

Líneas de Formación Docente Continua que traman la política educativa santafesina durante 2007-2017

Sara Carrizo

ORCID: 0000-0002-5741-2108
saracatalinacarrizo@gmail.com
Universidad Nacional del Litoral

Fecha de presentación: 15-11-2022
Fecha de aceptación: 27-11-2022

Resumen

Este trabajo pretende describir la política de Formación Docente Continua (FDC) de la provincia de Santa Fe, identificando las líneas de visibilidad y enunciación del dispositivo de formación desarrollado durante el período 2007-2017. Se propone, a partir de la comparación de los programas de formación propuestos a los profesionales de la educación en este período, analizar los contenidos y la modalidad formativa que delinear el currículum de FDC.

Esta indagación se inscribe 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 guion transnacional con el que interactúan las políticas regionales, líneas de fuerza del dispositivo, que manifiestan el tipo de profesorado que se pretende formar y transformar.

Palabras clave: desarrollo profesional docente - dispositivo de formación - currículum de formación docente continua

Abstract

This paper aims to describe the Continuous Teacher Training (CTT) [Formación Docente Continua, (FDC)] policy of the province of Santa Fe, identifying the lines of visibility and enunciation of the training device developed during the period 2007-2017. It is proposed, from the comparison of the training programs offered to education professionals in the aforementioned period, to analyze the contents and the training modality that outline the CTT curriculum.

This research is part of a broader framework constituted by national guidelines and international trends in Teacher Professional Development (TPD) [Desarrollo Profesional Docente,

(DPD)] under the hypothesis of the existence of a transnational script with which regional policies interact, lines of force of the device, which manifest the type of teaching staff that is intended to be trained and transformed.

Keywords: teacher professional development - training device - continuous teacher training curriculum

Introducción

El presente artículo intenta sintetizar el trabajo de investigación¹ sobre las Líneas de Formación Continua (FDC) que se desarrollaron en la provincia de Santa Fe durante el período 2007-2017. Cabe aclarar que se denominaron “Líneas” a los programas de Formación Docente Continua que se ofrecieron a partir de 2008 en la jurisdicción.

En esta investigación, a partir del análisis de los cambios y continuidades en la política de FDC de la provincia, se pretendió identificar 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 profesionales² de la educación durante este período. Se interpretaron las líneas de fuerza del dispositivo, que enmarcaron el tipo de profesorado que se pretendió formar y constituyeron lo político de la enseñanza que se propuso, desde el análisis del contenido de la formación y la modalidad formativa. Este estudio partió del supuesto, que tanto los contenidos y el tipo de actividad que se ofrece para la formación, se deciden en correspondencia con las necesidades y prioridades de cada gestión ministerial y se relacionan con las ideologías que pugnan por prevalecer.

Esta indagación a nivel provincial estuvo inscripta en un marco más amplio, constituido por los lineamientos nacionales y las tendencias internacionales en Desarrollo Profesional

1 La investigación –Carrizo, S. (2019) “¿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”– fue presentada en el marco de la Maestría de Políticas Públicas para la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, dirigido por la Dra. Felicitas Acosta.

2 En el presente trabajo, con el objetivo de facilitar la lectura, se evita el uso explícito del género femenino y masculino en simultáneo y se opta por emplear el género masculino incluyendo a ambos.

Docente (DPD) bajo la hipótesis de la existencia de un guion transnacional con el que interactúan las políticas regionales.

El objeto teórico o conceptual fue la dinámica de cambio en las políticas de FDC. La unidad de observación u objeto empírico lo constituyeron los informes y normas orientadas hacia la FDC elaborados por organizaciones internacionales, el Ministerio de Educación de la Nación y los programas de FDC que en el período 2007-2017 tuvieron lugar en la provincia de Santa Fe. Se pretendió abordar el análisis del discurso y las acciones propuestas 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 (Schriewer, 1997; Popkewitz, 1997; Tröhler, 2013). Además, se articularon los conceptos de discurso y dispositivo (Foucault, 1970; Deleuze, 1990) del campo de la filosofía, y de currículum y sujeto social, del campo del currículum (De Alba, 1998).

¿Qué debe aprender el que enseña? Es la pregunta que orientó esta investigación que procuró analizar y comparar las respuestas que a esta cuestión fueron escribiéndose en los discursos a nivel transnacional, nacional y provincial. La información empírica recogida a lo largo de este trabajo brindó datos que ponen en evidencia cómo las líneas de uno y otro dispositivo se relacionan, y particularmente, cómo en Santa Fe podrían identificarse unas líneas autónomas que constituyeron su propuesta formativa.

