dichos cambios se observan a partir de los años '90 momento en el que se proponen nuevas posibilidades para el recorrido en la carrera docente.

2- Reformas a partir del año 2000

- 1) Movimiento hacia la centralización
- 2) Autonomía curricular

3) Concepción integral de la formación docente

Las instituciones de formación docente incluyen las funciones de formación inicial y formación continua. Esto último se hace en asociación con agencias (sobre todo para el caso de certificaciones alternativas) y con escuelas. Se adopta, en algunos casos, la lógica de sistemas de formación profesional.

4) Alianzas entre escuelas e instituciones formadoras para el ingreso y el acompañamiento en la carrera docente

5) Nuevas vías de certificación o “certificación alternativa” (para países con escasez de docentes)

6) Selección de candidatos a la docencia. (Acosta, 2007: 4-9)

Durante los años 80 y 90, casi todos los países latinoamericanos impulsaron reformas estructurales del sistema educativo. (Vaillant, 2004: 5) Un punto común de esas reformas son las modificaciones curriculares que se piensan para los distintos niveles del sistema, cuestión que determinó la necesidad de la capacitación masiva de los docentes en ejercicio proponiendo la renovación y actualización de sus saberes. Desde una “perspectiva remedial”, como lo define Ávalos (2001), Vaillant (2004), Vezub (2005), Terigi (2010), se pretendía compensar las insuficiencias de la formación inicial de los profesores. Por eso, las acciones formativas se concibieron como “capacitación” o “perfeccionamiento” y los cursos, fueron el formato elegido principalmente para organizar dispositivos masivos de formación. Se entiende por curso, “una unidad de formación con una duración limitada a unas pocas decenas de horas-reloj, estructurada en torno a unidades de conocimiento o habilidades discretas, impartida por un experto, generalmente en lugares alejados de las escuelas, con escaso seguimiento y aplicación práctica.” (Vaillant, 2005 citado en Terigi, 2010: 10). Estas propuestas se pensaron desde una perspectiva “instrumental” pues su principal objetivo fue lograr la implementación de las reformas educativas y la aplicación de los nuevos lineamientos curriculares. (Vezub, 2005: 38)

La capacitación durante estas décadas sufrió importantes críticas en América Latina que pusieron en cuestión el concepto desarrollado hasta el momento de formación en servicio. Esta crítica se originó, por un lado, en investigaciones que mostraron el poco efecto de los cursos de perfeccionamiento y, por otro lado, por la insatisfacción manifiesta de los profesores participantes. (Vaillant, 2004: 21)

Es interesante observar también, que si bien existen autores que concluyen que no hay demasiada relación entre la capacitación de los profesores y el aprendizaje de los alumnos, estos investigadores no consideran por lo general ni la calidad ni el

contenido de los programas de formación. Atentos a esto, “Villegas-Reimers y Reimers (1996) señalan que los resultados de muchos estudios realizados pueden interpretarse como indicativos de que las opciones existentes de formación docente no tienen impacto y no que la formación docente deba ser descartada como opción.” (Vaillant, 2004: 22) Lo cierto es que en los últimos años del siglo XX comienzan a sucederse pruebas que intentan medir los aprendizajes efectivos de los estudiantes y a concebirse cada vez con mayor fuerza en relación de la mejora de la calidad de esos aprendizajes, la importancia de las políticas de formación docente.

El “bajo impacto de la capacitación en la transformación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza” (Vezub, 2005: 2), en el “perfeccionamiento” de los profesores, fue generando nuevas maneras de pensar la formación permanente de los docentes. Diferentes documentos que se producen al comenzar el siglo XXI procuran rescatar y documentar aquellas experiencias que surgieron en este contexto subrayando las características que se corresponden al nuevo paradigma de formación que comienza a gestarse. Ávalos (2007) afirma que la FDC es un concepto nuevo que surge en estos años y se corresponde con un proceso de aprendizaje ligado al ejercicio de la enseñanza que toma variadas formas en las distintas etapas de la vida del docente. “Se centra en el fortalecimiento del juicio profesional del docente mediante la ampliación de sus criterios (conocimientos y habilidades) y se la define como “desarrollo profesional” docente.” (Ávalos, 2007: 6) En esta línea, Terigi (2010) afirma que la década del 90 fue “prolífica en la exploración y surgimiento de nuevas modalidades de capacitación, y en esos procesos se cuestionaron los formatos, los dispositivos y las perspectivas” (Terigi, 2010: 11) que determinaron avances para definir el DPD en la región.

Durante los últimos 20 años se ha procurado documentar e identificar los rasgos de las experiencias que lograron brindar mejores oportunidades de aprendizaje a los docentes (Ávalos, 2001 y 2007; Vaillant, 2004; Vezub, 2005; Terigi, 2010; Ortega, 2011; Alliaud y Vezub, 2014). A continuación, se sintetizan las iniciativas que se citan en diferentes documentos consultados, como experiencias exitosas, prácticas innovadoras o buenas prácticas que surgen durante la década de los 90 y comienzos del siglo XXI.

Cuadro 3. Experiencias de FDC en la región.

País	Experiencia	Características/Observaciones
Argentina	Red Federal de Formación Docente Continua de Argentina (Vaillant, 2004; Terigi, 2010)	Sistema articulado de instituciones para brindar formación docente. (Terigi, 2010) Ofrece, a mediados de los 90, instrumentos para la profesionalización a través de la capacitación de docentes en actividad. (Vaillant, 2004)
	Proyecto Maestro+Maestro, del programa Zonas de Acción Prioritaria (zap) de la Ciudad de Buenos Aires. (Terigi, 2010)	Afronta el problema de la repitencia en los primeros grados del nivel primario. La iniciativa básica del proyecto consiste en incorporar al aula de primer grado un segundo maestro, el maestro zap, que colabora con el maestro de grado en las tareas pedagógicas necesarias para asegurar los aprendizajes de los alumnos. (Terigi, 2010)
Brasil	Talleres de profesores del CENPEC (Avalos, 2001; Vaillant, 2004)	
	Escuela de Cara Nueva (Terigi, 2010)	Programa para promover el desarrollo profesional continuo de los educadores de la red estadual de primer grado (primaria) (Terigi, 2010)
Bolivia	Asesores Pedagógicos en la reforma boliviana. (Avalos, 2001, 2007)	Los Asesores Pedagógicos que fueron preparados en un programa específico manejado por universidades, debían ayudar a los profesores a entender los cambios curriculares, el nuevo modo de trabajo en las aulas, y sobre todo los nuevos enfoques de enseñanza intercultural bilingüe. (Avalos, 2007)
Chile	Grupos Profesionales de Trabajo (Avalos, 1998, 1999 citado en Avalos 2001; Vaillant, 2004; Terigi, 2010; Ortega, 2011)	Se plantea como meta el desarrollo profesional de los maestros mediante reuniones mensuales, con el apoyo de facilitadores y materiales didácticos. (Terigi, 2010) Los temas y problemas revisados no implican exclusivamente a los pares sino suponen una continua interacción con grupos técnicos del Ministerio de Educación o bien de entidades especializadas seleccionadas por los propios docentes. (Ortega, 2011)
	Microcentros rurales (Avalos, 1998, 1999 citado en Avalos 2001; Vaillant, 2004; Terigi, 2010; Ortega, 2011)	Organización de grupos de profesores de escuelas rurales cercanas, que se reúnen periódicamente para intercambiar experiencias e informarse sobre enfoques de enseñanza novedosos, mediante el apoyo de uno o más supervisores que aportan materiales para el trabajo. (Terigi, 2010)
	Talleres de Docentes ligados al Programa de las 900 Escuelas (Vaillant, 2004; Avalos 2007)	El Programa 900 escuelas, se centró en las escuelas más pobres y vulnerables del sistema con malos resultados de aprendizaje. Ha sido evaluado y ofrece un caso de mejora de aprendizaje como efecto del programa que ha permitido acortar la brecha de logros con otras escuelas. (Avalos, 2007)
	Proyecto de inserción profesional de recién titulados (Avalos, 2001)	
	Programa ECBI (Avalos, 2007)	Destinado a fortalecer la enseñanza de las ciencias siguiendo el modelo indagatorio, es un programa exitoso en términos de interés y participación de los profesores y también de motivación de los alumnos (Devés y López, 2007 citado en Avalos, 2007)
Colombia	Expedición Pedagógica Nacional (Vezub, 2005; Avalos, 2007; Ortega, 2011)	Su fin es documentar, clasificar y poner al servicio de todos los docentes las formas ingeniosas de enseñar a los alumnos y el desarrollo pedagógico alcanzado. Articula diversas estrategias y actividades: • Las expediciones • Los seminarios permanentes • La construcción de un Archivo Pedagógico Nacional • El Atlas de la Pedagogía en Colombia. (Vezub, 2005)
	Pasantías (Ortega, 2011)	Sostenidas desde fines de la década de los noventa, se reporta como una experiencia que permite a los docentes observar innovaciones implantadas en escuelas similares a la propia. (Ortega, 2011)
	Microcentros (Terigi, 2010; Ortega, 2011)	Grupos de trabajo formados por profesores y/o directores para desarrollar actividades de perfeccionamiento de profesores, identificar necesidades y buscar soluciones a problemas de aula. (Terigi, 2010)
	Programa de Formación Permanente de Docentes (Terigi, 2010)	Programas desarrollados o tutelados por instituciones de educación superior que proponen al Comité Distrital, proyectos conducentes a un ascenso en el escalafón, a partir de actividades de investigación, innovación y actualización. (Terigi, 2010)
	Programa Nacional de Incentivos. (Vaillant, 2004)	
Ecuador	Círculos de Estudio (Vaillant, 2004)	

El Salvador	Programa de Educación con Participación de la Comunidad (educu) (Terigi, 2010, Schmelkes, 2014)	Surge durante el conflicto armado donde muchas comunidades remotas se organizaron para contratar a personas que atendieran las necesidades educativas de la localidad. El Ministerio de Educación aprovechó ese capital social y crea este programa. que institucionalizó la organización de base local como política educativa. Educo pasó a proveer servicios educativos orientados a la participación de la comunidad, en las áreas rurales más pobres con un elevado déficit en la cobertura educativa. (Terigi, 2010) Los maestros desarrollan un plan de desarrollo profesional y, a través de un bono, compran servicios privados. (Schmelkes, 2014)
Guatemala	Círculos Docentes (Vaillant, 2004)	
	Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (Ortega, 2011)	Acentúa la "formación de profesores para el desarrollo del currículo por Pueblos (...) para la formación de niños y niñas que conozcan, vivan y practiquen su cultura y utilicen su idioma materno además de un segundo idioma." (Luis Enrique López e Ingrid Jung citados en López, 2010:27) El Programa contempla fortalecer la profesionalización y el desarrollo sociocultural del docente; garantizar la profesionalización a nivel universitario. (Ortega, 2011)
México	Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Ed. Básica en Servicio (Terigi, 2010; Schmelkes, 2014)	Programa que ofrece oportunidades flexibles de actualización permanente a los maestros de Educación Básica en servicio, con una oferta variada de recursos para su mejoramiento profesional, a partir de centros de maestros, programas de estudio, talleres de actualización y bibliotecas. (Terigi, 2010)
	Elaboración de recursos docentes en la escuela (Avalos, 2001)	
	Servicio de Asesoría Académica a la Escuela. (Bonilla, 2006 citado en Ortega, 2011)	La intención principal consiste en superar los muy diversos y dispersos esquemas de formación continua. La propuesta busca responder al contexto de la descentralización de la educación que coloca a las autoridades de los Estados de la Federación en una posición de mayor determinación sobre los programas de mejora de la educación local. (Ortega, 2011)
	Centros de maestros (Vezub, 2005; Avalos, 2007; Ortega, 2011)	Los asesores de cada centro apoyan a los profesores en el seguimiento y aprendizaje que estos realizan en los cursos nacionales de actualización, es decir que funcionan como una especie de tutor. (Vezub, 2005)
Paraguay	Círculos de Aprendizaje (Achinelli, 1998 citado en Avalos 2001; Vaillant, 2004)	
Perú	Plancad (Avalos, 2001 y 2007; Ortega, 2011)	Define el mejoramiento de los docentes en términos de "saberes fundamentales y funciones básicas". (Avalos, 2001)
	Círculos de Interaprendizaje en el Perú (Flores, 2005 citado en Ortega 2011)	Los docentes, todos miembros de una misma área o especialidad, definen un tema de discusión que se desarrolla a partir de la experiencia y con aportes teóricos pertinentes. El fin es identificar formas para mejorar las prácticas docentes, aprendiendo unos de otros. (Ortega, 2011)
Uruguay	Programa de Capacitación de maestros de escuelas de contextos socioculturales críticos y de escuelas de tiempo completo, (Vaillant, 2004; Terigi, 2010)	Programa de formación y actualización para maestros que trabajan en estas escuelas, destinados a enfrentar y solucionar el problema del fracaso al inicio de la escolaridad. (Vaillant, 2004)
	Programa Maestros Comunitarios (Terigi, 2010)	Se integra con dos líneas de trabajo: estrategias de apoyo a la alfabetización (con familias con antecedentes de repetición reiterada de sus hijos en primer y segundo año), y dispositivos grupales para favorecer desempeños educativos (dirigido a escolares con extra edad). La capacitación de los maestros comunitarios se centra en estrategias pedagógicas de inclusión educativa y busca dotarlos de herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan llevar adelante las dos líneas de actuación, por intermedio de instancias grupales presenciales, así como ofrecerles apoyo técnico permanente durante el transcurso del programa. (Terigi, 2010)
	Pasantías Internacionales (Ortega, 2011)	Auspiciadas por las autoridades educativas de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, entre otros, permite un contacto in situ con experiencias de innovación mediante las que se busca dar respuesta a problemas compartidos. Generalmente, los profesores seleccionados en base a méritos sobresalientes, transmiten el aprendizaje en sus zonas de influencia (SEP-OEI-AFSEDF, 2006a y 2006b citado en Ortega, 2011).

Fuente: Elaboración propia en base a Documentos de diferentes organizaciones internacionales consultados.

Es evidente que en el comienzo del siglo XXI la perspectiva remedial comienza a ser cuestionada y se construyen nuevas perspectivas en la región para pensar el DPD. Las experiencias citadas muestran que progresivamente se innova en las formas de los programas: aparecen redes, círculos, centros de maestros, grupos de profesores que ponen en cuestión las realidades de las comunidades escolares y los problemas del aula, constituyéndose estas cuestiones en ejes de las propuestas formativas. El contenido fundamental de las propuestas comienza a ser centralmente la reflexión sobre la práctica y la construcción colaborativa de los saberes entre pares y especialistas, la tendencia que empieza a visualizarse. Desde esta mirada surge la necesidad de favorecer los lazos entre las universidades, las escuelas y las instituciones de formación.

Pensar la FDC desde esta perspectiva sugiere avances en la consideración del profesor como “sujeto en formación”. (Villegas-Reimers, 2003; Aguerro, 2004; Ávalos, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010; citado en Ortega, 2011: 6)

Vezub (2005) a partir del análisis de algunas de estas experiencias identifica tendencias que caracterizan su innovación, y entre otras expone:

1. De modelos masivos y homogeneizantes hacia estrategias más diversificadas y adaptadas a necesidades y características de colectivos docentes específicos. Ya sea que estas se basen en etapas específicas del desempeño / carrera docente (programas de inducción al magisterio, mentorías para docentes noveles); o en contextos de actuación particulares (escuelas indígenas, rurales, de frontera con bilingüismo, etc).
2. De acciones de perfeccionamiento derivadas exclusivamente de las necesidades de implementación de reformas educativas y curriculares de las gestiones, a la configuración de espacios de formación más autónomos y/o autogestionados que desarrollan actividades basadas en la formulación de necesidades de actualización de los mismos maestros. Por ejemplo, los centros de profesores, los centros de maestros, la expedición pedagógica nacional y en general el funcionamiento de las diversas redes de maestros y profesores.
3. De programas centrados y dirigidos al docente individual, aislado, hacia programas centrados en la escuela, en colectivos o comunidades profesionales específicas con un arraigo institucional. La escuela es concebida como espacio de aprendizaje y lugar privilegiado para el desarrollo profesional docente.
4. Valoración de la práctica y la experiencia como fuente de aprendizaje, reflexión y conocimiento profesional. Dispositivos que revierten la clásica y

jerárquica relación entre expertos y docentes a favor de una construcción más transversal y horizontal. (Vezub, 2005: 39)

Respecto de las modalidades, Alliaud y Vezub (2014) destacan que en el avance de este nuevo siglo se observa un uso cada vez más generalizado de la modalidad semipresencial o que combinan instancias presenciales y otras que no lo son, a través de la utilización de plataformas e-learning (o aprendizaje en línea). Analizan que estos recursos, enfatizan la participación y producción de los docentes en torno a proyectos, el intercambio de ideas y la socialización de experiencias por parte de una mayor cantidad de profesores que pueden participar. (Alliaud y Vezub, 2014: 53)

Ahora bien, los investigadores coinciden en que uno de los grandes problemas de las iniciativas sucedidas es la discontinuidad de los programas que las sustentan y la falta de inserción de las propuestas de desarrollo profesional en políticas de largo plazo dirigidas a los docentes. Esto entre otras consecuencias, no permite consolidar la experiencia ni evaluar su impacto. “Varias de ellas han sido evaluadas externamente, pero los resultados no han sido utilizados para hacer ajustes a contenidos y procesos por lo que, aunque quedan documentadas y bien descritas, no dan lugar a esquemas de mejora”. (Ávalos, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010 en Ortega, 2011: 13) Aun así, cabe destacar lo que Terigi (2010) señala como tendencia que empieza a perfilarse en los 90: “Se amplía la base de instituciones que pueden ofrecer formación continua y se busca su organización como un sistema”. (Terigi, 2010: 12) Esto dice de la intención de organizar, planificar, estructurar las políticas de FDC superando las “iniciativas espasmódicas, con tendencia a la discontinuidad y amenazadas por la falta de recursos.” (Terigi, 2010: 41)

Líneas de fuerza que irrumpen en el siglo XXI

Con el propósito de diseñar políticas que respondan a las necesidades de FDC, atendiendo a los resultados de las evaluaciones que manifiestan dificultades en los aprendizajes de los estudiantes y entendiendo la relación de estos con el desempeño del docente, comienza a manifestarse una nueva tendencia en la mayoría de los países de la región, que se corresponde con el “acuerdo sobre la

necesidad de implementar mecanismos que reconozcan a los buenos docentes”. (Vaillant, 2011: 3)

Es claramente una tendencia de este siglo definir estándares educativos y medir el avance en su cumplimiento. Casi todos los países de la región desarrollan evaluaciones nacionales para medir el aprendizaje de los estudiantes. Además, un mayor número de países está participando en evaluaciones internacionales. (Preal, 2006: 12-13)

Hunt (2009) invita a pensar el estado de situación de la región, considerando algunas investigaciones:

Vegas y Petrow (2008) presentan datos de evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS y PIRLS, que muestran que los países latinoamericanos que participaron sistemáticamente en esas pruebas, ocuparon las últimas posiciones. Además, los países latinoamericanos registraron una alta disparidad en los resultados de las pruebas, lo que indicaría importantes niveles de inequidad. De todas formas, incluso los estudiantes del nivel socioeconómico más elevado en América Latina obtuvieron resultados más bajos que sus contrapartes en los países de OCDE, “desmintiendo el mito de que los estudiantes más privilegiados de la región reciben una buena educación”. (Hunt, 2009: 7)

Barber y Mourshed (2008) presentan el informe McKinsey, realizado entre 2006 y 2007, investigación que toma 25 sistemas educativos con el propósito de estudiar qué tienen en común los sistemas educativos con alto desempeño y que mejoran con rapidez. Parten de la hipótesis de que las comparaciones internacionales han generado serias preocupaciones acerca de la equidad en la distribución de oportunidades de aprendizaje, pero también brindan perspectivas alentadoras, considerando que es posible el estudio e identificación de las variables que hacen a unos sistemas más efectivos y exitosos. Este informe reconoce que una característica común de “los sistemas educativos con alto desempeño, si bien notablemente distintos en términos de estructura y contexto, mantuvieron un fuerte foco en mejorar la instrucción debido a su impacto directo sobre los logros de los alumnos”. (Barber y Mourshed, 2008: 14) Subraya con énfasis la relación entre la calidad de los docentes y los aprendizajes logrados por los estudiantes, entendiendo que “Los estudios que toman en cuenta todas las pruebas disponibles sobre eficiencia docente sugieren que los estudiantes asignados a docentes con alto

desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes con bajo desempeño.” Probando que la variable del desempeño docente es más importante que la reducción de la cantidad de estudiantes en el aula; la política más amplia en los países de la OCDE. Las pruebas disponibles sugieren que, salvo en los primeros años escolares, la reducción de la cantidad de alumnos no tiene fuerte impacto sobre la calidad de los resultados. “Todos los estudios demostraron que, dentro del rango de tamaño típico de las aulas en los países de la OCDE, las variaciones en la calidad docente dominaron por completo cualquier efecto de la menor cantidad de alumnos”. (2008: 12)

Esto explica la necesidad que manifiestan en los últimos años los distintos países del mundo, preocupados por encontrar maneras de conocer el desempeño de los docentes, evaluarlo y proponer acciones para su mejora. Entendiendo que el buen desempeño del profesorado “es condición de calidad y de equidad educativa.” (CEPPE y UNESCO, 2014: 155)

Y para que la formación no quede en mera retórica e incida efectivamente en lo que los docentes “hacen en el aula” y en lo que “aprenden los estudiantes” en los centros educativos, será preciso establecer criterios profesionales que construyan marcos para definir “una buena enseñanza” y para que constituyan el requisito básico para una formación y un desempeño laboral de calidad. (Vaillant 2010 en Metas 2021)

Al comienzo de este siglo, la elaboración de marcos para la buena enseñanza, estándares o criterios de desempeño profesional se transforma en uno de los ejes prioritarios de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente. (Vaillant, 2004: 26) Los documentos de las distintas organizaciones internacionales, durante estas dos últimas décadas, sugieren la necesidad de pensar y acordar estos marcos, como clave para la mejora de la calidad educativa que ofrecen los sistemas, considerando la fundamental participación de los docentes y sus organizaciones. El desafío es discutir y acordar qué se entiende como buena enseñanza, enseñanza efectiva o enseñanza de calidad y en relación a estas definiciones debatir acerca de cuál es el perfil del profesional capaz de desarrollarla. Definir qué necesita saber un profesional de la educación para enseñar y desenvolverse en la escuela actual y, en consecuencia, planificar las políticas de DPD.