Formación Docente Continua

En la actualidad, es claro que 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” (Barbero, 2003) provoca cambios inevitables en el objeto de conocimiento así como en el sujeto que enseña y en el sujeto que aprende; que se encuentran en un juego de redefiniciones determinante de modificaciones en los escenarios que tradicionalmente hicieron a la escuela. 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 debe asumir el profesional de la educación (Esteve 1997, 2003, 2005, 2009).

En esta realidad, donde lo permanente paradójicamente es el cambio, los docentes muchas veces sienten que les cuesta o no saben enseñar haciendo evidente la necesidad de formación durante su trayectoria laboral. Como consecuencia, surge pensar en 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).

El Estado, al asumir la responsabilidad de brindar educación de calidad a la ciudadanía, debe procurar el DPD de quienes tienen a su cargo brindar ese servicio. En este sentido, muchos coinciden en señalar que “la problemática principal con que se enfrenta la conducción política del sector de la educación en la actualidad –relativa a los profesores– es cómo mejorar su desempeño” (Aguerrondo, 2002: 4).

Contenido y modalidad: modelo de FDC

Diversos autores señalan la importancia de analizar los contenidos de la formación profesional de los docentes.

Shulman (1986) con mirada crítica a quienes reducen la formación a métodos eficaces, en su programa de investigación analizó los “conocimientos base” para el desarrollo de la profesión:

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 (Shulman, 2005: 11).
- Un año después, agrega un conocimiento que podría

considerarse el más complejo de aprender por todos los que implica:

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).

Diferentes proyectos tomaron la categorización de Shulman para llevar adelante sus estudios y en particular interesa señalar una investigación clave para el presente trabajo, pues se adopta el análisis que propone para observar el contenido de la formación. “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” de Martínez y Rodríguez (2017), Escudero (2018) y otros, pertenecientes al proyecto de investigación que tiene lugar hasta el 2015 en diversas Comunidades Autónomas de España (Referencia EDU2012-38787).

Alliaud y Vezub (2014) intentaron observar qué tipo de conocimiento valora el profesor, a qué conocimientos recurren, cómo los jerarquizan. Recuperaron una polifonía de voces, entre ellos 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.

Alliaud 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

este sentido, afirma que 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 y Vezub (2015) desarrollaron diferentes investigaciones con docentes de nivel primario y secundario en la Ciudad de Buenos Aires y distritos del Conurbano Bonaerense. Observaron cuáles son los saberes y también los procedimientos necesarios para formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy. Entre otras cuestiones 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. (Alliaud y Vezub, 2015: 8)

Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2016) observaron en sus indagaciones 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.” (Alliaud *et al.*, 2016: 1) 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.

En relación, Vezub (2013) interpreta 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” (Vezub, 2013: 4). Describiendo dos modelos diferenciados 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 auto-crítica de los profesores.

Cada modelo establece unos saberes considerados válidos 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 (Vezub, 2013: 5).

Ávalos (2007) investigó las experiencias de formación continua de la región y caracterizó a unas como “cercanas a la capacitación” y a otras, “cercanas al desarrollo”. En el primer 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 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)

Políticas de formación docente

Luego de la crisis humanitaria e institucional que se generó como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial surgió la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) como ideal común que inspiró a las políticas que a continuación se suceden. Se definió 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 estos años surgieron diferentes organizaciones de los estados con pretensiones de pensar y planificar la educación, poniendo en marcha proyectos de investigación que produjeron a lo largo de los años 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 atravesaron las fronteras nacionales, determinando una tendencia de estandarización en el discurso que configuró un sistema educativo mundial. En este sentido, resultó evidente la influencia de los discursos de la UNESCO, la OCDE y en la región, la OEI, el PREAL, el SEM y el PASEM.

Durante los años 1980-1990, casi todos los países latinoamericanos impulsaron reformas estructurales del sistema educativo (Vaillant, 2004: 5). Estas reformas atendieron a modificaciones curriculares que se pensaron para los distintos niveles del sistema y se llevaron adelante a través de la capacitación masiva de los docentes en ejercicio para actualizar sus saberes. Desde una “perspectiva remedial” (Ávalos, 2001; Vaillant, 2004; Vezub, 2005; Terigi, 2010), se pretendió 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 para organizar dispositivos masivos de formación.