La definición del perfil para el desempeño docente cumple, al menos, tres

finalidades entrelazadas. En principio, ofrece una base para la evaluación de las actividades escolares que realizan los docentes una vez graduados. En segundo lugar, los rasgos que se contemplan en los perfiles de un currículum revelan la capacidad del propio plan para realizar, concretar o “instrumentar” a ese profesional docente que se proyecta formar. Por último, el perfil ofrece una base para orientar las acciones y los dispositivos de formación docente. (Alliaud y Vezub, 2014: 36)

En varios países de América Latina se ha avanzado en esta línea y se vienen implementando diferentes políticas que procuran la evaluación de los docentes y sus desempeños. Ahora bien, la evaluación de los profesores resulta un asunto muy controvertido. Entre otras cuestiones por la desconfianza hacia los gobiernos que las implementan e interpretan; por la posibilidad de pérdida de derechos laborales; por los instrumentos que se usan, en general pruebas estandarizadas, que no evalúan integralmente la complejidad de la tarea que desarrolla un docente. En este debate, es interesante considerar el carácter formativo que tienen algunas evaluaciones, como las que se aplican en Chile y Perú. En estos países, en función de las debilidades que el profesor manifiesta en una primera evaluación debe planificar su DPD y participar en un programa de superación profesional; tiempo después vuelve a ser evaluado y si no alcanza las expectativas en esta oportunidad cuenta con la posibilidad de una tercera evaluación, al término de la cual si no es satisfactorio su resultado, los profesores no pueden seguir sirviendo en el sistema público escolar. (Schmelkes, 2014: 162-164)

En el informe TALIS (2013) se advierte de la necesidad de enlazar los resultados de la evaluación de los profesores con programas de desarrollo profesional, pues dos tercios de los profesores, en la OCDE, “no perciben que exista ningún efecto positivo de los resultados de la evaluación de su labor docente en sus posibilidades de mejora profesional.” Y esto, entienden que se debe a la creencia de los docentes a que las evaluaciones se llevan a cabo solo con un fin administrativo. Y subrayan que “Contribuye a esto la falta de consecuencias derivadas de los resultados de esta evaluación, ni positivas (incentivos salariales, reconocimiento, modificación del rol del profesor en el centro), ni negativas.” (TALIS, 2013: 102-103)

En el documento Metas 2021 se afirma que, si se reconoce la necesidad de

aprender a lo largo de toda la vida, es necesario encontrar los mecanismos adecuados para valorar todo lo que se aprende. Esto supone que, además de los diplomas que certifican los aprendizajes formales, deben encontrarse las formas de reconocer las competencias adquiridas en la educación, en el trabajo y en la vida. “Desde esta perspectiva, la cooperación con los países y entre los países para la elaboración de un sistema nacional de cualificaciones profesionales, –es decir, de un catálogo de cualificaciones y de un sistema de validación de la competencia profesional– constituye un objetivo prioritario para avanzar en un nuevo y necesario modelo de educación técnico-profesional.” (Metas 2021: 128)

UNESCO, por su parte, identifica como temas críticos que emergen de la situación actual de la carrera docente, entre otros:

- d) tensión entre estructuras salariales comunes y remuneraciones diferenciadas;
- e) dificultades en la generación de consensos para la evaluación del desempeño. (UNESCO, 2012: 96)

Una tendencia clara en el debate de estos últimos años, es discutir acerca de cómo las evaluaciones y las actividades de DPD se valoran en la carrera magisterial. Numerosos estudios, señalan la necesidad de que los procesos de formación continua de profesores se relacionen con sus carreras profesionales y cobren sentido a partir de ellas. Para América Latina, sin dudas es un desafío “encontrar formatos de carrera que habiliten movimientos horizontales y que incluyan herramientas que estimulen a maestros y profesores a permanecer en la tarea docente a lo largo de toda su carrera profesional, y a mejorar en forma continua su formación y desempeño.” (Terigi, 2010: 27) Es importante considerar esto, pues en los países de nuestra región, la principal diferencia en la remuneración entre docentes es la antigüedad, bien valorada también, para los ascensos en la carrera que en la mayoría de los países se corresponden con cargos que sacan al maestro del aula. (Terigi, 2010, Vaillant, 2011; Unesco 2012)

Ortega (2011), señala que desde los años setenta, los gremios magisteriales en América Latina incluyeron entre sus reivindicaciones el derecho a la profesionalización y es en el marco de las reformas educativas de los noventa que en la mayor parte de los países de la región se formalizaron instrumentos jurídicos,

leyes y reglamentos de cobertura nacional que establecen el derecho de los profesionales a la formación continua y la obligación del Estado a coordinar los programas que para este efecto se determinen (Aguerrondo, 2004; Terigi, 2009 en Ortega, 2011: 10-14). En los países del MERCOSUR la FDC constituye un derecho de los docentes y a la vez se la entiende como una de las condiciones necesarias para sostener una educación de calidad, por lo que los estados intentan garantizar la igualdad en el acceso a través de la gratuidad. (Alliaud y Vezub, 2014: 50)

A modo de síntesis, las tendencias reseñadas confluyen en el planteo de UNESCO (2012) en el marco del proyecto “Profesores para una educación para todos” que propone como criterio para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe:

Asegurar al profesorado el derecho a una formación continua relevante y pertinente, centrada en la formación integral y en los aprendizajes de los estudiantes. Es preciso ofrecer a los docentes oportunidades de aprendizaje profesional que mejoren sus capacidades de respuesta a los nuevos desafíos educativos. Se considera importante avanzar en la construcción y definición consensuada de estándares que sirvan como referentes para el desarrollo profesional y la evaluación de su desempeño. Asimismo, ofrecer estímulos y condiciones que promuevan la participación de los docentes en actividades formativas. (UNESCO, 2012:12)

Capítulo 6

Lineamientos nacionales



La formación del y en el sistema educativo argentino

En este capítulo se pretende indagar acerca de la FD en la Argentina, cuándo comenzó a pensarse la FDC, qué dispositivos tuvieron lugar en el tiempo, describir los procesos de institucionalización que se consolidan al comienzo del siglo XXI. El objetivo es analizar los cambios y continuidades que se enuncian y visibilizan en los diferentes Planes de Formación Docente que tienen lugar en esta última década, planes que constituyen discursos marco que orientan las prácticas formativas propuestas por el estado nacional y provincial.

¿Desde cuándo se habla de formación docente continua en la Argentina?

La formación docente en Argentina tiene una larga historia, ligada a la construcción de la Nación. A finales de 1800 y comienzos del siglo XX, momentos claves de la organización nacional y del sistema educativo, la intención del gobierno era que la educación quedara en manos de quienes cursaran estudios en la escuela normal, pero ante la realidad de la cantidad escasa de estos docentes titulados, el mejoramiento del personal a cargo de la educación significaba una necesidad prioritaria. En 1885, el informe de los inspectores nacionales en San Juan se sumaba a otros numerosos informes que describen la situación que se vivía. En un total de 60 escuelas sólo encuentran siete maestros con estudios en las normales:

Baste ese solo dato para deducir que el cuidado y cultivo de las dotes de la niñez está, en una gran parte de las escuelas, confiada a personas que desconocen por completo la naturaleza de las facultades con que tienen que operar y las leyes que rigen su desenvolvimiento. (El Monitor, núm. 91, diciembre de 1885:1001 en Vezub, 2009: 914).

Asumiendo esta realidad, se constituyeron como dispositivos de formación los boletines oficiales y las Conferencias Pedagógicas. Estas conferencias se realizaron en cada sección o distrito escolar desde 1884 y hasta, aproximadamente, 1914. Los maestros debían asistir obligatoriamente y según lo establecía el Reglamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires de 1884, se sancionaba la inasistencia sin causa justificada, con un descuento de 5% del sueldo del maestro, también en el Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios

Nacionales de 1889, se incluye la asistencia a las conferencias entre los deberes del maestro. (Vezub, 2009: 915).

Resulta muy interesante tener en cuenta la dinámica organizativa de estas conferencias que articulaban “conferencias doctrinales”: mensuales y “conferencias prácticas”: quincenales. Su estructura asumía la forma de un cuerpo semicolegiado: en la primera conferencia del año los asistentes elegían mediante el voto a un maestro y a una maestra para que desempeñaran el cargo de vicepresidentes, y a otros dos de secretarios. Cada sesión se registraba mediante un acta que resultaba ser punto de partida de la conferencia posterior, en ella debían anotarse “las diversas opiniones sostenidas y las conclusiones aceptadas por la mayoría; sin que éstas deban implantarse en las escuelas mientras no sean sancionadas por el Consejo Nacional” (art. 96, Reglamento General para las escuelas públicas de la Capital y Territorios Nacionales, 1889 en Vezub, 2009: 915). En la última conferencia del año, el presidente debía resumir los temas y conclusiones y enviar este informe al Consejo Nacional.

Las conferencias prácticas se realizaban dos veces al mes:

“consistirán en una lección modelo, verdadera clase dada por un maestro en presencia de sus colegas, seguida de la crítica pedagógica y de la discusión que origine” (art. 100, Reglamento General...). Estas clases debían extenderse durante treinta minutos como máximo, en presencia del grupo de alumnos y podían ser precedidas de una breve explicación en la cual el maestro aclaraba “el objeto que se propone al dar la lección, el método que va a emplear y las condiciones en que se encuentran los alumnos que la reciben”. Al finalizar, los asistentes pedían la palabra y realizaban la crítica pedagógica, “pudiendo objetarse por quienes lo soliciten el fondo y forma de la lección, la verdad científica en sí y el método o procedimiento pedagógico empleado para transmitirla” (art. 102, Reglamento General..., en Vezub, 2009: 916).

Teniendo en cuenta la dinámica que proponían, se puede afirmar que, el dispositivo de formación que constituyeron las conferencias pedagógicas resulta un verdadero antecedente de lo que en estos tiempos será conceptualizado en términos de DPD. Simultáneamente, durante estos primeros tiempos fundantes del sistema de educación nacional, otra estrategia oficial de formación fue la revista El Monitor de la

Educación Común, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación. Esta revista se publicó mensualmente desde 1881 hasta 1976, solo con algunas interrupciones. En esta revista se publicaban artículos nacionales y extranjeros, que procuraban la difusión de nuevas concepciones pedagógicas, métodos y experiencias educativas de otros países, particularmente de Europa y Estados Unidos. Además, se divulgaban los informes de los inspectores sobre la situación de la educación en distintos lugares del país y las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo. El Monitor suministraba indicaciones precisas para la enseñanza de los temas escolares, las lecciones eran transcritas de manera detallada y para cada grado. Además, en 1927, comienzan a aparecer láminas con ilustraciones a color sobre la unidad tratada.

Entre los años 1920 y 1950, es destacable la influencia de otra revista fundada en por un grupo de profesores y egresados de la Escuela Normal Superior Mariano Acosta de la capital: La Obra, revista de publicación quincenal. Entre sus finalidades se proponía la actualización y mejora cultural del maestro, difundir en el país las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, criticar el régimen oficial, la labor del Consejo Nacional de Educación y de la acción de los inspectores en las escuelas. Además de artículos teóricos ofrecía detalladas propuestas didácticas para cada grado y materia de la escuela primaria, láminas y otros materiales para la enseñanza como en 1946: libro de efemérides argentinas, cuaderno de asuntos para organizar las clases, libro de cuentos infantiles, mapas para el trabajo individual de los alumnos. También como novedad, podemos destacar, que la revista se propuso abordar los temas gremiales y las condiciones de trabajo de los docentes. (Vezub, 2009: 918- 919)

En 1922 y luego en 1926 La Obra presenta proyectos para reglamentar la carrera del magisterio, estos anteproyectos se convierten en antecedentes del primer Estatuto del Docente Nacional.

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, sanciona en 1956 el Estatuto del Docente, éste determina entre los derechos y deberes:

Art. 5 e) Ampliar su cultura y propender al perfeccionamiento de su capacidad pedagógica;

Art. 6 1) Un año de licencia con goce de sueldo en todos sus cargos y cada diez años cumplidos en el ejercicio de la docencia, a fin de realizar estudios

de perfeccionamiento de acuerdo con la reglamentación respectiva. Licencia con goce de sueldo cuando obtenga becas de estudios;

Inciso que se reformula en 1959 en:

I. - D. 8.188/59- El docente en actividad que desee seguir estudios de perfeccionamiento, de acuerdo con lo establecido en este inciso, deberá tener concepto no inferior a MUY BUENO en los últimos cinco años de su actuación, no registrar en su legajo las sanciones disciplinarias establecidas en los incisos c, d, e y f del Art. 54 del Estatuto; tener en su foja de servicios constancias de estudios o trabajos realizados o publicaciones sobre la especialidad en que pretende perfeccionarse.

Delineado de un sistema formador

En la década de los setenta, el desarrollismo y los discursos internacionales, impulsados por ejemplo por la UNESCO, instalaron junto con la teoría del capital humano y la importancia del planeamiento educativo, la noción de “educación permanente”; entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos previamente adquiridos ante la necesidad de los cambios sociales y de los avances tecnológicos y científicos. (Vezub, 2009: 920)

Entre los años 1970 y 1990 se desarrollaron programas nacionales y provinciales, muchos de ellos de carácter piloto que se aplicaban en unas pocas escuelas. Durante este tiempo crece el circuito privado y gremial que se dedica a dictar cursos de perfeccionamiento. Los gremios crean secretarías específicas para tal fin y numerosas instituciones particulares y editoriales de libros de texto ofrecen cursos y talleres. (Vezub, 2009: 922)

Un avance importante en la institucionalización de la FDC en el país lo constituye en 1984, la creación del Centro de Pedagogías de la Anticipación (CePA), organismo dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Éste es el primer centro gubernamental que tiene como objetivo planificar el desarrollo profesional para los docentes de su jurisdicción. Otras provincias, también en estos tiempos, crean dependencias específicas para organizar la capacitación en su territorio, las que se convirtieron fundamentalmente en oferentes de cursos, más que en reguladoras de la actividad (Serra, 2004 citado en Vezub, 2009: 922).

En 1987 se crea el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), con subsedes en el interior, para ofrecer cursos presenciales y a distancia para los profesores de las distintas especialidades, organismo que se cierra en 1992 cuando las escuelas medias nacionales son trasladadas a las provincias. (Ibidem)

En 1994, un momento culminante para la institucionalización y masificación de la FDC, lo constituyó la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua. Conformada por una cabecera nacional y veintitrés provinciales, desarrolló un plan federal de formación continua y además tuvo como función “registrar, acreditar y evaluar a las instituciones de formación docente, formular criterios, orientaciones curriculares, definir líneas prioritarias para el perfeccionamiento, evaluar proyectos de capacitación, otorgar fondos para su desarrollo y certificar las acciones que los docentes realizaron en el marco de la Red.” (Vezub, 2009: 923)

Además de la oferta oficial de la Red Federal, también proliferan en la década, nuevas entidades que respondieron a la oferta y la demanda de formación continua que se multiplicó ante las exigencias de cantidad de horas de perfeccionamiento que la reforma solicitaba y la necesidad de revalidar credenciales para adecuarse a la nueva ley de educación y a los cambios operados en la estructura del sistema. La articulación entre la formación recibida y la práctica de enseñanza quedó librada a las posibilidades de cada docente, a las condiciones de funcionamiento y organización de las instituciones en las que se desempeñaban. (Vezub, 2009: 924)

Birgin (2015) prologa el informe que se publica una década después de haber sido escrito por la dra. María Cristina Davini y su equipo, en 2005: Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Según la autora esta investigación es antecedente fundamental de los cambios en FD y FDC que luego de este año se suceden en el país. Subraya lo que el estudio señala como “una de las políticas que más heridas dejó en el tejido de las instituciones formadoras”.

(...) los procesos de acreditación de los años noventa fueron contruidos con una concepción del Estado que más que entenderlo como rector del desarrollo, lo coloca como evaluador externo de reglas de juego entre unidades educativas (cuál individuos) sin perspectiva del conjunto del sistema ni (más grave aún) del sentido específico de esas instituciones. Se trata, así, de procedimientos concebidos de modo que ponen como condición para la acreditación (en el marco de un estado débil) aquello que debería ser su

responsabilidad proveer. Desde los requisitos de la calidad académica hasta las funciones de investigación y capacitación, la responsabilidad de su constitución y desarrollo recae en cada unidad. Las instituciones leyeron, en un proceso muy conflictivo, que en la acreditación radicaba su sobrevivencia y así la pelearon, en un devenir fuertemente marcado por “el sálvese quien pueda”. (Birgin, 2015: 10)

Durante la década del 90 se produce una fuerte fragmentación y desintegración del sistema formativo nacional. (Davini, 2005; Alliaud, 2012; Birgin, 2015) Sucede la transferencia del conjunto de los servicios a las provincias, una reforma de la estructura del sistema educativo vigente y además, una precarización de las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente. La década culmina con una profunda crisis económica, política y social. Como ejemplo de esta crisis, Birgin expresa que “llegó a discutirse si un Ministerio de Educación Nacional era necesario; a plantearse en CFE (Consejo Federal de Educación) si los títulos docentes debían tener un reconocimiento diferenciado en puntaje según la provincia donde habían sido emitidos. Ante la emergencia, algunas provincias destinaban la totalidad del presupuesto que la Nación transfería por la Red Federal de Formación Docente a comedores escolares.” (Birgin, 2015: 8)

Contenido y forma de la Reforma propuesta por la Red Federal

La modalidad por excelencia propuesta por la Red Federal de Educación para la FDC fue la de dictado de cursos masivos y de contenido homogéneo. Los cursos se organizaron alrededor de los tres ejes que a su vez, estructuraban los Contenidos Básicos Comunes establecidos por la reforma para el currículum de la formación docente: cuestiones curriculares, sujetos de aprendizaje e instituciones educativas.

El énfasis de los cursos destinados a profesores de niveles inicial, primario y medio estuvo claramente puesto en la actualización de las disciplinas del currículum y su didáctica (68.6%), seguida en importancia por la cantidad de cursos sobre sujeto del aprendizaje (12.1%) y, en tercer lugar, por los cursos de organización y gestión educativa (10.7%). (Vezub, 2009: 926)

En la década siguiente esta tendencia no cambia en relación con las temáticas de capacitación.

El análisis de la base de datos del REFEPEC, de 2001-2003, muestra que el peso mayor seguía en la actualización curricular. De un total de 2 mil 586 proyectos de capacitación cargados y aprobados durante ese período, 77% correspondía a cursos de las áreas curriculares y 23% a temas “no curriculares”, entre los que se incluían los referidos a cuestiones técnico-pedagógicas, de gestión, sujeto de aprendizaje y de educación especial. (Ibidem)

Alliaud (2013) analiza como un rasgo característico de las políticas educativas implementadas finalizando el siglo pasado, el papel protagónico que las reformas otorgaron a agentes “externos”, desacreditando el saber del docente y las instituciones educativas.

La definición de contenidos curriculares estuvo a cargo de especialistas, a partir de los avances producidos en los distintos campos del conocimiento científico. De este modo, “la división del trabajo intelectual en el interior del campo quedaba bien delimitada y determina qué saber es legítimo, cabiéndole a los docentes la reproducción del conocimiento generado por unos y organizado por otros” (Davini, 1998: 84). Esta tendencia también estuvo presente en la definición de los nuevos planes de formación docente y en las propuestas de capacitación. Mientras los contenidos para la formación inicial avanzaban en prescripciones y especificidades, dejando escaso margen para la “recontextualización” curricular en las instituciones, las propuestas de formación continua proliferaron bajo el formato de cursos acreditados, mediante los cuales los docentes tenían que “perfeccionarse”, “actualizarse”, “reciclarse”, suponiendo que todo lo que habían hecho y aprendido de su quehacer resultaba desechable o perjudicial en los nuevos escenarios escolares. (Alliaud, 2013: 202)

Planes maestros: Programa Nacional de Formación Permanente

En el año 2006 es sancionada en la Argentina una nueva Ley Nacional de Educación N° 26.206 (LEN), que define y ordena la formación del profesorado proponiendo superar la fragmentación existente.

En su artículo 72 expresa:

La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación

docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa.

En el artículo 73, se enumeran diversos objetivos de la política nacional de formación docente, entre los que destacan:

d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en todos los niveles y modalidades de enseñanza.

f) Planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua.

También se afirma que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación (CFE) acordarán:

c) Las acciones que garanticen 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.

En la misma Ley se establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) organismo responsable de promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. En el año 2007, estos lineamientos son aprobados por Resolución ministerial.

Según Alliaud y Vezub (2014), Argentina es el único de los países del MERCOSUR que formuló un documento específico titulado “Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional”, donde se proponen criterios para orientar las acciones de desarrollo profesional nacionales, provinciales e institucionales. Estos lineamientos pretenden generar un marco conceptual para planificar la FDC sin desechar experiencias que han dado buenos resultados, pero revisando modelos y dispositivos para avanzar hacia concepciones más integrales para el DPD. Entre sus fundamentos afirma que:

La hipótesis básica de que una formación permanente del profesorado crea un cuerpo docente mejor preparado, capaz de generar mejores procesos de aprendizajes y experiencias educativas en los alumnos, sigue siendo un supuesto válido y sostenido por las corrientes críticas, humanísticas y reconstruccionistas. Es por ello que apostar a la formación de los docentes en servicio tiene un sentido político estratégico. (Res. CFE Nro. 30/07 Anexo II, p.5)

En sus expresiones propone pensar la FDC superando el modelo “carencial” por el modelo centrado en “el desarrollo” recuperando así la tradición crítica,

fenomenológica y la narrativa. Plantea como propósito de la FDC el fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad, recuperando el conocimiento construido en la práctica, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados y construyendo un saber que parta de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y de los problemas detectados en la práctica trascendiéndolos. En este proceso los saberes de los docentes se articulan con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas y se nutre de la teoría y la investigación educativa, según se afirma en el artículo 15. Se define al DPD como una nueva concepción que supera la escisión entre formación inicial y continua y se concibe como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes. Supone entonces, el trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes, lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y los principios construidos a través de la experiencia. (CFE Nro. 30/07 Anexo II: 5-8)

Finalmente, la nueva ley nacional avanza sobre otros aspectos pendientes en el país referidos al trabajo docente. Entre ellos se pueden destacar: la enunciación conjunta del mantenimiento de la estabilidad laboral y el acceso a los cargos por concursos de antecedentes y oposición, la definición de la carrera docente que admitirá al menos dos opciones (desempeño en el aula y desempeño de la función directiva y de supervisión) y la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso. Respecto a las condiciones laborales y también a las prioridades otorgadas a la formación de los docentes la Ley de Financiamiento Educativo establece las pautas que aseguran un incremento progresivo en la inversión educativa. (Alliaud, 2012-2013: 203)

En el 2007 también se aprueba el Plan Nacional de Formación Docente (PNFD) 2007-2010. Según este documento es en el año 2004, en el documento "Políticas para la Formación y el Desarrollo Profesional Docente" que se reinstala en la agenda educativa la necesidad de asumir la formación de los docentes del país como una cuestión de carácter prioritario y estratégico para el sistema educativo; antecedente que subraya entre otras acciones.

Este Plan delinea tres áreas prioritarias de acción, entre ellas:

- Formación continua y desarrollo profesional, concebida como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientada a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales. (PNFD, 2007:13)

En su Capítulo 2 este PNFD presenta la identificación y descripción de diez problemas y diez estrategias principales de la formación docente. Señala como problema nueve la fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional, hace referencia a las ofertas de formación continua que se vienen sucediendo de manera desarticulada del desarrollo de la formación integrada a un sistema y a la modalidad predominante de estas ofertas como cursos y postítulos, con bajo desarrollo de estrategias innovadoras y de impacto en las escuelas. El décimo problema es la necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los institutos de formación docente inicial. (PNFD, 2007: 30-33)

A este Plan le continúa el “Plan Nacional de Formación 2012- 2015” y el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016” en donde se establecen acuerdos y responsabilidades compartidas por las 24 jurisdicciones del país para implementar las medidas que se pretenden, partiendo de los logros alcanzados que se describen y valoran. Estos planes tienen como propósito entre otros, el Planeamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de FD; el Fortalecimiento de la FDC y la investigación, generando entornos formativos institucionales e interinstitucionales. Estructuran modos de intervención planificados en función de logros esperados. Las metas que establecen, llevan a “construir federalmente una propuesta de Formación Permanente que cumpla con lo prescripto en la Ley y sea garante de una Formación Docente de calidad, a tono con los desafíos de la Política Educativa Nacional y con los propósitos de corto y mediano plazo que el Ministerio de Educación Nacional y las máximas autoridades educativas jurisdiccionales han acordado.”, como se afirma en el Programa Nacional de Formación Permanente, que se crea en consecución de estos planes, en el año 2013. (Res. CFE N° 201/13) Según se expresa en la letra de la resolución que lo establece, el Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016 pretende involucrar al universo total

de los docentes del país, de los diversos niveles y sectores del sistema, con características únicas y estrategias combinadas.

(...) enlaza 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. (Res. CFE N° 201/13, ANEXO: 2)

Se reconoce que la FD se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional y que las instituciones educativas son “ámbitos en donde se construye saber pedagógico para producir procesos de mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes, posicionamiento vertebrador del Programa.” (Res. CFE N° 201/13 ANEXO: 1)

Otros contenidos y formas delinear una nueva reforma

El Programa Nacional de Formación Permanente se estructura en un Componente I centrado en las instituciones educativas y un Componente II para destinatarios específicos, atendiendo a las trayectorias, niveles, especialidades, roles y temas priorizados por cada jurisdicción. Para cada componente la evaluación se propone como parte del proceso de formación, reconociéndose “la condición del trabajo docente como una práctica pedagógica situada y contextualizada, que integra acciones individuales y colectivas en el marco de una institución pública de carácter educativo, y que supone la participación de toda su comunidad.” (Res. CFE N° 201/13 ANEXO: 2)

El Programa Nacional de Formación Permanente reconoce:

- Al docente como un agente del Estado responsable de las políticas educativas en una organización pública.
- 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.
- A la escuela como unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones y prácticas institucionales y pedagógicas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares.
- A la formación como constitutiva del trabajo docente, en tanto derecho y obligación laboral.
- A la evaluación institucional como parte del proceso de la formación permanente de los docentes.

- La integralidad del sistema educativo nacional y la necesidad de promover la construcción de los consensos necesarios sobre sus prioridades con los gobiernos educativos de las jurisdicciones y el trabajo asociativo con otras organizaciones. (Res. CFE N° 201/13 ANEXO: 3)

La implementación del Programa se pensó en ciclos de formación de tres años y en tres etapas (2014 – 2016. 2015 – 2017. 2016 – 2018), involucrando paulatinamente a todas las instituciones del país. La propuesta se denominó “Nuestra Escuela” y según se dice en las diferentes presentaciones, tiene la intención de “trascender la concepción de la formación permanente como un hecho sujeto a los requerimientos personales o necesidades de una carrera profesional asumida en solitario.” Se presenta como una propuesta de formación situada, en servicio y de carácter gratuito que tiene el propósito de revitalizar funciones institucionales clave, brindando oportunidades formativas para todos los roles involucrados (supervisores, directivos, docentes y otros perfiles docentes) con la mira puesta en los resultados de los estudiantes.

Los dos Componentes del Programa se planificaron en función de grandes temáticas comunes que federalmente se acordaron como prioritarias.

Cuadro 4- Núcleos temáticos acordados federalmente como prioritarios.

TEMÁTICAS COMUNES	ESPECIFICIDADES DEL NIVEL Y MODALIDAD		
	Inicial	Primaria	Secundaria
Estado, educación y escuela. El docente como agente transformador de una política pública educativa. El proceso de inclusión escolar como ampliación de derecho. Trabajo colectivo en el ámbito institucional para la definición de trayectorias escolares exitosas. El trabajo institucional sobre la enseñanza. Fortalecimiento de líneas de mejora escolar. Escuela y comunidad.	El discurso pedagógico en el nivel inicial y la configuración de la obligatoriedad del nivel en su integralidad (maternal e infantiles). Familia y escuela en la construcción de prácticas de crianza y escolarización. Escuela y comunidad: consolidación de redes con la comunidad para el cuidado integral de la primera infancia. Propedéutica y enseñanza en el nivel inicial.	El conocimiento escolar como derecho de la infancia. El discurso pedagógico en la escuela primaria. Procesos de enseñanza en la configuración de tiempos escolares. Trayectorias escolares y diversidad de contextos. Enseñanza e incorporación de las TIC. Familia-escuela y comunidad.	La obligatoriedad del nivel secundario como derecho. Trayectorias escolares y nuevos formatos en la secundaria obligatoria. Políticas institucionales para la inclusión con calidad IMESA como estrategia para políticas de mejoramiento basada en información. Propuestas pedagógicas en el aula. Las TIC en las prácticas de enseñanza: trabajo colaborativo

Fuente: Res. CFE N° 201/13. ANEXO:11.

Como modalidades de trabajo para el Componente I Institucional se propusieron: - Encuentros para el acompañamiento a los equipos de conducción (equipos técnicos jurisdiccionales, equipos directivos institucionales, supervisores) - Encuentros entre instituciones educativas. - Jornadas institucionales dirigidas al colectivo docente de la unidad escuela.

El Componente II correspondiente a la Formación Especializada propuso una formación de carácter semipresencial. La virtualidad permitió la participación de docentes de todo el país. Las instancias presenciales, se realizaron en más de 175 Institutos de Formación Docente, los cuales funcionaron como sedes de las Especializaciones. De este modo, se propuso el intercambio local entre pares, así como el intercambio federal, resultante del encuentro en las aulas virtuales.

Se explicita en el Programa:

Las acciones de formación permanente de los docentes tendrán como principal objetivo la mejora de los resultados y experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos que transitan por las instituciones educativas. Para ello, esta formación deberá dialogar con las prácticas docentes e interpelarlas, es decir, deberá superar los modelos tradicionales de la transmisión en manos de expertos y de los cursos aislados para pasar a formatos capaces de movilizar prácticas en un ámbito donde se conjuguen los aportes de la investigación educativa, el conocimiento práctico, el análisis, la reflexión y la reformulación y puesta a prueba constante de dichas prácticas. (Res. CFE N° 286/16 ANEXO: 6)

En cuanto a los contenidos de las Especializaciones ofrecidas, cabe destacar que además de los contenidos específicos para la actualización disciplinar y didáctica y la reflexión epistemológica y metodológica en contextos de enseñanza y aprendizaje que pretendían, como característica común existían algunas temáticas que se abordaban en todas las especializaciones. Es el caso de “Pensamiento Pedagógico Latinoamericano” o “Marco político-pedagógico”, seminarios que reforzaban el sentido político y colectivo de la profesión docente, que se establece como propósito en los dos componentes.

Para llevar adelante el Programa, se fijaron diferentes responsabilidades: del MEN, los Ministerios jurisdiccionales, los Sindicatos Docentes, las Universidades

Nacionales, los Institutos Superiores, los Organismos Científicos, Ministerios, así como la posibilidad de la gestión mixta entre los ámbitos citados anteriormente.

*Cambiamos*¹⁰

En el año 2016, se produce un relanzamiento del Programa Nacional de Formación Permanente. Cabe señalar, que asume la gestión del gobierno nacional un partido político distinto al gobernante por 12 años en la Argentina.

El Programa se estructura operativamente en tres áreas de intervención: la formación situada, la formación de formadores y la formación especializada.

Desde 2016, la formación situada en Nuestra Escuela define sus intervenciones en torno de las prácticas de enseñanza e institucionales requeridas para actuar, centradas en las prioridades de aprendizaje de la educación obligatoria. Las prioridades propuestas en el marco de la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes, son las siguientes:

- Dominio de lectura, escritura, oralidad, matemática y ciencias desde una perspectiva de desarrollo de capacidades cognitivas de aprendizaje, a través de contenidos significativos.
- Desarrollo de habilidades intra e interpersonales de los estudiantes.
- Atención de situaciones individuales de mayor desafío pedagógico con perspectiva de ciclo. (Nuestra Escuela: La Formación Situada comprometida – Documento de trabajo N° 1 – abril de 2016: 5)

“Nuestra Escuela” en su Componente I Institucional, en este relanzamiento, se piensa en tres niveles sucesivos. El primer nivel se planifica para los años 2016 y 2017, y los otros en los años subsiguientes.

Primer nivel: FORTALECER LOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS. Intensificar las prácticas esenciales para la enseñanza de la lectura, escritura, etc.

Segundo nivel: EXPLORAR FORMATOS DE ENSEÑANZA. Implementar secuencias didácticas que movilizan el interés de los estudiantes.

¹⁰ Eslogan de campaña del nuevo gobierno que asume finalizando el año 2015.

Tercer nivel: INTEGRAR EXPERIENCIAS DOCENTES. Desarrollar proyectos pedagógicos interdisciplinarios y de ciclo.

“Nuestra Escuela” en el Componente II de Formación Especializada, no ha ofrecido nuevos postítulos y advierte en cada uno de los que se abrieron en 2014, que el primer cuatrimestre de 2018 es el último cuatrimestre de cursada virtual.

En el año 2016 se aprueba un nuevo Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 en el que también se reconoce expresamente que “la formación inicial y la formación continua de los docentes constituyen funciones centrales del Sistema Formador que la Nación y las jurisdicciones deben garantizar”. Además, se entiende sobre la necesidad de continuar con un nuevo Plan, “atendiendo a las transformaciones que deben afianzarse y los desafíos pendientes”. (Res. CFE N° 286/16: 4)

En la introducción del Plan se resaltan los logros alcanzados durante los últimos años y promovidos por el Estado nacional en la formación docente, empezando con la creación del INFoD. En cuanto a la FDC, se reconoce la posibilidad que se brindó a una gran cantidad de docentes a través de las diversas especializaciones y postítulos y, en 2013 la creación del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. (Res. CFE N° 286/16 ANEXO: 4)

El Plan expone cuatro principios: justicia educativa, valoración de los docentes, centralidad de la práctica, la necesidad de renovar la enseñanza, desde los que planifica tres objetivos para la acción:

- 1) Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida;
- 2) Mejorar la calidad de la formación docente inicial;
- 3) Mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio.

(Res. CFE N° 286/16 ANEXO: 5)

En el apartado de Formación Docente Continua llama la atención el diagnóstico que se hace sobre las propuestas de formación que vinieron realizándose; éste parece describir la realidad anterior al 2007, realidad a la que incluso alude el primer Plan Nacional y sobre la que se avanza con posterioridad a través del Programa de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, que sí se valora en la introducción.

La formación continua de los docentes y directores en ejercicio (FDC) es una estrategia potente para la mejora sistémica de los aprendizajes en el mediano plazo. Tradicionalmente ha sido desarrollada a través de cursos cortos,

asistemáticos y aislados que consideran al docente en forma individual fuera de su lugar de trabajo, y basados en el puntaje como principal motivación. En este escenario, una primera cuestión problemática es la superposición y dispersión de la formación permanente. Los cursos tienen, a su vez, una escasa articulación con la práctica y, por ende, un bajo impacto en la mejora de la enseñanza en el aula. En suma, es muy difícil lograr un impacto sin una gran convergencia sobre los temas prioritarios, los enfoques pedagógicos y la articulación con la carrera docente. (Res. CFE N° 286/16 ANEXO: 10)

A partir de este diagnóstico enuncia la necesidad de:

- a) Potenciar la formación situada
- b) Promover y regular la formación de supervisores y directores
- c) Ofrecer instancias de formación especializada

Para esto, se afirma que el INFoD fortalecerá su oferta de formación mediante cursos, ciclos de actualización y especializaciones en una nueva plataforma virtual.

Es de destacar, que a pesar de esta declaración y el diagnóstico que se hace sobre FDC en cuanto a las ofertas que tuvieron lugar en el país en los últimos años, las Especializaciones que venían proponiéndose se cierran y ganan lugar, “cursos” y “capacitaciones”.

- d) Fortalecer la institucionalización de la formación continua y su articulación con la carrera docente.

Según se expresa en el propio texto de este PNFD, la intención de éste es contribuir con el logro del objetivo central del Plan de Acción (2016-2021) “Argentina enseña y aprende” del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, y del Plan de la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes, de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Estos documentos ponen el foco en una educación de calidad centrada en los aprendizajes y piensan al docente cumpliendo un “rol irremplazable” en este logro.