Son muchas las investigaciones que muestran el poco efecto de estas capacitaciones y como consecuencia, cómo empiezan a surgir nuevas maneras de pensar la formación de los docentes en la región. Diferentes documentos que se producen

al comenzar el siglo XXI (Ávalos, 2001 y 2007; Vaillant, 2004; Vezub, 2005; Terigi, 2010; Ortega, 2011; Alliaud y Vezub, 2014) rescataron estas experiencias regionales subrayando las características que se corresponden al nuevo paradigma de DPD que comenzaba a gestarse.

Durante el siglo XX, la Argentina avanzó hacia la institucionalidad de la FDC. En este sentido, se destaca la creación del Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD), la Red Federal de Educación Nacional y luego, comenzado el siglo XXI, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y el Programa Nacional de Formación Permanente. Estos últimos tienen como objetivo definir lineamientos políticos, institucionales y pedagógicos que, acordados y comprometidos federalmente, procuren el fortalecimiento de un sistema formador que integre la FDI y la FDC desde un proyecto educativo nacional.

En la Ley Nacional de Educación (LEN) promulgada en el año 2006 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 INFoD. A lo largo de los años, se produjeron diversos documentos que organizaron el Sistema Formador nacional, definiendo su identidad, organización, estructura y dinámica de desarrollo. Además, se planificaron propuestas para la FDC de los docentes de toda la nación que se cruzaron con los programas que pensaron y desarrollaron las provincias.

Política provincial

En el año 2007, asumió la gobernación de la provincia de Santa Fe, el Frente Progresista, Cívico y Social; esta coalición ganó las elecciones dos veces más, renovando su mandato hasta el año 2019.

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

durante este tiempo, afirmó sobre su decisión de asumir y desarrollar la formación de los profesionales de la provincia:

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)

En estas resoluciones, se aclaró además, sobre la intención de articular y adecuar las propuestas de formación nacionales al proyecto educativo jurisdiccional.

A través de la página oficial del gobierno provincial es posible acceder al historial de programas que se propusieron a los docentes de los distintos niveles del sistema educativo de la provincia de Santa Fe y se organizaron desde 2009. Analizando esta oferta de FDC provincial resulta evidente, que hay una propuesta formativa ofrecida desde el comienzo de la gestión hasta el 2014 y otra, a partir del 2015, que se distingue en sus características.

Se visualizan cambios para desarrollar la FDC en estos dos períodos en:

- Presentación en el sitio web
- Modos de inscripción
- Cupo de participantes
- Cantidad de propuestas
- Tiempo de formación
- Destinatarios convocados
- Modalidad de la propuesta
- Contenido de formación
- Responsabilidad en el diseño y desarrollo de los programas de formación

Resulta interesante observar que desde 2009 hasta el 2014, el ME provincial asumió la total responsabilidad para desarrollar la Formación Continua del profesorado no reconociendo con certificación la FDC que ofrecían otras instituciones como

los Profesorados, Universidades, Sindicatos. Durante estos años el ME se ocupó de la selección y capacitación de los equipos de formadores que llevaron adelante los programas de formación. Por citar un ejemplo, los coordinadores de los Talleres de Producción Pedagógica (TPP) fueron seleccionados por un equipo ministerial luego de convocatoria pública y evaluación de antecedentes y oposición, sosteniendo durante dos años una formación quincenal brindada por el ME y el Ministerio de Cultura de la provincia. Cabe señalar que los formadores a cargo de los programas de formación fueron definidos según consta en diferentes documentos como coordinadores, facilitadores o referentes territoriales.

En este período se desarrollaron las líneas más auténticas de esta gestión de gobierno pues resulta evidente un mayor grado de autonomía del estado provincial en la planificación y desarrollo de la FDC. En este punto es necesario aclarar que si bien se observó que los programas de formación que se propusieron en este período se adecuaron a las nuevas normativas nacionales, éstas resultaron lineamientos teóricos y pocos, fueron los programas de formación que Nación propuso en la acción, siendo además en la provincia, adecuados al proyecto jurisdiccional según enuncian las resoluciones que los enmarcaron.

En este sentido, se observaron cambios a partir de 2015, pues disminuyó abruptamente la oferta de programas de formación provinciales y cobró relevancia el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” o como se denominó en la provincia, “Escuela Abierta”. Este programa de formación propuso un componente centrado en las instituciones educativas y un segundo componente para destinatarios específicos atendiendo a las trayectorias, niveles, especialidades, roles y temas priorizados por cada jurisdicción. El primer componente se desarrolló en cada institución educativa convocando a todos sus integrantes. Para el desarrollo del segundo componente, volvieron a habilitarse a los Profesorados, Universidades, Sindicatos a brindar formación a los profesionales

de la educación pudiendo certificar esta formación con el reconocimiento ministerial correspondiente.

Es necesario observar que a fines de ese año terminó la segunda gestión de gobierno del Frente Progresista, Cívico y Social y asumió un nuevo equipo provincial de la misma coalición política. Aunque en este equipo se renovó el mandato de la ministra de Educación, cambiaron los responsables de las direcciones provinciales. Algunos de ellos venían sucediéndose durante los dos períodos anteriores de gobierno, éstas fueron las personas que idearon y llevaron adelante las acciones que describimos se sucedieron en esos primeros años de gobierno.

Por el análisis precedente, se consideró que analizar con mayor profundidad las acciones formativas que se desarrollaron en la provincia durante los años 2009 al 2014 permitiría observar cómo particularmente se define el currículum de FDC desde el proyecto educativo jurisdiccional.

Líneas provinciales de FDC

Durante el período 2009-2014 se desarrollaron un total de 71 líneas de FDC. Para llevar adelante este estudio, se decidió analizar y comparar 57 de los 71 programas que aparecen en el Subportal de Educación.³ Esta decisión se correspondió a que entre las 71 propuestas, algunas se repetían en los años o cambiaban los destinatarios pero el contenido y modalidad continuaba siendo la misma.

Los destinatarios fueron los maestros y profesores, directores, supervisores de los diferentes nodos de la provincia, diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial. En su mayoría, se presentaron como “Programas de Formación” y plantearon la formación a lo largo del año con un promedio de 60 hs. Resulta interesante observar que de 57

³ Para profundizar en este análisis y comparación se sugiere acceder al cuadro 7: Características de las líneas de FDC, Santa Fe: 2009-2014 en Carrizo, S. (2019).

programas, 22 propuestas convocaron al encuentro entre niveles educativos y diferentes agentes:

- Inicial y Primario
- Inicial, Primario y Superior
- Inicial, Primario, Especial
- Docentes y directivos
- directivos y supervisores
- docentes, directivos y supervisores
- docentes y estudiantes de profesorado

Cada programa de formación resultó una propuesta compleja en su trama, combinando contenidos y modalidades. En este trabajo de investigación se intentó desentramar las líneas que hicieron a la complejidad de cada dispositivo de formación para analizar las variables de observación definidas: contenidos, modalidades y modelo de formación.

Contenidos

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

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

26 de 57 propuestas formativas promovieron este conocimiento. Se propuso: la escuela como espacio público, el rol del docente como agente del Estado, el derecho de aprender de los estudiantes de la provincia. Se invitó a pensar a partir de los emergentes sociales que problematizan lo cotidiano poniendo en valor la escuela, el encuentro, la palabra, la democracia, el respeto de las diferencias y diversidades.

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

24 de 57 programas propusieron este conocimiento. Explícita o implícitamente definieron la producción de este conocimiento como meta. Pusieron en cuestión el aprendizaje y los modos de provocarlo, atendiendo a la formación de la

subjetividad del estudiante. Propusieron el análisis y recuperación de experiencias para convocar a nuevas producciones y la elaboración de propuestas áulicas, institucionales e interinstitucionales.

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

23 de 57 apelaron al saber de la experiencia, a su análisis, actualización. Algunas líneas trabajaron sobre problemáticas que definieron los equipos, planificaron y llevaron adelante intervenciones pedagógicas que volvían a ser insumos para problematizar. Es el caso de los Talleres de Producción Pedagógica, Continuidad de Aprendizajes y los programas que se corresponden con “Ruedas de convivencia” y “Rondas de palabras”.

Conocimiento curricular

17 de 57 programas presentaron este contenido. Propusieron conocer las nuevas definiciones curriculares de Nación, como es el caso de ESI; los nuevos enfoques que subrayaba la provincia para el abordaje curricular, como los programas que problematizaron la educación física, la educación artística y el uso de nuevas tecnologías.

Modalidad formativa

Como punto más importante es necesario decir que todos los programas, 57 de 57, incluyeron encuentros presenciales y 44 de 57, propusieron la modalidad semipresencial: jornadas presenciales y virtuales. También es necesario destacar la

variedad de formas que se combinaron en la mayoría de los programas.

Encuentros presenciales: talleres, cursos y seminarios

24 programas de 57 propusieron la realización de talleres.

Encuentros virtuales

Se creó 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 ministeriales que coordinaban la propuesta.