Es por esto que el plan aspira a promover en todos/as los/as docentes los conocimientos y capacidades fundamentales para los desafíos concretos de la enseñanza en la sociedad contemporánea. El fin último es que puedan desarrollar una enseñanza eficaz y con sentido de justicia social, que

garantice los aprendizajes fundamentales y la inclusión de todos/as los/as estudiantes. (Res. CFE N° 285/16 ANEXO: 15)

La Red Federal de Mejora de los Aprendizajes surge desde la preocupación de que los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales, regionales e internacionales de las que participa la Argentina, reflejan un porcentaje elevado de estudiantes de la educación primaria y secundaria que no alcanzan los niveles básicos de conocimientos esperados. (Res. CFE N° 284/16 ANEXO I: 2) Para el tratamiento del problema se constituye una mesa federal permanente, en donde se espera que cada representante:

Promueva y coordine la elaboración e implementación de propuestas provinciales de mejora de los aprendizajes en función de las dimensiones de la red y de las necesidades y realidades educativas provinciales. (Res. CFE N° 284/16 ANEXO I: 5)

En el plan que se elabora se entiende que la producción y el uso de datos constituyen una dimensión central de todo proceso de mejora.

El Plan de Acción establece metas a alcanzar en 2018 y 2021 según los indicadores concertados en una Matriz de Seguimiento de Objetivos. Para esta evaluación que se planifica se enuncian algunos instrumentos ya elaborados para recabar información: censo, encuestas, pruebas "Aprender" y otros que deben estructurarse. El Estado Nacional asume el rol de evaluador, explicitando el propósito de acompañar a las provincias en su responsabilidad para lograr las metas que se acuerdan.

Estas metas serán formalizadas en un Convenio de Compromiso entre el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación y cada provincia/CABA. Anualmente, las provincias y la CABA elaborarán planes operativos orientados a contribuir al logro de los objetivos nacionales y las metas acordadas, en función de sus necesidades y realidades jurisdiccionales. El Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, por su parte, apoyará de manera permanente a las jurisdicciones en los procesos de planificación, gestión y seguimiento de dichos planes, brindará asistencia técnica cuando fuera necesario y proveerá instancias de formación para los equipos provinciales a cargo del desarrollo e implementación de este plan. (Res. CFE N° 285/16 ANEXO: 26)

Líneas de visibilidad que se enuncian

Si bien se reconoce que el concepto de FDC y DPD se desarrolla en el mundo en las últimas décadas del siglo XX, analizando la historia nacional, se puede comprobar que la formación permanente de los docentes fue una intención política manifiesta desde los mismos orígenes del sistema educativo. Además, dispositivos de formación como las Conferencias Pedagógicas que tuvieron lugar a fines del siglo XIX y principios del XX, resultan estrategias innovadoras incluso para los tiempos actuales.

Durante el siglo XX, es evidente el avance hacia la institucionalidad de la FDC, destacándose la creación del INPAD, la Red Federal de Educación Nacional y luego comenzando el siglo XXI, la creación del INFoD y el Programa Nacional de Formación Permanente. Estos últimos surgen de la necesidad de definir lineamientos políticos, institucionales y pedagógicos que, acordados y comprometidos federalmente, avancen hacia el fortalecimiento de un sistema formador que integre la FDI y la FDC desde un proyecto educativo nacional. Es explícita “la preocupación por el desarrollo de una institucionalidad específica del sistema formador, que le permita superar la atomización y recibir un impulso configurador a través de la planificación” (Terigi, 2007:5).

El INFoD es un organismo nacional pensado para planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua. Se constituyó en un ámbito de discusión técnica y política federal, de acuerdos e impulsos a la formación docente. Esta institución, fue determinante para la producción de acuerdos y lineamientos que se plasman en las diferentes resoluciones y planes. Se destaca en el Plan Nacional de FD 2007-2010 y el Plan 2012-2016 el lugar que se les da a estas discusiones previas y acuerdos logrados con gremios, universidades, Institutos de Formación Docente. Se habla de amplios procesos de consulta y discusión federal y nacional, con la participación de diferentes actores para la identificación de necesidades y problemas. Incluso se proponen los documentos como una herramienta de trabajo para la discusión de los distintos sectores, actores, organismos involucrados en vistas a generar nuevas propuestas, dispositivos y estrategias de intervención. Se destaca el proceso colectivo que llevó a cada resolución o disposición. Se declara la responsabilidad del

Estado Nacional promoviendo a la FDC como política de estado de carácter prioritario y estratégico para la educación argentina y se comparten responsabilidades con las jurisdicciones provinciales y otras instituciones.

Esto no se enuncia de igual modo en el Plan 2016-2021, donde se hace referencia a resoluciones anteriores, se reconoce la tarea llevada adelante por el Consejo Federal de Educación y el INFoD, pero no se habla de otros acuerdos institucionales.

En las acciones que planifica subraya la responsabilidad del INFoD, de las diferentes jurisdicciones, instituciones escolares y la de directores y supervisores, mientras que en los otros Planes es expresa y central la responsabilidad del Estado nacional. Se explicita que los Ministerios provinciales son responsables directos de las políticas educativas hacia “las escuelas, las instituciones provinciales especializadas, las instituciones académicas y las organizaciones sindicales”. (Res. CFE N° 286/16 ANEXO: 11) En este punto, es interesante recordar que durante esta gestión de gobierno, se disuelven las paritarias nacionales para tratar condiciones de trabajo y el salario docente, delegándose ese deber a cada gobierno provincial. En esta línea, se observa una diferencia radical, ya que en el Plan anterior hasta se expresa como objetivo: “Mejorar y profundizar la formación y las condiciones de trabajo de los docentes argentinos.” (Res. CFE N° 188/12, Anexo:10) Haciéndose explícitas las diferencias en las concepciones que orientan las políticas de una y otra gestión, centralizando y descentralizando las tareas y obligaciones.

Resulta evidente que hubo un cambio en la política educativa entre los Planes que venían sucediéndose desde el 2007, al que se suscribe en 2016, que paradójicamente es el documento más breve pero que más años abarca. Esto también puede observarse, en los objetivos y acciones que se proponen. Mientras los primeros planes ponen el acento en pensar el sistema formador nacional y federal, definiendo su identidad, organización, estructura y dinámica de desarrollo; la formación del estudiante de FD y la formación del docente en ejercicio; el último plan focaliza su atención en los resultados esperados como aprendizajes de los estudiantes, aludiendo no precisamente a los estudiantes del profesorado, como lo hacen los otros planes, sino a los estudiantes de los distintos niveles del sistema. Es la mejora y calidad de los aprendizajes el eje vertebrador de la propuesta de este PNFD, del Plan Estratégico Nacional y de la Red de Mejora de los Aprendizajes,

donde el Estado Nacional asume la función de evaluador y para ello planifica pruebas estandarizadas que a partir de sus resultados orienten la acción. Esta evaluación de carácter didáctico-pedagógica orienta también el “relanzamiento” del Programa Nacional de Formación Docente, “Nuestra Escuela”.

Cabe subrayar que los dos primeros planes PNFD 2007-2010, 2010-2012 y el PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y FORMACIÓN DOCENTE 2012-2016 se hacen bajo la gestión de dos gobiernos que se suceden del mismo signo político: Frente para la Victoria y son las mismas personas responsables del poder Ejecutivo y autoridades del ME de la Nación. El PNFD 2016-2021 se realiza ante un nuevo gobierno regido por una nueva coalición política: PRO. En estos documentos se observan las diferencias que anteriormente se analizan; cerrando este capítulo, se procura sintetizarlas en el siguiente cuadro, seleccionando algunos criterios analizados y fragmentos que sirven de ejemplo de lo señalado.

Cuadro 5: Planes Nacionales de Formación Docente.

Planes Nacionales de Formación Docente	PNFD 2007-2010, 2010-2012 PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y FD 2012-2016	PNFD 2016-2021
Objetivos	<p>Manifiesta intención por pensar el Sistema Nacional de Formación Docente (SNFD)</p> <p>* Desarrollar los lineamientos estratégicos del sistema de formación docente en el nivel nacional, definiendo su identidad, organización, estructura y dinámica de desarrollo.</p> <p>* Mejorar y profundizar la formación y las condiciones de trabajo de los docentes argentinos.</p> <p>POLÍTICA I Planeamiento y desarrollo del SNFD en el marco de la construcción federal</p> <p>a-Planeamiento estratégico y planificación de la oferta del sistema formador. b-Desarrollo normativo. c-Fortalecimiento jurisdiccional. d-Fortalecimiento institucional.</p>	<p>Entre sus objetivos aparece la preocupación por mejorar los resultados en el aula que marca el desarrollo del documento.</p> <p>1- Garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida;</p> <p>2- Mejorar la calidad de la formación docente inicial;</p> <p>3- Mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio.</p> <p>a) Potenciar la formación situada</p> <p>b) Promover y regular la formación de supervisores y directores</p> <p>c) Ofrecer instancias de formación especializada</p> <p>d) Fortalecer la institucionalización de la formación continua y su articulación con la carrera docente.</p>
Responsabilidades	<p>Subraya la responsabilidad del Estado Nacional en el despliegue de políticas de formación docente de alcance nacional.</p> <p>Se definen y detallan acciones coordinadas, de responsabilidad nacional, compartida entre los equipos nacionales y provinciales y responsabilidades jurisdiccionales para cada política que se planifica.</p>	<p>Se explicita la responsabilidad de los distintos actores involucrados en la política de formación docente, descentralizando la responsabilidad del Estado Nacional.</p> <p>El INFoD apoyará a las jurisdicciones en los procesos permanentes de planificación, monitoreo y mejora de la formación docente en los ISFD.</p>

		<p>Se propone una construcción articulada entre el ministerio nacional y los ministerios provinciales para la gestión de la formación situada, en tanto responsables directos de las políticas educativas hacia las escuelas, las instituciones provinciales especializados, las instituciones académicas y las organizaciones sindicales.</p> <p>Se subraya la importancia de supervisores y equipos directivos del sistema que, por su posición de conducción institucional y articulación entre las políticas y los docentes, son actores clave para la mejora de la conducción institucional, especialmente en la dimensión pedagógica.</p>
Acciones	<p>Se planifican acciones pensando el SNFD.</p> <p>+Acuerdo Federal de FC a 2013. +Mesas de trabajo sobre FC con participación de referentes jurisdiccionales, sindicatos, universidades, referentes del ámbito académico-científico, con coordinación del MEN en funcionamiento. +Docentes, directivos, supervisores, equipos técnicos de todas las jurisdicciones capacitados según nivel y modalidad a 2014-2016</p>	<p>Se planifican acciones focalizando como objetivo la institución escolar y el aula como prioridad.</p> <p>a) Protocolos que orienten la reflexión colectiva y colaboren en el establecimiento de los acuerdos institucionales sobre las prioridades de aprendizaje, el diseño de las propuestas didácticas contextualizadas y su concreción en las aulas, así como una metodología de gestión y monitoreo sistemático que permita valorar si se han alcanzado las metas, elaborados por el INFoD b) Modelo sólido de formación para supervisores y directores que fortalezca su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
Resoluciones relacionadas	<p>El Estado planifica el SNFD y líneas de FD que lo abarcan.</p> <p>Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional (Res. CFE Nro. 30/07 Anexo II)</p> <p>Programa Nacional de Formación Permanente (Res.CFE N° 201/13 ANEXO) Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acción universal de aplicación gradual destinada a docentes de todos los niveles de la educación obligatoria y la educación superior y a todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada. • Formación individual y colectiva para la que se definen dos componentes de trabajo desarrollados de forma complementaria: COMPONENTE INSTITUCIONAL ciclos de formación institucional COMPONENTE POR DESTINATARIOS ESPECÍFICOS 	<p>El estado se instituye como evaluador de resultados.</p> <p>Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (Res. CFE N° 285/16)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su finalidad es lograr entre todos/as un país con una educación de calidad centrada en los aprendizajes, que brinde a la totalidad de los/as niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as los saberes socialmente significativos y las capacidades para su desarrollo integral en condiciones de igualdad y respeto por la diversidad. • Formar nuevos/as docentes con saberes y capacidades específicos para garantizar procesos de enseñanza que promuevan aprendizajes de calidad y la inclusión de los/as estudiantes • Creación de la Red Federal para la Mejora de los Aprendizajes. <p>RED FEDERAL PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES (ANEXO I Resolución CFE N° 284/16)</p> <p>Pruebas Aprender.</p> <p>Relanzamiento del Programa Nacional de Formación Permanente.</p>

Fuente: Elaboración propia en base a PNFD 2007, 2010, 2012 y 2016.

Capítulo 7

Lineamientos provinciales



Marcas de la política provincial

La República Argentina en el artículo 1 de su Constitución Nacional sancionada en 1853 adopta como modalidad de gobierno “la forma representativa, republicana y federal”. El federalismo que caracteriza al sistema de gobierno determinando la autonomía de los estados provinciales, a lo largo de la historia ha tenido diferentes matices que se corresponden a cómo han entendido y en relación a esto, ejercido el gobierno las provincias y quienes gestionaron el estado nacional. Esta tensión permanente determina la existencia de políticas que oscilan en escenarios de centralización y descentralización.

La educación, como obligación central del Estado, no fue ajena a dichos vaivenes políticos fruto de esa dualidad del poder. Así, disputas, centralización, transferencias y trastocamientos propios del federalismo argentino recorrieron la configuración histórica de la educación argentina. (Rivas, 2004 citado en Ferreyra, 2016: 5)

Cuando asume la gobernación de la provincia de Santa Fe en diciembre del año 2007 el Frente Progresista, Cívico y Social, coalición que gana las elecciones dos veces más hasta la actualidad, lo hace después de 24 años ininterrumpidos de gobierno de otro partido político, el Justicialismo. También corresponde señalar, que la coalición que empieza a gobernar Santa Fe se diferencia del partido que tiene a su cargo el Poder Ejecutivo nacional, el Frente para la Victoria, que gobernó la Argentina durante 3 períodos consecutivos: desde 2004 hasta 2016, período en el que se comprenden los años que se pretenden estudiar: 2007-2017.

En el 2006 se sanciona la Ley Nacional N° 26206 que ordena el Sistema Formador, crea el INFoD y un año después, se escriben los Lineamientos nacionales sobre FD y el primer PNFD. La provincia en ese momento no contaba con Ley de Educación provincial, la última ley aprobada por la Legislatura provincial era del año 1949 y fue derogada por el Decreto-Ley N° 8199/56. Coincidimos en que:

A primera vista, la existencia o no de una ley, en principio, no condiciona la operatividad del derecho a la educación garantizado por el denominado bloque de constitucionalidad federal pero esta situación dejaría en manos de los funcionarios del Poder Ejecutivo prácticamente la totalidad de las decisiones relativas al sistema educativo. Este escenario, sin dudas, podría

propiciar una excesiva discrecionalidad de los actores con poder de decisión en área. (Ferreyra, 2016: 8)

En la provincia de Santa Fe durante el período que se estudia es la Secretaría de Innovación Educativa y Relaciones Institucionales la que gestiona las diversas acciones de FDC.

En virtud del trabajo de investigación que se propone resulta interesante observar qué se concibe y decide desde el Ministerio de Educación (ME) provincial para la formación de los profesionales de la educación de la provincia y cuál es el grado de institucionalidad de estas propuestas. Además, cuál es la autonomía de este gobierno provincial para pensar y planificar políticas públicas sobre DPD en el marco de la nueva Ley de Educación Nacional y demás normativas que pretenden estructurar la FD en el país.

Programas que delinear la historia

Desde el portal web de la provincia de Santa Fe, se puede leer acerca de la Política Educativa que propone este gobierno. Se afirma que existe un Plan de Educación con “un norte claro, donde confluyen los tres conceptos que orientan nuestra política: la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como institución social.”¹¹ Con esta perspectiva se planifican seis líneas estratégicas, de las cuales se destaca la línea estratégica II: Política integral para la docencia. En este punto se habla de la intención de jerarquizar la profesión docente con mejoras en las condiciones laborales y de la formación inicial y permanente.

A través del **Subportal de Educación** de la provincia de Santa Fe, es posible acceder a Formación Continua. Su objetivo se define del siguiente modo:

La formación continua busca desarrollar nuevos conocimientos y capacidades, además de convocar las ya presentes, para la acción transformadora que caracteriza todo proceso educativo. La práctica “con sentido”, sostenida en la reflexión, productora de teorías “apropiadas” para

¹¹ Disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190725>, consultado en julio 2019.

definir y actuar sobre problemáticas educativas presentes es el horizonte de estas acciones ministeriales.¹²

Desde **Formación Continua**, se puede recorrer la lista de programas de formación que tienen lugar actualmente y el historial de programas que se propusieron a los docentes de los distintos niveles del sistema educativo de la provincia de Santa Fe durante los años correspondientes a la gestión de gobierno por el Frente Progresista y se organizan desde 2009. Observando la información que en este sitio puede encontrarse, surge este primer cuadro descriptivo/comparativo:

Cuadro 6: Programas de FDC en Santa Fe: 2009-2017.

Programas de Formación Docente Continua	<u>Historial de programas</u> (Programas 2009-2014)	<u>Programas en desarrollo</u> (al 2017)
Presentación en la web	Título / tiempo de duración/ Destinatario/ resumen, en la mayoría de los casos. +2009 al 2012 cada propuesta acompañada de resolución ministerial y protocolo. + 2013 resolución general y protocolo. +2014 no hay resolución ministerial que las enmarque, descripción en la web. Algunas líneas propusieron la inscripción institucional o del docente a través de la institución.	Título / tiempo de duración/ Destinatario/ resumen/Link para la inscripción/ En algunas, advertencia de cupo y notificación de inscripción cerrada. Inscripción personal.
Volumen de la propuesta / Alcance CANTIDADES	Durante el período de 6 años se contabilizan un total de 71 propuestas de formación continua.	En el período de 3 años, se ofrecieron 11 propuestas, 9 son programas del 2015, 1 de estos se propone también en 2016 y se enuncia 1 propuesta para 2017. + En 2015 en el marco de "Escuela Abierta" se suman 105 propuestas formativas desarrolladas por distintas instituciones.
Destinatarios	Nodos ¹³ , Escuelas, Niveles. Docentes, directores, supervisores del sistema educativo provincial. De 71, 22 programas proponen	Grupos más específicos, reducidos, limitados. De 11, 1 tiene como destinatarios a todos los agentes del estado (no es específico de la tarea pedagógica se

¹² Disponible en: http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=104149, consultado en 2017.

¹³ Desde una política de regionalización territorial de la provincia de Santa Fe, el Frente Progresista propone durante su gestión la división del territorio provincial en 5 nodos.

	el encuentro de distintos niveles educativos (Inicial y Primario/ Inic, Prim y Superior/ Inic, Prim, Especial) y diferentes agentes (docentes y directivos/ directivos y supervisores/ doc, dir y superv./ docentes y estudiantes de profesorado)	corresponde a la tarea administrativa) De 10, 2 propuestas son iguales, pero para distintos destinatarios.
Tiempo	Formación a lo largo del año. Promedio de 60 hs.	Períodos cortos, sólo 6 especifican cantidad de horas; 1 se propone para 1 cuatrimestre.
Modalidad formativa	La mayoría, se presenta como "Programa de Formación".	De 10, aparecen 3 propuestas con categoría de CURSO. De 10, se proponen 2 Ciclos de Formación para alcanzar competencia docente, a personas en ejercicio de la docencia pero sin título habilitante (Prof de Ajedrez y Tecnología).
Contenidos	Las diversas fragmentaciones del sistema educativo (entre niveles/agentes/ teoría-práctica). Reflexión sobre la práctica pedagógica en el territorio, desde la experiencia. La escuela como espacio de construcción. Aprendizaje colaborativo. Innovación pedagógica.	Se desarrollan "temas" de formación: La Shoá, el genocidio armenio, los museos, "la basura", el sistema informático: SIGAE.

Fuente: Elaboración propia en base a información del Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe.