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

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

32 de 57 programas convocaron al análisis de los conflictos de la realidad educativa y la elaboración de estrategias de abordaje de los mismos.

Procesos de acción reflexión

26 de 57 programas promovieron 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 implicó la acción misma.

Construcción de redes, equipos docentes y comunidades de aprendizaje

19 de 57 programas propusieron la construcción de espacios colectivos, espacios pedagógicos para el aprendizaje

colaborativo, el debate e intercambio acerca de las realidades de las instituciones escolares.

Socializar la formación

10 de 57 líneas de formación convocaron a este ejercicio.

Cabe destacar que si bien se reconoce que la inscripción a cualquier propuesta en algún término siempre es personal, en muchos de los programas del período 2009-2014 se solicitaba que se realice de modo institucional, incluso a través del correo oficial de la escuela donde el docente trabajaba. En ocasiones, a través de supervisión se informaba al director de la escuela sobre la propuesta formativa y el cupo por institución, invitando a elegir representantes para participar del programa. Estos luego debían devolver a la institución algún informe o propuesta como resultado de la formación.

Modelo formador

Este estudio parte del supuesto de que contenido y modalidad construyen un modelo de formación. Si se atiende a estas variables observadas en las propuestas formativas para la FDC a partir de los programas llevados adelante en la provincia de Santa Fe en el período 2009-2014 se puede afirmar que se delinea en ellas un modelo de formación que se inscribe en el paradigma del DPD.

Se concibió al docente como un profesional capaz de formular y decidir sobre su formación. Puso en valor la producción de saberes pedagógicos del profesional en su territorio y los conocimientos que pueden construirse en el encuentro con otros. Los capacitadores, facilitadores o coordinadores de los espacios formativos, trabajaron de manera horizontal y colaborativa con los docentes poniendo en diálogo el saber construido en la práctica con lo teórico.

En este sentido, se puede inferir que el Currículum de FDC de la provincia que se escribió a través de las líneas de formación que se pusieron en acción en el período que se estudia tuvo un enfoque hermenéutico-reflexivo (Pérez Gómez, 1993)

o hermenéutico-participativo (Davini, 1995). Se buscó formar un docente reflexivo, crítico de su propia práctica, generador de nuevos saberes capaces de transformarla.

Conclusiones: líneas autónomas

Deleuze analiza que 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. (Deleuze, 1990: 155).

Cada línea de FDC que desarrolló la provincia durante el período 2009-2014, puede pensarse como dispositivo porque implica una red de saber/poder en sí misma y, a su vez, se relaciona con otras líneas con las que establece múltiples relaciones y la entraman en un dispositivo mayor. Este dispositivo de FDC además de constituirse en una red de saber/poder es una red de subjetivación. Los profesores convocados para la formación fueron aprendiendo unos modos de ser profesional, unos saberes, unas maneras singulares de acceder y de producir conocimiento.

Un dispositivo implica también líneas de fuerzas “que no cesan de librar una batalla.” (Deleuze, 1990: 155) Estas líneas de fuerza en el análisis que propuso esta investigación se pensaron teniendo en cuenta el cruce de los discursos nacionales y transnacionales que marcan unas tendencias y delinean el contexto que dispone y hace posible la experiencia jurisdiccional. A su vez, desde el campo del currículum se interpretaron como sujetos de determinación curricular (Alba, 1998). En los discursos de los informes, evaluaciones y propuestas producidas por las organizaciones transnacionales, el estado nacional y provincial, se identificaron objetos del discurso que se hicieron visibles y se enunciaron en el currículum de la formación, priorizándolos por sobre otros que no existieron. Las líneas de fuerza que ejercieron estos sujetos sociales enmarcaron los

programas de formación: los contenidos y las prácticas que estos propusieron desarrollando un currículum de FDC orientado a un tipo de profesorado que se pretendió formar.