En el Subportal de Educación de la provincia de Santa Fe en **Innovación Educativa** aparece "Escuela Abierta" (no se encuentra ni en el Historial de Programas ni en Programas en Desarrollo). Se describe como "un programa de formación docente permanente vinculado a las propuestas que la Provincia de Santa Fe viene sosteniendo en los últimos años, buscando desarrollar nuevos conocimientos y capacidades, además de convocar las ya presentes, para la acción transformadora que caracteriza todo proceso educativo." Esta propuesta resulta de adaptar los lineamientos nacionales de "Nuestra Escuela" y los recursos y materiales que recibe la provincia durante este período desde el Ministerio de Educación de la Nación.

Según se explicita en la página web provincial y también en el INFoD, este programa propone una "formación situada y en contexto". En Santa Fe, la propuesta en su Componente I: Institucional, tuvo lugar durante las reuniones plenarias con desobligación del alumnado.

En el marco del Programa Escuela Abierta, según se informa en Propuestas de Formación Docente, durante el año 2015 se han presentado y aprobado 105 propuestas de formación de 37 institutos de formación docente de la Provincia, además de la Universidad Nacional del Litoral y de los sindicatos docentes. Estas propuestas tuvieron distintas modalidades: la mayoría se presenta como “curso de capacitación”, otros: taller, seminario, ciclos de formación y algunos, con la categoría de postítulo. Las temáticas abordadas se corresponden con la enseñanza de las áreas disciplinares: conocimiento del contenido y conocimiento pedagógico/didáctico de los contenidos (Shulman, 1986).

En la **Plataforma Educativa** accediendo a Programas de Formación se puede ver en la lista que se propone, que en el año 2016 y 2017, se hace explícita la diferenciación:

Escuela Abierta - Programa Nacional de Formación Permanente

Escuela Abierta - Propuestas de Capacitación Jurisdiccional (aunque no aparece más información al respecto).

En este espacio, se enlistan programas llevados adelante desde 2015 hasta 2018, pero sólo se registran títulos; en algunos, año de desarrollo; en pocos casos, lugar y en muy pocos, nivel del sistema educativo que involucra. En la Plataforma se puede leer mayor información de algunos de estos programas que aparecen como Programas Destacados.

Algunas observaciones que llaman la atención:

a-Aparece la categoría capacitación en varias propuestas (Ej.: Propuesta de capacitación docente: Leer más. Un desafío compartido; Capacitación Tertulias Dialógicas Literarias; Capacitación virtual para Bibliotecas; AMET Capacita)

b- Se enumeran entre las propuestas de formación, acciones de gobierno:

Inscripción Anual a Suplencias

Implementación del Diseño Curricular para adolescentes y jóvenes.

PATIJ - Programa de Asistencia Técnica Institucional y Jurisdiccional 2014 INET – ME. Aula de Coordinación y Asistencia

Eureka, Santa Fe: Feria de Ciencias y Tecnología.

Desde el **Portal de gestión educativa** de la provincia es posible acceder al **Campus Educativo** y desde él, en Formación Docente a los **Programas en**

Desarrollo, que se llevaron adelante desde el 2015, se enlistan con el detalle de Título, duración e inscripción (todas las propuestas aparecen con inscripción cerrada). Existe un link en cada título que enlaza al contenido y objetivo del programa.

Líneas de enunciación que se visibilizan

A principio del año 2015, llega a las escuelas de la jurisdicción provincial un documento titulado “Líneas” que según se informa en la presentación firmada por las distintas Direcciones Provinciales del ME, intenta acercar la síntesis de las líneas de formación realizadas en los últimos años recuperando “las voces” de quienes participaron activamente de cada una de ellas. En el documento se describen 14 líneas de FDC; los diferentes escritos fueron realizados por los equipos de formación con el objetivo de expresar los ejes y los puntos fundamentales que construyeron esa línea.

A los directivos y docentes, se les solicita el análisis del documento y la respuesta a algunas preguntas que debían entregarse a supervisión y luego el equipo de supervisores, hacer llegar a la Dirección Provincial correspondiente como síntesis de su zona en el mes de marzo de ese año. Este documento se incluyó en la bibliografía recomendada por el ME a los aspirantes al cargo de supervisor y también, en el concurso a cargo directivo que tuvo lugar en la provincia en los siguientes años.

En la presentación de este texto se expresan lineamientos interesantes a considerar que podrían interpretarse como transversales a las distintas propuestas de formación que se desarrollaron hasta 2014.

Valoramos el trabajo con otros, el pensar con otros para arribar a conceptualizaciones con la introducción de una mirada compleja y una acción que enlaza niveles, modalidades y necesidades del sistema educativo, encontrando a los/las maestros/as, en un lugar central de producción de conocimiento y como protagonistas en la formación continua en servicio.

Estamos convencidos que es necesario revisar nuestra práctica, que no podemos quedarnos en el pasaje del conocimiento al acto pedagógico,

concreto, tangible, y que hay un sustento transformador de esa práctica, en el intercambio con otros y a la luz de nuevas teorías y nuevas prácticas... Consideramos que la tarea nos trasciende, que tenemos una historia y un camino a develar...

Empecinados en el valor de hacer circular las ideas, por poner el pensamiento en movimiento hacia una nueva educación, nos parece un buen momento para convocarlos a mirar nuevo, a asumir la polifonía de la realidad y a crear para dar respuestas a los niños/as de esta época; a ofrecer alternativas para pensar la cultura que heredamos, integrando lenguajes, aprendiendo de las distintas perspectivas, promoviendo la multiplicidad y la integración en todas las dimensiones de lo humano, desde la convicción de que educar, es primero emocionar.

El hoy y el por-venir necesita de cada uno de nosotros-as... nadie hará lo que nosotros sabemos... pensar juntos, proponer y hacer... (Líneas, 2015:1)

En estas "líneas" aparecen conceptos claves que interesa rescatar para luego considerar en el análisis de las líneas de acción que se hicieron efectivas: el trabajo colaborativo, complejidad, transversalidad, relación interniveles del sistema, producción de conocimiento, valoración de la experiencia- saber docente, protagonismo del docente en su formación y en la transformación, formación en servicio, importancia del colectivo docente, reflexión de la práctica-acción.

Resulta evidente, poniendo en relación la propuesta formativa ofrecida desde el comienzo de la gestión hasta el 2014 y después de 2015, que existen diferencias. Esto se debe no sólo a su presentación en el sitio web que hace esta distinción sino se deduce del análisis de la información que también en los diferentes portales es posible leer. Todas las variables observadas dan cuenta de cambios en la política educativa provincial para desarrollar la FDC.

- modos de inscripción,
- cupo de participantes,
- cantidad de propuestas,
- tiempo de formación,
- destinatarios convocados,
- modalidad de la propuesta,

- contenido de formación.
- La responsabilidad en el diseño y desarrollo de los programas de formación.

Resulta interesante observar que desde 2009 hasta el 2014, el ME provincial asume la total responsabilidad para desarrollar la Formación Continua del profesorado no habilitando a otras instituciones y formando equipos de formadores que llevarán adelante los programas de formación destinados a los diferentes agentes, niveles y modalidades que conforman el sistema educativo santafesino. Estos formadores son definidos en diferentes documentos como coordinadores, facilitadores o referentes territoriales.

En la resolución ministerial que enmarca muchas de las líneas que se desarrollan hasta 2014, se considera:

Que de acuerdo a lo establecido en la Ley de Educación Nacional 26.206 jerarquizar y revalorizar la formación inicial y continua de los/as docentes, constituye un factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación;

Que en concordancia con lo prescripto y el proyecto educativo definido por esta gestión, esta Jurisdicción viene desarrollando acciones de formación continua...

Que de acuerdo con la misión y funciones que le fueron encomendadas por Decreto N° 110/13, dicha Secretaría (Secretaría de Innovación Educativa) interviene en el diseño, coordinación y articulación de programas de formación transversales a los distintos niveles y modalidades del sistema educativo provincial, como así también, de los Programas Nacionales que por la Ley de Financiamiento gestiona esta Jurisdicción adecuándolos al Proyecto Educativo Jurisdiccional. (Resolución Ministerial 764, 2013: 1).

Como en algún capítulo anterior se ha observado, el Proyecto Educativo Jurisdiccional no se explicita en ningún documento que así se denomine. Ahora bien, por lo resaltado en la resolución citada podría afirmarse que este Proyecto se “delinea” en la oferta de formación que se ofrece. Profundizar el análisis y la comparación de las líneas de formación que se propusieron durante este período podría dar cuenta sobre el proyecto propio de la gestión, los puntos nodales que hacen a las líneas más auténticas de este gobierno. Más aún si se considera que en este período se estaría manifestando un mayor grado de autonomía del estado provincial en la planificación de la FDC. En este punto es necesario aclarar que si

bien se observa que los programas de formación que se proponen se adecúan a las nuevas normativas nacionales que se escriben, durante este período fundamentalmente son lineamientos teóricos y pocos, son los programas de formación que Nación propone.

Esta realidad cambia en 2015; disminuye abruptamente la oferta de programas de formación provinciales y cobra relevancia el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” o como se denominó en la provincia, “Escuela Abierta”. Además, se habilita nuevamente a otras instituciones a brindar formación a los profesionales de la educación.

También debe observarse que a fines de ese año termina la segunda gestión de gobierno del Frente Progresista, Cívico y Social y asume un nuevo equipo provincial de la misma coalición política. Aunque en este equipo se renueva el mandato de la ministra de Educación, cambian los responsables de las direcciones provinciales del ME. Dejan el gobierno algunos directores de niveles y modalidades del sistema educativo que incluso venían sucediéndose durante los dos períodos anteriores de gobierno, personas que idearon y llevaron adelante las acciones que describimos se sucedieron en esos primeros tiempos.

Por todo esto, se considera que dentro del período de tiempo que se toma para esta investigación: 2007-2017, analizar con mayor profundidad las acciones formativas que se desarrollaron durante los años 2009 al 2014 resulta significativo a los fines que se propone este estudio.

Líneas autónomas

En el **cuadro 7: Características de las líneas de FDC, Santa Fe: 2009-2014** (Anexo) se describen y comparan 57 de los 71 programas que aparecen en el Subportal de Educación. Entre las 71 propuestas algunas se repiten en los años o cambian los destinatarios y se opta por seleccionar teniendo en cuenta esto para facilitar la observación. Se detalla en la descripción: el **Contenido y la Modalidad** formativa propuesta, criterios de observación que se definieron para esta investigación. Se suman: **Objetivos y Destinatarios** porque permiten interpretar con mayor detalle los anteriores y el modelo de profesorado que se pretende formar. Se considera la información que de cada Programa aparece en el Subportal de

Educación y en los documentos vinculados: protocolos o resoluciones que lo ordenan.

Para enunciar y clasificar los contenidos que se interpreta desarrolla cada línea de formación, se tiene en cuenta la categorización de Shulman (1986-1987) y su actualización realizada por el grupo de investigación de Martínez et al (2017) -cuadro 2.

- 1- Conocimiento del contenido.
- 2-Conocimiento didáctico general.
- 3-Conocimiento del currículo.
- 4-Conocimiento didáctico del contenido.
- 5-Conocimiento de los alumnos y de sus características;
- 6-Conocimiento de los contextos educativos.
- 7- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.
- 8- Razonamiento pedagógico.

Para describir las formas, se enuncian las modalidades de formación que se explicitan en la información disponible de cada línea de formación. Para ordenarlas se tiene en cuenta esta lista y lo que propone Alliaud y Vezub (2015) y Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2016) pensando las “formas de formar” específicas del saber docente, y a partir de ello, se elabora la siguiente clasificación:

- 1) Encuentros presenciales: talleres, cursos y seminarios.
- 2) Encuentros virtuales.
- 3) Construcción de redes, equipos docentes y comunidades de aprendizaje.
- 4) Procesos de acción reflexión.
- 5) Socializar la formación.
- 6) Elaboración de propuestas áulicas, proyectos institucionales o interinstitucionales. Escritura de documentos.

En el cuadro 7: **Características de las líneas de FDC, Santa Fe: 2009-2014** (Anexo), estas categorías que ordenan las modalidades aparecen señaladas entre paréntesis junto a las formas que enuncia cada programa.

Teniendo en cuenta la información obtenida y que se sistematiza en dicho cuadro, podemos decir que, en líneas generales, hay una tendencia bien marcada a poner sobre valor el conocimiento de las finalidades y valores que sostienen la escuela pública. También se observa la prevalencia de la construcción del conocimiento didáctico pedagógico y el razonamiento pedagógico, a partir de la consideración de las situaciones de aula y la práctica en las escuelas como contenido central de la propuesta formativa. Asimismo, resulta evidente, que la modalidad que prima es la

del encuentro entre personas del mismo nivel y otros, para generar el debate y la construcción del saber. Podría definirse esta forma como “colaboración docente” porque son el profesorado y su tarea, los protagonistas de las propuestas. (Trillo et al, 2017)

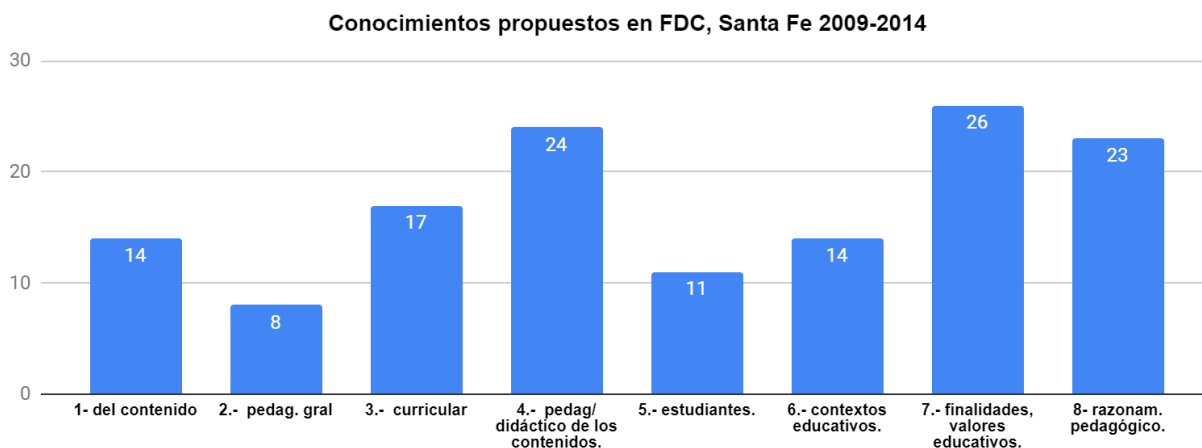
En el apartado siguiente, se ofrece un análisis detallado según categorías descriptas.

Puntos nodales que forman las líneas

Como primer punto se analiza la dificultad de identificar un contenido o modalidad para cada línea de FDC. Es notable que cada programa de formación se presenta como una propuesta compleja en su trama, combinando contenidos y modalidades. En virtud de lo que propone este trabajo se intentará desenredar la red de complejidad que constituye cada dispositivo de formación para observar los puntos que se explicitan como variables de observación de este estudio: contenidos; modalidades y modelo de formación. Los gráficos representan la información obtenida y sistematizada en el cuadro 7 (Anexo) **Características de las líneas de FDC, Santa Fe: 2009-2014**; información del Subportal de Educación, protocolos y resoluciones ministeriales de cada uno de los 57 programas que se analizan. Los datos se organizan teniendo en cuenta las clasificaciones antes detalladas.

- **Contenidos de la formación**

Gráfico 1: Conocimientos propuestos en FDC, Santa Fe: 2009-2014.



Fuente: Subportal de Educación, protocolos y resoluciones ministeriales. Elaboración propia.

Aparecen con mayor importancia por la cantidad de programas que los presentan, los siguientes contenidos:

Conocimiento curricular

Se observa que 17 de 57 programas presentan este contenido. Algunos programas proponen conocer las nuevas definiciones curriculares de nación, como es el caso de ESI y otros, nuevos enfoques que subraya la provincia para el abordaje curricular, como son los programas que problematizan la educación física, la educación artística y el uso de nuevas tecnologías.

Es interesante observar la existencia de programas que promueven recuperar la experiencia, teorizar la práctica para escribir los nuevos diseños curriculares como es el caso del diseño curricular marco para las Escuelas de Formación Laboral, la currícula de Formación Docente en Educación Física o la actualización del diseño curricular de los diseños del Profesorado de nivel Inicial y Primario, proponiendo definiciones para el “trayecto de la práctica”.

Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos y su transformación en actividades didácticas que faciliten el aprendizaje del alumnado

Son 24 de 57 programas los que proponen este conocimiento. La mayoría de los programas explícita o implícitamente definen la producción de este conocimiento como meta. Ponen en cuestión el aprendizaje y los modos de provocarlo, atendiendo a la formación de la subjetividad del estudiante. Proponen el análisis y recuperación de experiencias para convocar a nuevas producciones y la elaboración de propuestas áulicas, institucionales e interinstitucionales.

Conocimiento de las finalidades, valores educativos: bases filosóficas e históricas de la educación

Éste es el conocimiento más privilegiado, son 26 de 57 propuestas formativas las que promueven este conocimiento. Se subraya en los distintos programas: la escuela como espacio público, el rol del docente como agente del Estado, el derecho de aprender de los estudiantes de la provincia. Se propone abrir la escuela a los emergentes sociales que problematizan lo cotidiano para pensar el valor de la

escuela, del encuentro, de la palabra, la democracia, el respeto de las diferencias y diversidades. Se explicita la necesidad de ofrecer una educación de calidad a todos y por eso la necesidad de generar nuevas estrategias para acompañar y fortalecer las trayectorias de cada uno.

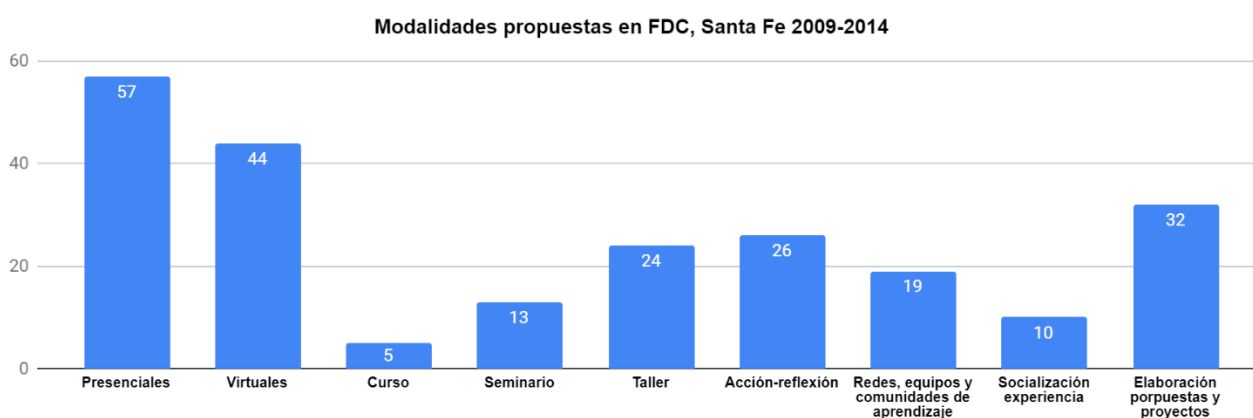
Razonamiento pedagógico: interpretación, planificación de repertorios didácticos adaptados al alumnado: reflexión, juicio profesional y sabiduría de la práctica individual y en comunidades de prácticos.

Son 23 de 57, las líneas de FDC que priorizan este saber: apelan al saber de la experiencia, a su análisis, actualización. Algunas líneas, trabajan sobre problemáticas que definen los equipos, planifican y llevan adelante intervenciones pedagógicas que vuelven a ser insumos para problematizar, como es el caso de los Talleres de Producción Pedagógica, Continuidad de Aprendizajes y los programas que se corresponden con las “Ruedas de convivencia” y “Rondas de palabras”.