En este estudio además se identificaron en la experiencia provincial, vectores particulares que atravesaron los diferentes programas y pusieron en práctica principios teóricos propios del paradigma del DPD; cuestión que distintas investigaciones señalan como el factor problemático al momento de analizar los resultados de las experiencias desarrolladas. Por eso se afirma que el dispositivo de formación propuesto por la provincia de Santa Fe resultó una experiencia singular en el modelo formativo que propuso a los profesionales de la educación, donde contenido y modalidad formativa se corresponden. Si bien estuvo inscripto en un dispositivo nacional y transnacional, reflejó la autonomía de un proyecto educativo jurisdiccional que integra discurso y práctica, gestando unos objetos de enunciación y visibilidad que dicen y muestran, un modo particular de entender lo educativo y la formación que se delinea en el currículum de FDC desarrollado durante estos años. En este sentido, se interpretó que constituye un proceso de “glocalización” (Robertson, 1992) contraponiéndose a la idea de «globalización», en el sentido de cultura uniforme y homogénea; reconociendo el proceso de adaptación y transformación en un instrumento de identidad (Nóvoa, 2001: 5). En este sentido, el dispositivo de formación provincial, en relación al dispositivo macro o marco en el que se desarrolló, puede interpretarse como 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.” (Deleuze, 1990: 4)

En el comienzo del siglo XXI en la región, la perspectiva remedial de FDC fue cuestionada y se construyeron nuevas perspectivas para pensar el DPD avanzando hacia la consideración del profesor como “sujeto en formación” (Villegas-Reimers, 2003; Aguerro, 2004; Ávalos, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010; citado en Ortega, 2011: 6). Ahora bien, los estudios

desarrollados sobre estas experiencias, señalan que resultaron aisladas, no sistemáticas ni sostenidas en el tiempo. En este estudio, se subraya la singularidad de la experiencia santafesina en estos términos también, observándose la cantidad de agentes, instituciones, niveles y modalidades del sistema educativo que se convocaron para la formación y la cantidad de años en que se desarrolló la propuesta.

En diciembre de 2017 las autoridades del gobierno provincial presentaron un proyecto de Ley de Educación Provincial para su tratamiento en la Legislatura. En este proyecto se pretendía instituir muchos de los principios expresados como propósitos y acciones formativas del período analizado. Se determinaba que la formación docente es un proceso que comprende las instancias de formación docente inicial y formación docente continua y se proponía la creación de un Instituto de FDC provincial, indudablemente avanzando hacia la institucionalización de la FDC en la provincia de Santa Fe. En septiembre de 2018 se logró la media sanción en la Cámara de Diputados pero lamentablemente el tratamiento de esta ley no prosperó.

Esta investigación parte del supuesto de que existe un interrogante central que toda gestión de política educativa tiene que plantearse: ¿qué debe aprender el que enseña? Resulta imperativo sostener esta pregunta para planificar políticas que atiendan a la FDC. En este sentido, debemos afirmar que durante el período analizado, en la provincia de Santa Fe, se delineó una respuesta singular que ante las necesidades actuales, merece ser considerada.

Referencias bibliográficas

- [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”. OEI.](#)
- [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. INFoD.](#)
- [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, 319-349.](#)
- [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*.](#)
- [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*. OEI y Fundación Santillana.](#)
- [Barbero, J. \(2003\). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. DOI:](#)
- [Carrizo, S. \(2019\) *¿Qué debe aprender el que enseña? Cambios y continuidades en la política de Formación Docente Continua en la provincia de Santa Fe en el periodo 2007/2017*. \[Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Litoral\]. <https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Alliaud%20-%20El%20saber%20de%20la%20experiencia.pdf>](#)
- [Davini, M. C. \(1995\). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.](#)
- [De Alba, A. \(1998\). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores S.R.L.](#)

- [Deleuze, G. \(1990\). *Michel Foucault, filósofo*. Editorial Gedisa.](#)
- [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, 157-180.](#)
- [Esteve, J. \(2005\). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti Fanfani, E. *El oficio docente*. Siglo XXI.](#)
- [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*. OEI y Fundación Santillana.](#)
- [Martínez Domínguez, B. y Rodríguez Entrena, M. \(2017\). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 \(2\).](#)
- [Novóa, A. \(2001\). États des Lieux del Éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. En R. Sirota \(Dir.\). *Autour de comparatisme en Éducation*, 41-70. Presses universitaires de France.](#)
- [Popkewitz, T. \(1997\). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria Formación del Profesorado*, 29, 89-109.](#)
- [Shulman, L. \(1986\). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15\(2\), 4-14.](#)
- [Shulman, L. \(1987\). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 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, 21-30.](#)

- Schriewer, J. (1997). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada, 21 - 58. *Revista de Educación y Ciencia*, 1, 15.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En: Veláz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI y Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. PREAL. Documentos de Trabajo, 50.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.
- Trölher, D. (2013). *Los lenguajes de la educación. Los legados protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Octaedro.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2012). *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Vezub, L. (2005). Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente. *La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente y Dirección de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada.

Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (42).

Vezub, L. (2013). *Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores*. Páginas de Educación 6 (1).