- **Modalidad formativa**

Como punto más importante es necesario decir que todos los programas, 57 de 57, incluyen encuentros presenciales y 44 de 57, proponen la modalidad semipresencial: jornadas presenciales y virtuales. También es de destacar la variedad de formas que se combinan en la mayoría de los programas.

Gráfico 2: Modalidades propuestas en FDC, Santa Fe 2009-2014.



Fuente: Subportal de Educación, protocolos y resoluciones ministeriales. Elaboración propia.

Encuentros presenciales: talleres, cursos y seminarios

Se destaca la propuesta de talleres, 24 programas de 57 que se ofrecieron. Se conjuga el saber práctico con lo teórico, se valoran las experiencias y se promueve la innovación desde lo vivencial.

La mayoría de los programas proponen mayor carga horaria en los encuentros presenciales por la magnitud de los propósitos que se explicitan, pues implican el encuentro entre distintas instituciones, entre docentes, directivos y supervisores, entre distintos niveles del sistema, etc.

Encuentros virtuales

Se crea para los distintos programas un espacio virtual en la Plataforma digital de la provincia con el fin de generar intercambios entre los diferentes participantes de la formación, compartir material, resolver actividades, recibir acompañamiento de los referentes.

La mayoría de los programas proponen esta modalidad como auxiliar de la modalidad presencial.

Construcción de redes, equipos docentes y comunidades de aprendizaje

En 19 de 57 programas, se destaca como propuesta la construcción de espacios colectivos, espacios pedagógicos que provoquen aprendizajes colaborativos, espacio de formación constituidos por debate e intercambio acerca de las realidades y las problemáticas que se presentan en las instituciones escolares. Se propone la producción de saber entre pares, poniendo en relación horizontal a los actores involucrados en la formación; incluso un programa se definió como Co-formación.

Se pretende reflexionar y accionar sobre la fragmentación del sistema educativo en niveles y modalidades, así como la fragmentación del conocimiento en disciplinas.

Procesos de acción reflexión

En 26 de 57 programas se propone la formación de los docentes antes, durante y después de la implementación de dispositivos innovadores como “Ronda de palabras”, “Ruedas de convivencia”, “Talleres de Producción Pedagógica”, “Formación de maestros de música para la conformación de coros en las escuelas primarias”, “Tertulias”. La formación implica a la acción misma, acompaña la acción pedagógica. La formación consiste en pensar sobre lo que se está haciendo en el

aula, la escuela y explorar nuevas formas; vivenciar nuevos dispositivos de aprendizaje y trasladarlos al aula indagando sobre sus potencialidades.

Estas líneas proponen generar un espacio de revisión que implique un análisis de las prácticas escolares, así como el diseño, puesta en práctica y nueva reflexión-evaluación de lo realizado.

Socializar la formación

Esta modalidad se explicita en 10 de 57 programas.

Al comenzar este capítulo se observaba los diferentes modos de inscripción que diferencian las propuestas en el historial de formación y programas en desarrollo. Si bien reconocemos que la inscripción a cualquier propuesta en algún término siempre es personal, en muchos de los programas se solicitaba que se realice de modo institucional, incluso a través de correo oficial de la escuela donde el docente trabajaba. En ocasiones se hacía llegar a través de supervisión al director de la escuela la propuesta formativa y el cupo por institución para que se arbitren los mecanismos convenientes y elijan a los representantes que participarían del programa. Éstos luego debían devolver al grupo algún informe o propuesta como resultado de la formación.

Elaboración de propuestas áulicas, proyectos institucionales o interinstitucionales. Escritura de documentos

Son 32 de 57 programas, coherentes con los objetivos que explicitan como formación situada en la escuela y en el aula, los que proponen el análisis de los conflictos de esa realidad y la elaboración de estrategias de abordaje de los mismos. Resulta interesante observar cómo algunas líneas promueven la escritura de las experiencias valorizando explícitamente este saber práctico y, además, reconociendo la importancia de teorizar la práctica como práctica de reflexión de la acción.

- **Modelo formado**

Este estudio parte del supuesto de que contenido y forma, construyen un modelo. Y si se toma en consideración los contenidos de formación y las modalidades formativas propuestas para la FDC en los programas llevados adelante en la

provincia de Santa Fe en el período 2009-2014 se puede afirmar que se delinea un claro modelo de formación que se inscribe en el paradigma del DPD.

Los saberes que se consideran válidos, la relación que se propicia entre la teoría y la práctica, la interacción que se propone con el conocimiento y para la producción del conocimiento, el lugar central del docente y la escuela para pensar la formación, dan cuenta de ello. La acción formadora tiene lugar a partir de los problemas detectados en la práctica y en la escuela porque se reconoce el carácter situado del aprendizaje como también, la función social y colectiva de la tarea docente. (Vezub, 2013) Las propuestas de formación no solo obedecen a necesidades del polo externo como son las necesidades del sistema educativo y sus reformas sino, fundamentalmente atienden el polo interno, a las necesidades formativas de los docentes y problemáticas que construyen su realidad. (Avalos, 2007) La formación de los profesores es construida dentro de la profesión. (Nóvoa, 2009) Se promueve la colaboración docente decidiendo sobre su formación en el entramado de comunidades de aprendizaje. (Trillo et al 2017; Vezub, 2013)

Se podría afirmar, que el Currículum de FDC de la provincia que se escribe a través de las líneas que se pusieron en acción en el período que se estudia, tiene un enfoque hermenéutico-reflexivo (Pérez Gómez, 1993) o hermenéutico-participativo (Davini, 1995). Se busca formar un docente reflexivo, crítico de su propia práctica, generador de nuevos saberes capaces de transformarla. Podría afirmarse, que este Currículum se propone el desarrollo de ciertas “disposiciones para el buen profesor” fundamentales para los desafíos del nuevo milenio: el conocimiento, de aquello que hay que enseñar y de quienes tienen que aprender; saberes sobre la cultura profesional, el desarrollo de la capacidad de relación y de comunicación, el trabajo en equipo y el compromiso social. (Nóvoa, 2009)

Líneas finales que se proyectan

El análisis anterior permite apreciar que, entre 2009 y 2014, la FDC en la provincia de Santa Fe tuvo unas características particulares que se expresan en la cantidad de programas, cantidad de agentes involucrados, contenidos y modalidades propuestas, responsabilidad asumida por el ME que delinear un período de desarrollo importante de las políticas públicas educativas. Durante este período, también se ha observado, que ante la ausencia de una Ley provincial de Educación

fue injerencia directa del ME provincial entender y decidir sobre la materia. Así lo hizo, aprovechando, además, la ausencia de programas nacionales de formación que se estructuran más adelante.

En diciembre de 2017 las autoridades del gobierno provincial presentan un proyecto de Ley de Educación Provincial que se envía para su tratamiento a la Legislatura. En setiembre de 2018 se logra la media sanción por unanimidad en la Cámara de diputados. En este proyecto de ley se pretende instituir muchos de los principios expresados como propósitos y acciones formativas de estos años analizados. Se determina que la formación docente es un proceso que comprende las instancias de formación docente inicial y formación docente continua y se establece en el capítulo III: FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA, que:

ARTÍCULO 244.- El Estado Provincial entiende la formación docente continua como el conjunto de acciones de formación, perfeccionamiento y actualización, dirigidas a los docentes del sistema educativo provincial.

ARTÍCULO 245.- El Estado Provincial, a través del Ministerio de Educación, asegura la formación docente continua, gratuita, contextualizada y en ejercicio de acuerdo a las prioridades planteadas en los fines, principios y objetivos de la presente ley.

ARTÍCULO 246.- La Formación Docente continua tiene por objetivos: 1. Jerarquizar y fortalecer la autoridad pedagógica de las escuelas y docentes. 2. Promover la producción y circulación de conocimientos e innovación pedagógica generada desde la escuela con sus docentes, en tanto sujetos responsables de la mejora de la enseñanza y los aprendizajes. 3. Garantizar la formación docente continua como dimensión constitutiva de la práctica pedagógica. 4. Ofrecer oportunidades de formación complementaria a la formación inicial e instancias que enriquezcan los saberes docentes en general.

ARTÍCULO 247.- Las propuestas de formación docente continua contemplan: 1. Los principios de la presente ley y su aplicación en el marco de la garantía de derechos. 2. Las características de desarrollo del Sistema Educativo Provincial. 3. Las necesidades de actualización disciplinar e interdisciplinar. 4. El desarrollo de proyectos institucionales, interinstitucionales e intersectoriales. 5. El abordaje de problemáticas sociales. 6. El ingreso a funciones específicas. 7. Las instancias de ascenso a cargos directivos y de supervisión.

ARTÍCULO 248.- El Estado Provincial a través del Ministerio de Educación crea el Instituto Provincial de Formación Docente Continua con los siguientes objetivos:

1. Planificar e implementar propuestas de formación docente continua para los docentes del Sistema Educativo Provincial conforme los principios de la presente ley.

2. Ofrecer oportunidades de formación docente continua de variado alcance, temáticas y extensión
3. Coordinar acciones de formación docente continua con el conjunto de las instituciones de Educación Superior presentes en la provincia, así como acciones de formación con acuerdo federal.
4. Asesorar a las instituciones de Educación Superior en la formulación de propuestas de formación docente continua.
5. Desarrollar ciclos de formación complementaria para lograr las competencias de carácter docente.

La creación de un Instituto de FDC provincial fue una propuesta llevada adelante y defendida por el ME en la cámara de legisladores. Es indudable que con este proyecto se logra un paso muy importante hacia la institucionalización de la FDC en Santa Fe.

Capítulo 8

Entre líneas



Al inicio de este trabajo, surge el interrogante sobre cuándo y por qué se habla de Formación Docente Continua. En los términos como lo plantea Foucault (1970) tratando de develar su “régimen de existencia” se empieza reconociendo que en algún momento la formación recibida en el profesorado era suficiente para desempeñarse como maestro. Luego, en otros momentos más cercanos al presente compartido, se entiende la necesidad de concebir el Desarrollo Profesional Docente que se continúa a lo largo de la trayectoria desde el observar una realidad que socava los pilares de la escuela moderna (Pineau, 1999) y genera malestar y pérdida de identidad del docente al interpelar constantemente su tarea. (Esteve, 1997, 2003, 2005, 2009).

Durante el desarrollo de esta investigación se propuso pensar cómo los informes e investigaciones que analizan esta realidad y sugieren intervenciones para afrontarla, van dando entidad a ciertos objetos del discurso en el lenguaje que trasciende fronteras nacionales construyendo guiones que suponen un modo de actuar y ser profesional (Schriewer, 1997; Popkewitz, 1997; Tröhler, 2013). Así, se presentaron tendencias internacionales que describen un modelo de formación dícese más apropiado a los requerimientos de estos tiempos porque superando el enfoque remedial, se inscriben en el DPD entendiendo el derecho y la obligación de la formación permanente del profesorado. (Avalos, 2001; Vaillant, 2004; Vezub, 2005; Terigi, 2010; Ortega, 2011). Informes que se proponen recuperar experiencias formativas que se desarrollaron en la región y que, aunque la mayoría no se sostiene en el tiempo necesario para evaluar efectos, pueden rescatarse como promisorias ante la hipótesis y por algunas investigaciones postulación cierta, de la relación directa entre la calidad del profesorado y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (Barber y Mourshed, 2008).

A lo largo de este estudio se observa que en estas dos últimas décadas crece la intención de medir los desempeños y son las evaluaciones estandarizadas que hacen diferentes organizaciones internacionales, las que rigen las preocupaciones locales, plasmándose en los discursos y direccionando las agendas políticas regionales y nacionales. Se citaron como ejemplos:

- Metas 2021 (OEI) se propone en la meta específica 10: Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos, disminuyendo en al menos un 20% el número de alumnos situados entre los dos niveles bajos de rendimiento en las pruebas de LLECE (UNESCO), PISA (OCDE), TIMMS o PIRLS (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo: IEA).
- Plan de acción 2011- 2015 del SEM reafirma que el MERCOSUR se encuentra en sinergia con el Programa “Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” aprobado por los países en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado.
- Agenda de Educación 2030 (UNESCO), con la intención de monitorear las acciones que se proponen en esta agenda y del Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 sobre Educación en la región, la UNESCO designa al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) Entre otras acciones, este organismo desarrolla dos estudios comparativos y explicativos regionales el SERCE, 2006 y el TERCE, 2013.
- PISA y TALIS (OCDE) PISA es la evaluación estandarizada internacional más citada por los estudios consultados, pensada para medir el rendimiento de los estudiantes es implementada desde el 2000. TALIS surge en 2008 y pretende evaluar el desarrollo profesional de los docentes.
- Red Federal de Mejora de los Aprendizajes se constituye en la Argentina en 2016 ante los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales, regionales e internacionales de las que participa el país.
- Relanzamiento del Programa Nacional de Formación Docente, en Argentina 2016. El nuevo programa se estructura a partir de las prioridades propuestas en el marco de la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes

Estas muestras dan cuenta que los organismos internacionales efectivamente se constituyen en sujetos sociales de determinación curricular (De Alba, 1998) porque con sus informes están marcando tendencias, prioridades, propósitos que orientan la planificación de las políticas.

Se observa que la Ley Nacional de Educación y demás normativa que se sucede desde 2006, entre ella Los Lineamientos de FD del 2007 se inscriben en esta trama de saber/poder/ subjetivación, que escribe un guión transnacional, atendiendo a las

actualizaciones que vienen informándose necesarias para el milenio. En este sentido también se interpreta el dispositivo de formación provincial como líneas (Deleuze, 1990) que se cruzan y tejen en la red nacional e internacional que las enmarcan. Se distingue en las acciones formativas que tuvieron lugar en la provincia un proceso de glocalización (Robertson, 1992) que da cuenta de la identidad de un Proyecto Educativo Jurisdiccional que logra crear un dispositivo formador que integra discurso y práctica; contenido y modalidad de formación se combinan y dialogan entre sí. Se subraya esta característica atendiendo entre otras cuestiones al análisis que hacen muchos autores acerca del “exceso de discursos y pobreza de prácticas”. (Novóa, 2009a) Las conclusiones a las que arriba una de las investigaciones que se toma como antecedente más importante, que estudia la Formación Continuada en las Comunidades Autónomas de España justamente corrobora esta afirmación. Algunas de sus observaciones:

(...) los contenidos de la formación corriente, se focalizan más en el conocimiento de metodologías y materiales en las aulas y, mucho menos, en el análisis, reflexión y evaluación de la propia enseñanza, observación entre iguales, coordinación docente y colaboración con los colegas. (...) el desarrollo profesional dominante tiende más hacia el polo técnico, a los cómo (por centrarse en medios, TIC y métodos).

(...) precisamente por la prevalencia de contenidos referidos al rol docente apuntado, más centrado en el trabajo particular en las aulas que sobre otras cuestiones propias de una profesionalidad ampliada, también estaríamos propensos a sostener que el modelo docente cultivado en la formación responde, en mayor medida, a una profesionalidad restringida. (...) Estaría prevaleciendo una formación más centrada en los cómo que en los qué, por qué y para qué. (Escudero et al, 2018: 174)

Cuando en particular observan las modalidades formativas y entre ellas la colaboración docente como modo superador de los modelos tradicionales, concluyen:

Los datos tienden a confirmar que en nuestro contexto (CCAA, CEP y profesorado analizado con las lentes aplicadas) prevalece un modelo de desarrollo docente más transmisivo, individual y técnico (cómo hacer) que

reflexivo, colegiado y basado en la construcción y el uso social del conocimiento. Bastante similar a lo que acontece en otros países y distante de aquello por lo que aboga el nuevo paradigma de desarrollo profesional. (Trillo et al, 2017: 15)

Atendiendo a lo que observan estos investigadores y también los diferentes informes regionales consultados, resulta evidente que en general los cambios teóricos que se plasman en los fundamentos que hacen a los discursos educativos aún no se evidencian en las acciones formativas, no se observan mayores cambios en los contenidos y las modalidades de las propuestas de formación. En la Argentina, Alliaud y Vezub (2014, 2015) alertan sobre la necesidad de orientar la formación docente hacia la transmisión del oficio y los saberes específicos que la tarea docente implica, entendiendo además que estos saberes específicos se aprenden mediante formas de transmisión también específicas. Es el equipo de Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2016) quienes observan que, aunque se ha avanzado en el reconocimiento discursivo de la dimensión práctica del oficio de enseñar existe una falta de adecuación y coherencia de los dispositivos pedagógicos que se despliegan para la formación del profesorado. En este sentido y teniendo en cuenta los datos recogidos durante esta investigación, resulta importante destacar las experiencias que pudieron desarrollarse a nivel nacional y en la provincia de Santa Fe durante el período observado.

1-La experiencia desarrollada por el ME de la Nación que hasta 2016 no sólo asumió la responsabilidad de procurar y planificar un Sistema Formador nacional sino propuso una línea de acción estructural que involucró al universo de docentes argentinos: el Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela” que empieza a implementarse en 2014. Este programa constituyó un dispositivo complejo y secuenciado de formación y por los contenidos y modalidades desde las cuales ha estructurado la propuesta formativa se inscribe en el paradigma de DPD. Es evidente, por lo analizado en los documentos leídos que en la reformulación que se hace de este programa en 2016 se cambian los objetivos y se opta por una profesionalidad restringida, focalizando como meta fundamental la mejora de los aprendizajes, volviendo a un enfoque academicista y técnico para la formación del profesional.

2-La propuesta formativa santafesina que construye un dispositivo de formación donde contenidos y modalidades se combinan en nuevas formas que proponen la formación. En este modelo se busca desarrollar disposiciones que caracterizan el trabajo docente en las sociedades contemporáneas. Recuperan el valor de lo público de la escuela como institución y de la función docente como uno de los contenidos centrales, proponen el trabajo colaborativo como modalidad, procuran el encuentro entre personas, ponen a la formación dentro de la profesión y la práctica, para pensar las rutinas y culturas profesionales, las necesidades y los problemas que surgen en la realidad institucional. (Novóa, 2009) Los contenidos que tienen mayor presencia son aquellos que se corresponden con el conocimiento de las finalidades y principios educativos y aquellos que construyen el razonamiento pedagógico, el saber docente que se produce y también se problematiza en la escuela. Por todo esto, podemos considerar que las Líneas de FDC que tuvieron lugar en la provincia de Santa Fe buscaron trazar **círculos de potencia**.

“El círculo rechaza la trampa. Y en primer lugar esta gran trampa de la incapacidad: yo no puedo, no entiendo (...) No puedo, dice el ignorante que quiere ausentarse de la tarea de aprender.” (Rancière, 2003: 12 y 45)

¿Qué debe aprender el que enseña?

Con esta pregunta iniciamos esta investigación que procura analizar y comparar las respuestas que a esta cuestión fueron escribiéndose en los niveles internacional nacional y provincial. Es una pregunta clave para pensar las políticas públicas que pretendan planificar la FDC y el DPD.

La información empírica recogida a lo largo de este trabajo nos brinda datos que nos llevan a sostener que en la provincia de Santa Fe las líneas de FDC que se propusieron entre los años 2009-2014, desde los contenidos y las modalidades formativas que presentaron, procuraron desarrollar en el profesorado el *saber de la potencia de los círculos*, en el sentido en que lo plantea la imagen que propone Rancière.

Un objetivo común de las líneas que redondearon la política educativa de estos últimos años, es el reconocer la potencia del saber práctico desarrollado en el

territorio de la escuela, construido por cada docente e institución. Superando la visión de necesidad de un “maestro explicador” (Rancière, 2003: 10) o un especialista iluminador que se presente como capacitador, se promovieron dispositivos de encuentro entre docentes de un mismo territorio, nivel, área y también, con otros distintos que desde su “extranjería” (Frigerio, 2003) pudieran observar las realidades escolares aportando otros saberes y perspectivas, generando con su visión un “desconcierto en el orden establecido” y ofreciendo la posibilidad de imaginar otras estrategias para viejos problemas.

De este modo, superando la oferta de cursos temáticos y metodológicos, se hicieron intentos de devolver al docente la posibilidad de pensar pedagógicamente. Frigerio (2000) analiza cómo entre otras variables, al inhibirse la pedagogía en favor de “didactismos” las reformas relativizan su propio potencial transformador. (p.246-247) *Formar para transformar implica recuperar esa potencia.*

A través de las líneas de formación se escribió el currículum de Formación Docente Continua en Santa Fe. Los trazos fueron discontinuos porque se distinguen diferentes momentos y potencias, posibilitadas entre otras cuestiones por los equipos que lo gestionaron, las políticas de centralización o descentralización nacionales que permitieron mayor o menor autonomía y además, por la falta de una Ley provincial que ordenara el sistema formador provincial.

Actualmente, Santa Fe cuenta con la posibilidad cada vez más cercana de tener su propia Ley de Educación. En el texto aprobado en 2018 por la Cámara de Diputados de la provincia se explicita claramente lo que se entiende para el DPD y se institucionaliza la FDC con la creación de un Instituto que atenderá específicamente sobre la cuestión. Estas líneas son *vectores* de un futuro promisorio que tiene para rescatar una vasta experiencia que en el territorio provincial se ha desarrollado durante estos últimos años. Experiencia que traza una *línea de fuga* que atravesó el sistema provincial y el dispositivo de formación que viene desarrollándose a nivel internacional y nacional, porque *logra construir en la acción unas formas particulares que contienen los discursos que teorizan acerca del tipo de profesor necesario para la escuela de este milenio.*

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2011). *La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva*. UNLP-UNGS-UNSAM. Argentina: Relec. Año 2 N°2.

Acosta, F. (2018). *Continuidades y rupturas en las formas de expansión de la escolarización: el caso de las políticas hacia la educación secundaria en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires durante el siglo XXI*. Proyecto de investigación 2019-2021. Manuscrito inédito.

Agambem, G. (2008). *¿Qué es lo contemporáneo?* Recuperado de: <http://19bienal.fundacionpaiz.org.gt/wp-content/uploads/2014/02/agambem-que-es-lo-contemporaneo.pdf>

Agambem, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Ed. Anagrama.

Aguerrondo, I. (2000a). *Argentina: Formación de docentes para la innovación pedagógica*. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/uabierta/editorialvirtual/07/vinculo03.htm>

Aguerrondo, I. (2000b). *Desafíos, Experiencias y Propuestas para su Formación y Capacitación*. Artículo presentado en el Seminario Internacional: La Formación de los Formadores de Jóvenes para el Siglo XXI. Maldonado: OIE. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/curriculum/LatinAmericanNetworkPdf/maldorepar2.pdf>

Aguerrondo, I. (2002). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Trabajo presentado en la Conferencia "El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades". Brasilia: OEI. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/desafios_politica_educativa_reformas_formacion_docente_aguerrondo.pdf

Aguerrondo, I. (2009). *Formación docente en la sociedad del conocimiento*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/239590148_Formacion_docente_en_la_sociedad_del_conocimiento_accessed_Jan_08_2018].

Alliaud, A. (2013). *La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación*. Itinerarios Educativos 6- 6. Recuperado de: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/.../6410/>

Alliaud, A. (2014a). *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional*. Buenos Aires: INFod. Disponible en: https://cedoc.infod.edu.ar/upload/030108El_Campo_de_la_Practica_A_Alliaud.pdf

Alliaud, A. (2014b). *Los artesanos de la enseñanza posmoderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación*. Historia y Memoria de la Educación. 1 (2015): 319-349. Sociedad Española de Historia de la Educación.

Alliaud, A (coord.) (2014c) *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de Estudio y propuestas de formación continua*. OEI. PASEM.

Alliaud, A. y 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, Vol. 5, N° 20, 31-46. Universidad ORT Uruguay.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). *Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 11, número 10. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Alliaud, A., Suárez, D., Feldman, D., Vezub, L. (2016). *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Recuperado de:

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf

Ávalos, B. (2009). *Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente*. En: Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D. (ed.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.

Barbero, J. (2003). *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*. Recuperado de: <http://rieoei.org/rie32a01.htm>

Birgin, A. (2015). Prólogo en Davini, M. C. (2015) *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2015). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final - 1a ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: https://cedoc.infed.edu.ar/upload/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf

De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores S.R.L.

Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Recuperado de:

http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/sexualidades/modulo_2/sesion_3/complementaria/Deleuze_Qu_e_es_un_dispositivo.pdf

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La Formación de maestros*. Hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.

Escudero Muñoz, J. M.; González González, M. T. y Rodríguez Entrena, M. J. (2018). *Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando?* Educación XX1, 21(1), pp. 157-180. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.

Esteve, J. (2005). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En: TENTI FANFANI, E. (2005) *El oficio docente* Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de: <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-1/documentos/identidad-y-desafios>

Esteve, J. (2009). *La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento*. En: Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D. (ed.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.

Ferreira, E. A (2016). *Iniciando un análisis de autonomía provincial en materia educativa: políticas públicas y capacidades estatales de la Provincia de Santa Fe. 2007-2011*. Tesis de Maestría. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL. Facultad de Humanidades y Ciencias.

Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Madrid: Las ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. 1era. edición argentina. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Frigerio, G. (2000). *¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?* en *Análisis de perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Unesco- Santiago.

Frigerio, Graciela & Diker, Gabriela (Comp.). (2003). *Educación y alteridad: las figuras del extranjero*. Textos multidisciplinares. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

García Fanlo, L. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* A Parte Rei, 74. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>

Keiner, E. (2011). *Organización – Saber – Poder. ¿Son las redes una nueva forma de comunicación científica?* Universidad de Nüremberg-Erlangen. Alemania. Buenos Aires: Relec Año 2, N°2.

Leandro da Silva, L. (2014). *Políticas de formación de profesores y profesoras universitarias en el contexto de la transnacionalización educativa*. Tendencias en las universidades catalanas y paulistas. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Marchesi, Á. (2009a). *Preámbulo*, en Velázquez de Medrano, C., y Vaillant, D. (Eds) (2009) *Aprendizaje y desarrollo profesional*. Madrid: OEI. Fundación Santillana.

Marchesi, Á. (2009b). *Las Metas Educativas 2021*. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios Secretario General de la OEI. Revista CTS, Vol. 4, N° 12, pp.87-157.

Marchesi, Á. (2011). *Prólogo*. METAS EDUCATIVAS 2021: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES INFORME SOBRE TENDENCIAS SOCIALES Y EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA 2010. SITEAL. OEI. IIPE-UNESCO Buenos Aires.

Marcelo, C. (2001). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. Madrid: Revista Complutense de Educación, 12 (2), (pp 531-593). Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220531A/16749Rvista>

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Ed. Narcea.

Martínez Domínguez, B. y Rodríguez Entrena, M. (2017). *Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones*. España: Revista de curriculum y formación del profesorado, 21 (2). Universidad de Granada.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). TALIS. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Informe español. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>

Nóvoa, A. (2009a) *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Portugal: Revista de Educación, 350 (pp. 203-218). Universidad de Lisboa. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.

Nóvoa, A. (2009b). *Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?*, en Vélaz de Medrano, C., y Vaillant, D. (Eds) *Aprendizaje y desarrollo profesional*. Madrid: OEI. Fundación Santillana.

Novóá, A. (2001). *États des Lieux de l'Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses*. En R. Sirota (Dir.). *Autour de comparatisme en Éducation* (pp. 41-70). Paris: Presses universitaires de France. Recuperado de: https://translate.google.com/translate?hl=es-419&sl=fr&u=http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4812/1/9782130514114_1_26.pdf&prev=search

Perrenoud, P. (2011). *Desarrolla la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Graò. 8.a reimpresión.

Pineau, P. (1999). *Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad*. Revista de Estudio del Currículum. 2. (pp. 39-60) Barcelona: Ed. Pomares-Corredor.

Popkewitz, T. (1997). *La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas*. España: Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado, 29. (pp. 89-109). Recuperado de: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507076655.

Popkewitz, T. (2012). *Estudios comparados y "pensamiento" comparado inimaginable: la paradoja de la "razón" y sus abyecciones*. Espacios en Blanco - Serie indagaciones - No 22. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v22n1/v22n1a02.pdf>

Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Editorial: LAERTES

Serres, Michel (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Shulman, Lee (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. — (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22. [Versión en castellano: Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9, (pp. 21-30). Recuperado de: <https://goo.gl/xFL4lu>

Schriewer, J. (1997). *Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*. (pp.21 - 58) México: Revista de Educación y Ciencia. Nueva época, 1 (15).

Terigi, F. (2009). *Carrera docente y políticas de desarrollo profesional*. En: Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL. Documentos de Trabajo, 50. Recuperado de: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAC238.pdf

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. - 1a ed. - Buenos Aires: Santillana.

Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez Domínguez, B., & Escudero, J. M. (2017). *El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (117). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>

Trölher, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. España: Octaedro.

Walti, Ma. E. (2003). *Continuidades y discontinuidades en el currículum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios implementados en las instituciones públicas de la provincia de Santa Fe entre 1968 y 1998*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. Argentina.

Vaillant, D. (2013). *Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas*. Madrid: Revista Española de Educación Comparada N° 22

(pp.185-206). Recuperado de: http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf

Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/29171>

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Eds) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional*. Madrid: OEI. Fundación Santillana. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=2

Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, Buenos Aires.

Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. España: Revista de currículum y formación del profesorado. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Vezub, L. (2009). *Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina*. México: Revista mexicana de investigación educativa, 14 (42). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014

Vezub, L. (2013). *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente*. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Uruguay: Revista Páginas de Educación, 6 (1) / Dossier: Formación Docente. Universidad Católica Uruguay. Recuperado de: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/535>

Anexo

Cuadro 7: Características de cada línea de FDC, Santa Fe: 2009-2014.

Líneas de FDC 2009-2014	Contenido	Modalidad formativa	Objetivo Destinatarios
1-Programa de Profesores Tutores como Facilitadores de la Convivencia	5-Conocimiento de los alumnos y de sus características; 6-Conocimiento de los contextos educativos, 8.-Razonamiento pedagógico.	Taller: Encuentros presenciales y no presenciales: trabajos prácticos. Acción como facilitadores en Ruedas de convivencia. (1, 2, 4)	Proceso de acción-reflexión encaminado al desarrollo de habilidades para la construcción de espacios educativos de convivencia y, en consecuencia, para la ciudadanía. Institucionalización de las Ruedas de Convivencia en las Escuelas secundarias de la Provincia. /Prof. tutores. Secundaria.
2-Formación de maestros de música para la conformación de coros en las escuelas primarias	1.-Conocimiento de los contenidos; 4.-Conocimiento pedagógico/ didáctico del contenido.	Taller: encuentros presenciales de formación y encuentros interescuelas de coros. Formación de coros. (1, 4)	La construcción de espacios colectivos... la actividad coral posibilita la conformación de estos espacios desde una perspectiva inclusiva/Prof. de música. Primaria.
3-Ensamblés de percusión, canto y movimiento expresivo	1.-Conocimiento de los contenidos; 4-Conocimiento pedagógico/ didáctico del contenido.	Jornadas de taller- seminarios. Acciones acordadas para el aula con alumnos, muestras y encuentros de intercambio entre pares. Conformación de grupos de investigación y producción de repertorios y materiales: virtual. (1, 2, 3, 4)	Construcción de espacios donde docentes y alumnos interactúen a partir de un proyecto que pone en movimiento el cuerpo y la palabra a través de la interacción con objetos sonoros específicos/Estudiantes de profesorado y docentes de Música de 7° Primario y Secundaria.
4-Programa de Formación en Laboratorios Pedagógicos	3.-Conocimiento del currículo, materiales y programas. 4-Conocimiento pedagógico/ didáctico del contenido.	Jornadas intensivas presenciales. Horas de trabajo conjunto de docentes y referentes TIC. Acompañamiento-encuentro virtual. (1, 2, 3, 4, 5, 6)	Facilitar la apropiación de recursos TICs y a través de estos, el encuentro entre pares y con los alumnos. Que los docentes sean autores de propuestas didácticas integrales que incluyan las nuevas tecnologías, las prueben con sus alumnos y socialicen con sus pares/Prof. Secundaria.
5-Hacia una Escuela de Formación Integral.	3.-Conocimiento curricular.	Trabajo grupal entre docentes, directivos y supervisores con equipo de acompañamiento territorial. (1, 2, 3, 6)	Creación de un diseño curricular marco, para que las Escuelas de Formación Laboral avancen hacia la formación integral de adolescentes y jóvenes/Supervisores de Educación Especial, Directores, Equipos Técnicos y docentes de Escuelas Especiales de Formación Laboral
6- Talleres de Producción Pedagógica	8.-Razonamiento pedagógico.	Taller. Resolución de problemas. Intervención pedagógica. Socialización en la escuela. (1, 2, 3, 4, 5, 6)	Constituir equipos de trabajo interinstitucionales que ensayen y propongan acciones pedagógicas que articulen los saberes escolares con los múltiples lenguajes, ampliando el clásico formato escolar con nuevas posibilidades de aprender/ Maestro de nivel Inicial y primario y profesores y alumnos de los Institutos de Formación Docente
7-Principios básicos para el abordaje de bebés y niños con lesión neurológica	5.-Conocimiento de los estudiantes.	Seminario (1, 2)	Brindar herramientas conceptuales y prácticas para el trabajo con niños con lesión neurológica/Docentes y directivos de las Escuelas de Educación Especial y/o Servicios de Estimulación Temprana

8- Volver a pensar el sujeto de la escuela especial	5.-Conocimiento de los estudiantes.	Encuentros presenciales entre equipos. Escritura de documento. Socialización en escuelas. (1, 3, 5, 6)	Puntualizar cuáles son los sujetos de la escuela especial e invita a reflexionar, por un lado, sobre las derivaciones de alumnos sin discapacidad desde la escuela común hacia la escuela especial, y por otro, los criterios de admisión de esta última/Equipos directivos y psicopedagógicos de las escuelas de modalidad Especial.
9- Programas de Formación Motriz, "Vida en la Naturaleza" y "Deporte"	1.- Conocimiento de los contenidos. 2.- Conocimiento pedagógico general. 3.- Conocimiento curricular. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos 8.- Razonamiento pedagógico	Encuentros presenciales: Jornadas teórico-prácticas. Formación de: <i>Comisión redactora:</i> Escritura colectiva de documento para compartir con escuelas y elaborar uno final como currícula de la Formación Docente en Educación Física. <i>Taller de Campo:</i> Probar y escribir sobre experiencias en las escuelas. (1, 2, 4, 5, 6)	Generar un espacio de participación, experiencia, reflexión y diálogo sobre la práctica del docente de educación física en general, y específicamente, sobre la formación motriz. Plantear problemáticas de aprendizaje con la intención de dar respuestas didácticas a estos interrogantes/ Prof. de los Institutos de Ed. Física
10- Entre Directores.	6.- Conocimiento de contextos educativos. 7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Taller: círculo de directores y vicedirectores coordinado por un tallerista. Análisis de problemas escolares, relato de experiencias, registros de observación, informes estadísticos, etc. Escritura de experiencia. Elaboración de portfolio. (1, 2, 3, 6)	El ME provincial comparte esta propuesta nacional por su coherencia con el Proyecto Educativo Jurisdiccional, que plantea la recuperación en la escuela de la centralidad del conocimiento como algo vivo/ Directores y vicedirectores de las 100 escuelas ingresantes al Programa PIIE en el año 2010.
11- Programa de profesores y maestros de escuelas rurales.	4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos. 6.- Conocimiento de contextos educativos.	Encuentros regionales: un campamento entre ellos. Actividades semipresenciales. Construcción de propuestas de impacto aúlico. Construcción de redes entre escuelas. Elaboración de proyectos. (1, 2, 3, 5, 6)	Recuperar experiencias relevantes, convocar a nuevas producciones e integrar las tecnologías de la comunicación a la escuela rural enlazándola con todo el sistema educativo. En un espacio común fortalecer el vínculo entre pares y la posibilidad de reflexionar desde experiencias diversas/Prof. inicial, primaria y secundaria.
12- Programa de Formación "Palabras al Viento"	4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos. 7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos.	Jornada de capacitación intensiva. Talleres de narración oral, lectura y escritura. Socialización en cada escuela. Acompañamiento virtual de la planificación de propuestas. Construcción de redes interinstitucionales. Organización de un encuentro: jornada abierta a la Comunidad. (1, 2, 3, 4, 5, 6)	Democratizar la palabra en el ámbito más democrático: el espacio público. Incentivar a los docentes a desarrollar talleres de escritura en el ámbito escolar y promover el uso de la palabra/Directivos, Prof y bibliotecarios, Primaria.
13- Aulas Compartidas.	4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos y su transformación en actividades didácticas. 8.-Razonamiento pedagógico.	Encuentros presenciales: teórico-prácticos, jornada de socialización entre escuelas. No presenciales: lectura de material; resolución de problemáticas aúlicas, elaboración de cuaderno de Ciencias del alumno y del profesor. Consulta virtual. Comunidades de aprendizaje. (1, 2, 3, 4, 6)	Promover el encuentro entre escuelas con la finalidad de construir espacios pedagógicos que se sostengan en aprendizajes colaborativos... creando comunidades de aprendizaje. Promover nuevos enfoques en la enseñanza de las ciencias y la tecnología tomando como eje la problematización de la realidad/Viced. y docentes Primaria y Especial, escuelas PIIE y escuelas invitadas
14- "Enseñar la Shoá: Entre el conocimiento, el recuerdo y una ética del cuidado del otro"	7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos.	Seminario. (1)	Comprometer a docentes y alumnos para trabajar en el aula significados, presupuestos, eufemismos, obviedades implicados en el genocidio nazi a fin que el holocausto no se repita/Prof. Secundaria.

15- Programa de Formación en Gestión Escolar	2.- Conocimiento pedagógico general. 3.- Conocimiento curricular. 6.- Conocimiento de contextos educativos.	Cursos dictados por la UTN. Encuentro presenciales y no presenciales. (1, 2)	Habilitar un espacio de formación, debate e intercambio acerca de problemáticas específicas del quehacer educativo en las instituciones escolares, que permita fortalecer la tarea que desarrollan cotidianamente directivos y docentes/Supervisores, directores, docentes y equipos técnicos pedagógicos de escuelas FOPIIE, prof. de Institutos de Formación Docente.
16-Programa de Formación en Didáctica de la Astronomía	1.- Conocimiento de los contenidos disciplinares. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos.	Conferencias. Talleres. Trabajo en grupo. Realización de experiencias, modelos didácticos y propuestas con los alumnos. (1, 2, 6)	Facilitar la enseñanza de la astronomía en la escuela, dando a conocer a los profesores una buena base en esta ciencia y la oportunidad de hacer observaciones prácticas/Prof. primario y secundario.
17-Ajedrez como recurso didáctico para el aprendizaje de las matemáticas	4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos.	Encuentros presenciales. Instancias no presenciales: lectura y tareas sobre "alfabetización". Elaboración de una clase. (1, 2, 6)	Capacitar a los docentes en la utilización integral del ajedrez como recurso didáctico para la enseñanza de la matemática en los distintos ciclos de la Educación Primaria/Directivos y docentes Primario. Docentes de ajedrez
18-Capacitación Nueva Ley Electoral	7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos: bases filosóficas e históricas de la educación.	Jornada presencial de capacitación: taller. Coordinación de la réplica de esta jornada en cada institución. (1, 2, 5)	Capacitación con todas las escuelas de la provincia para la implementación del sistema de Boleta Única / Prof. de la materia "Ética ciudadana" y luego progresivamente se suman los docentes de todas las escuelas en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo santafesino.
19-Formación disciplinar del programa "Conectar Igualdad"	4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos.	Instancias presenciales y seguimiento virtual. (1, 2, 6)	Procurar que los docentes puedan integrar las TIC en sus disciplinas, utilizar las netbooks y los materiales del Programa Conectar Igualdad y diseñar sus propias unidades didácticas desde propuestas colaborativas/Docentes secundarias y técnicas que recibieron netbooks hasta junio del 2011
20-Oficio de Maestro	1.- Conocimiento de los contenidos. 2.- Conocimiento pedagógico general. 3.- Conocimiento curricular. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos.5.- Conocimiento de los estudiantes. 6.- Conocimiento de contextos educativos. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Instancias presenciales. Formación de comunidades virtuales. Propuesta de resolución de problemas. (1, 2, 3, 4)	Profundizar el conocimiento del sistema educativo provincial y el proyecto educativo vigente; además de brindar herramientas pedagógicas, normativas y organizacionales para el ejercicio del rol docente y desarrollar habilidades de aprendizaje colaborativo con el uso de las TICs en el aula/Maestros titularizados en 2011 de nivel inicial y primario de todas las modalidades, junto con los directores de las escuelas en las que se desempeñan.
21-Proyecto postítulo "Especialización Superior en Proyectos Estratégicos con Jóvenes"	5.-Conocimiento de los estudiantes. 6.- Conocimiento de contextos educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Encuentros presenciales y virtuales. Jornadas de acción/reflexión. Proyecto con y para los jóvenes. (1, 2, 4, 6)	Elaboración de un proyecto territorial con los adolescentes de cada escuela, con el aporte de elementos teóricos y experienciales que fortalezcan la capacidad de acción y de comprensión de los cursantes respecto a su relación con los jóvenes, las culturas juveniles y los problemas de las sociedades en que los mismos están insertos/Docentes y un directivo, secundaria.
22- Programa de Formación "Articulación de Educación Primaria para Adultos y Capacitación Laboral"	3.-Conocimiento curricular. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos.5.- Conocimiento de los estudiantes. 6.- Conocimiento de contextos educativos. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores	Encuentros presenciales. Taller. Comunidad de aprendizaje. Elaboración de proyecto institucional que integre la escuela primaria y la capacitación laboral. (1, 3, 4, 6)	Avanzar con las transformaciones necesarias de la modalidad de Educación Primaria Para Adultos, para que se pase de un concepto remedial o compensatorio a uno reivindicatorio/ Directores, docentes y capacitadores laborales de las 48 Escuelas Primarias para Adultos que comparten edificio con Capacitación Laboral.

	educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.		
23- Espacios Educativos	7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Encuentros presenciales. Taller. Comunidad de aprendizaje. Analizar, diseñar y aplicar estrategias de transformación de las prácticas. (1, 2, 3, 4, 6)	Constituir una comunidad de aprendizaje, construir marcos, dinámicas y mecanismos de organización y gestión que contribuyan a reformular los procesos organizacionales hacia prácticas administrativas y operativas eficientes y eficaces. / Equipo directivo, preceptores, equipo administrativo, supervisores y no docentes de las instituciones que inauguran edificio escolar o que comparten edificios
24- Ronda de Palabras	2.- Conocimiento pedagógico general. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Jornadas de formación teórica-práctica. Planificación e implementación del espacio "ronda de palabras": Comunidad de indagación. Jornadas de reflexión y evaluación en proceso de las rondas. Escritura, narrativa de la experiencia. (1, 2, 3, 4, 6)	Abrir un espacio para que niños/as y maestros/as tengan un lugar y un tiempo específico dentro de la vida cotidiana del aula para explorar sus propios pensamientos; para analizar sus modos de actuar, sus sentimientos, sus expectativas y anhelos; para crear juntos hipótesis acerca del mundo en que viven y del que desean para vivir. /Directivos y docentes, Inicial y Primaria. Alumnos Institutos de Formación Docente de nivel Primario y Filosofía.
25- Aprendizaje en Juego	2.- Conocimiento pedagógico general. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Taller. Escritura, narrativa. (1, 4, 6)	Poner en juego el cuerpo, la palabra, las emociones, intentando la revisión de algunas matrices, aprovechando al juego como lenguaje de interacción social, como una herramienta potente e inmejorable para habilitar procesos de cambio, actuando sobre quien juega, muchas veces con tal sutileza y -hasta podríamos decir- grado de inconsciencia, que resulta de enorme incidencia/Supervisores y Docentes de Educación Inicial del ámbito urbano, rural.
26- La Biblioteca en la Sala Multiedad	2.- Conocimiento pedagógico general. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos.	Taller de títeres, teatro, narración, escritura. Elaboración de un proyecto. (1, 2, 4, 6)	Reflexionar sobre la necesaria presencia de adultos mediadores entre los niños/as y los libros que se ocupen de estimular la pasión por la lectura/ Supervisores y Docentes de Educación Inicial, rural.
27- Cursos de Formación "Las Jornadas del Grito"	1.- Conocimiento de los contenidos.	Curso. (1)	Con motivo de la celebración del Centenario del Grito de Alcorta. ofrecer herramientas para que pueda lograrse un adecuado abordaje de la problemática con los alumnos en el aula/ Docentes, primario, inicial y superior.
28-Bases para la comprensión del desarrollo normal del niño	1.- Conocimiento de los contenidos.	Seminario. (1)	Instalar una base teórico- práctica sólida que puede ser ampliada y enriquecida dentro de las instituciones para la Intervención Temprana, principio fundamental que implica "inicio precoz de las acciones" /Docentes de Educación Especial.
29- Promoviendo proyectos educativos viales	7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos.	Seminario. (1)	Reconocer el rol de la escuela como transmisora de normas, leyes y generadora de procesos reflexivos y críticos en relación a los hechos viales como hechos sociales. /Supervisores de niveles inicial, primario, secundario y de la modalidad especial

30- "Cuidar la escuela: claves para el uso y protección del espacio educativo"	7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos.	Encuentros presenciales: Seminarios. Virtuales: elaboración de mapa de riesgo, manual, etc. (1, 2, 6)	Reflexionar sobre El espacio educativo, usos y cuidados – mapa de riesgo y Mantenimiento preventivo y correctivo – manual de gestión del Riesgo y Plan de Protección” /Directivos, docentes. Además un miembro de cooperadora y un asistente escolar de las escuelas del N provincial, proyecto FOCEM.
31- Formación para docentes multiplicadores en TIC"	4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos. 5.-Conocimiento de los estudiantes.	Encuentros presenciales y virtuales. Elaboración de estrategias conceptuales y metodológicas a través de recursos digitales. (1, 2, 5, 6)	Generar espacios de formación implementando las TICs para la Educación especial en la producción de propuestas didácticas digitales/ Docentes, Ed. Especial que recibieron netbook del Programa Conectar Igualdad en los años 2010, 2011 y 2012
32- Formación complementaria para la educación tecnológica y la educación artística: plástica y música	1.- Conocimiento de los contenidos. 2.- Conocimiento pedagógico general. 3.- Conocimiento curricular. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos.5.- Conocimiento de los estudiantes. 6.- Conocimiento de contextos educativos. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos.	Jornadas presenciales: seminarios. (1, 2)	Acreditar competencia docente a quienes no poseen títulos docente y están inscriptos en categorías habilitante, supletorio e idóneo. de Fortalecer la formación pedagógico-didáctica, científico-tecnológica y práctica de los aspirantes a suplencias en el periodo 2013
33- La comprensión de la lectura en las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos	4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos.	Curso. (1)	Abordar la comprensión lectora desde las estrategias más actuales para su desarrollo/Directivos y docentes de 1° año de EMPAS.
34- Conduciendo con Ciencias Viales	7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos.	Jornadas presenciales y módulos virtuales. (1, 2)	Pensar un espacio formalizado dentro del sistema educativo santafesino para la formación de los jóvenes que van a obtener la licencia de conducir es un importante paso en la legitimación de esta formación/Docentes de 5º año, secundaria.
35-Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial. Primario. Secundario. Superior.	1.- Conocimiento de los contenidos. 3.- Conocimiento curricular. 7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos.	Jornadas presenciales y módulos virtuales. (1, 2)	Programa de Formación Nacional. Afianzar el abordaje transversal y específico de los contenidos curriculares de Educación Sexual Integral/Supervisores, directores y docentes, Inicial.Primario. Secundario.Superior.
36-Acompañamiento Formativo a Referentes Institucionales de Plan "Vuelvo a estudiar"	3.-Conocimiento curricular. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Jornadas presenciales y módulos virtuales. Elaboración de un proyecto de inclusión socioeducativa a partir de una situación concreta de trabajo en la escuela donde se desempeña como RI. Elaboración de un material teórico (escrito/audiovisual/digital) para el abordaje de la inclusión socioeducativa en las instituciones educativas. (1, 2, 4, 6)	Propender a la formación de los Referentes Institucionales en la elaboración de trayectorias alternativas escolares/ Profesores que se desempeñan como Referentes Institucionales o puedan hacerlo a futuro, en las Escuelas Secundarias Orientadas, Técnico Profesionales y de Adultos
37- La huella y la ocasión: coformación Taller de Práctica y Taller de Producción Pedagógica"	3.-Conocimiento curricular.	Coformación. Seminario. Taller. Jornadas presenciales y actividades virtuales. Escritura de documento.	Recuperar la experiencia desarrollada en distintos espacios curriculares innovadores. Reescribir el "trayecto de la práctica" en los diseños de formación del profesorado/ Prof. de Taller de Práctica

		(1, 2, 3, 6)	Representantes de los Ateneos y Coordinadores de Talleres de Producción Pedagógica que se desempeñen en Institutos de Formación Docente.
38- "Facilitando la comunicación en los primeros años de vida"	5.-Conocimiento de los estudiantes. 6.- Conocimiento de contextos educativos.	Curso. (1)	Directivos, docentes y profesionales titulares en Escuelas o Servicios de Estimulación Temprana.
39- Programa de Formación de Formadores en Lenguas de Señas Argentinas	1.- Conocimiento de los contenidos.	Seminario. (1)	Docentes de Educación Especial para Discapacitados Auditivos y personal psicopedagógico que se desempeña en Escuelas de Educación Especial.
40- Cursos Básicos de Iniciación Atlética: Carrera, velocidad y vallas; Saltos horizontales y verticales; Lanzamientos livianos y pesados.	1.- Conocimiento de los contenidos.	Cursos presenciales. (1)	Actualizar los conocimientos en el deporte atletismo de todos los docentes que hayan inscripto alumnos en las Olimpiadas Santafesinas.Mejorar el nivel de desempeño de los deportistas de la provincia de Santa Fe en los Juegos Deportivos de carácter nacional.
41- Tramas Digitales	3.-Conocimiento curricular. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos. 8.- Razonamiento pedagógico.	Jornadas presenciales y actividades virtuales. Taller. Análisis y elaboración de estrategias áulicas. (1,2, 6)	Reconocer a las nuevas tecnologías como herramientas de innovación orientadas a brindar igualdad de oportunidades. Posicionar a los docentes como mediadores indiscutidos en el encuentro y construcción del conocimiento/Docentes, Inicial.
42- Tertulias	6.- Conocimiento de contextos educativos. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Jornadas presenciales. Taller. Comunidad de aprendizaje. Planificación de tertulias en la escuela. (1, 3, 4, 6)	Re-pensar a la educación desde las palabras, el cuerpo y el fenómeno lúdico para que el fruto de este encuentro se traduzca en acción cotidiana/Docente acompañado por un miembro del equipo directivo de diferentes escuelas de zonas prioritarias.
43- Encuentros formativos de intercambios de experiencias entre docentes del Servicio de Educación Hospitalaria y Domiciliaria Provincial	6.- Conocimiento de contextos educativos. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Jornadas presenciales. (1, 3)	Generar instancias en las que sea posible el intercambio de experiencias, reflexiones y aprendizajes como diferentes modos de entender la formación profesional/Directivos y docentes, Inicial.
44-Historia Reciente y Género: Hacia la construcción de propuestas pedagógicas en la escuela secundaria	6.- Conocimiento de contextos educativos. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Encuentros presenciales: taller. (1, 6)	Abordar las problemáticas de género y de la historia reciente, generando espacios que permitan a los/las docentes santafesinos/as conocer, debatir y profundizar sobre herramientas conceptuales y metodológicas, y así contribuir a la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas para el trabajo áulico/ Prof de Historia – Secundaria
45- Alfabetizar transformando en ventajas las diferencias pedagógicas	4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos. 6.- Conocimiento de contextos educativos. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Jornadas presenciales y tareas virtuales: seminario, taller. (1, 2, 6)	Situar la Alfabetización desde los múltiples lenguajes como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje Fomentar la creación de un entorno que garantice la alfabetización de cada alumno con sus propias capacidades y potencialidades/Docentes escuelas comunes primarias y de Educación Especial en el ámbito de la ruralidad.

46- Entramando Redes	7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos.	Jornadas presenciales. Revisión y elaboración de proyectos interinstitucionales. (1, 2, 3, 4, 6)	Generar espacios de encuentro, debate y reflexión para favorecer: - Protagonismo ciudadano y ampliación de derechos, construcción de lazos sociales, derecho al ambiente, en la construcción de los propios trayectos escolares en la inclusión de las diferencias y diversidades. /Supervisores, directores y docentes, Inicial.Primario. Secundario.Superior.
47- Ensamblajes y la Obra Artística: Rasgos de los lenguajes y su integración	3.-Conocimiento curricular. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos. 8.- Razonamiento pedagógico.	Taller. (1)	Concebir a la Educación artística dentro de la Escuela como una dimensión particular de producción de conocimiento/Docentes, 7° primaria y secundario.
48-Feria de Ciencias y Tecnología: un espacio de construcción colectiva de saberes	3.-Conocimiento curricular. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos. 8.- Razonamiento pedagógico.	Encuentros presenciales. Tutorías y foros virtuales Socialización de trabajos en las instancias zonales. Participación en la Instancia Zonal de Feria de Ciencia. (1, 2, 4, 5, 6)	Promover la reflexión sobre la concepción de ciencia y su enfoque en la enseñanza en consonancia con los NAP y el diseño jurisdiccional. Generar un espacio de revisión que implique un análisis de las prácticas áulicas. Brindar a los docentes herramientas que les permitan el abordaje pedagógico de propuestas y proyectos/Prof. de todos los niveles y modalidades.
49-Puentes	4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos. 5.-Conocimiento de los estudiantes.	Encuentros presenciales: taller y virtual: espacio de debate, consulta e intercambio. (1, 2, 3)	Articulación desde el servicio de estimulación temprana al Jardín Maternal Fortalecer competencias docentes con relación a la comunicación temprana, en función de la construcción del sujeto alumno. ./ Docentes integradores de escuelas especiales y docentes nivel inicial que comparten las propuestas inclusivas.
50- Implementación del Diseño Curricular para adolescentes y jóvenes.	3.-Conocimiento curricular. 5.-Conocimiento de los estudiantes. 6.- Conocimiento de contextos educativos. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos.	Clases presenciales y virtuales. En la plataforma educativa se trabajará por institución, entre instituciones y con la consultora. Comunidades de aprendizaje. Estructuración del PEI (Proyecto Educativo Institucional) Pasantías laborales. (1, 2, 3, 4, 6)	Con el propósito de brindar una educación de calidad a los adolescentes y jóvenes que cursan estudios en las Escuelas de Formación Integral y Servicios de Formación Integral que, en la actualidad se plantea la necesidad de revisión de sus prestaciones educativas, que a la fecha funcionan como anexos a las escuelas especiales; se propone implementar el nuevo Diseño curricular que contemplara en su planeamiento un nuevo modelo de gestión curricular cuyo referente será el trabajo en comunidades de aprendizaje./Supervisores, directores, docentes y técnicos de estas escuelas.
51-Continuidad de los Aprendizajes	5.-Conocimiento de los estudiantes. 6.- Conocimiento de contextos educativos. 7.- Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8-Razonamiento Pedagógico.	Encuentros presenciales: taller. Comunidad de aprendizaje. Elaboración de proyectos interinstitucionales. (1, 2, 3, 4, 6)	Generar nuevas estrategias para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares de niños y niñas del nivel inicial y primer ciclo de la escuela primaria santafesina, atendiendo a la articulación entre ambos niveles y la modalidad especial/ Docentes de la sala de 5 y 1°grado; docentes educación musical, educación física, plástica, tecnología y docentes integradores.
52- De ESI se habla entre equipos	1.- Conocimiento de los contenidos. 2.- Conocimiento pedagógico general. 3.-	Seminario-Taller, con modalidad teórico/vivencial orientada a la producción teórico-práctica por	Crear espacios de debate y elaboración en relación a la construcción de estrategias y herramientas para socializar y

	Conocimiento curricular. 7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.- Razonamiento pedagógico.	bloques temáticos. Construcción de materiales no sexistas según línea de formación. (1, 2, 4, 6)	distribuir en la formación docente. Estas herramientas son pensadas para el desarrollo de una educación no sexista como una "educación de los afectos" / Coordinadores/as y referentes territoriales de las diferentes líneas pedagógicas definidas por el ME.
53- Formación de Supervisores en Educación Vial	7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos.	Encuentros presenciales. Seminarios. Trabajos prácticos: viabilizar proyectos de Educación Vial en las escuelas de la provincia. (1, 2, 4)	Acercarnos a los supervisores como agentes facilitadores de proyectos educativos viales. Poniendo a su alcance una metodología, tanto de investigación como de producción para la promoción de proyectos viales institucionales/Todos los supervisores de Nivel Inicial, Primaria y modalidad Especial y Rural.
54- Perspectivas y prácticas actuales de la Educación Física como disciplina pedagógica en la escuela secundaria santafesina	3.-Conocimiento curricular. 7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.- Razonamiento pedagógico.	Clases virtuales y presenciales. (1, 2, 4)	Brindar un espacio de reflexión y construcción colectiva con el objetivo de construir propuestas de enseñanza para una formación corporal y motriz amplia e integradora de las dimensiones cognitiva, sensorial, emocional, social y motriz/Docentes secundaria.
55-Prácticas Acuáticas: Natación - Nivel I	1.- Conocimiento de los contenidos. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos.	Seminarios virtuales. Trabajo práctico presencial al finalizar cada módulo y una evaluación final integradora, presencial teórico y práctica. (1, 2, 4)	Garantizar el dictado de la actividad en los Centros de Educación Física unificando criterios didácticos para la enseñanza de la natación escolar, a través de la capacitación a docentes que participen en el Plan Provincial de Natación.
56- Cuerpo y Movimiento	1.- Conocimiento de los contenidos. 3.-Conocimiento curricular. 8.-Razonamiento pedagógico.	Taller. (1, 4)	Para todos aquellos interesados en formarse y profundizar respecto de los objetivos de la cátedra. (Espacio innovador del Diseño Curricular de los Profesorados de Nivel Primario e Inicial de la provincia)
57-Concierto y Atelier	3.-Conocimiento curricular. 4.- Conocimiento pedagógico/ didáctico de los contenidos. 7.-Conocimiento de las finalidades, valores educativos. 8.-Razonamiento pedagógico.	Talleres presenciales para docentes. Conciertos para niños y docentes. Instancia virtual: propuesta para trabajar en el aula, seguimiento, socialización de las experiencias. (1, 2, 4, 5, 6)	Se propone dialogar acerca del arte, la educación y la expresión creativa. Problematizar de qué manera estas vinculaciones pueden generar experiencias artísticas y lúdicas en la formación del niño/a./Niños de Educación Inicial Región VI. Especialmente de Instituciones de barrios priorizados por Gabinete Social. Docentes de Educ. Inicial, maestros de música región VI.

Fuente: Subportal de Educación, protocolos y resoluciones ministeriales. Elaboración propia.