UNIVERSIDAD NACIONAL DE MORENO

DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Código: PICyDT-HyCS-06-2020

"SER PROFESOR Y DIRECTOR EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE MORENO: UN ANÁLISIS DESDE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES Y LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA"

Directora: VEZUB, Lea Fernanda

Integrantes: OTERO, Fabian Roberto; AMEGHINO, Nadia; GARABITO, Maria Florencia; ANSA, Maricielo; PITA, Noelia Micaela.

Año: 2024

Universidad Nacional de Moreno
Av. Bartolomé Mitre 1891, Moreno (B1744OHC).
Provincia de Buenos Aires.
Teléfonos:
(+54 237) 466-1529/4530/7186
(+54 237) 488-3147/3151/3473
(+54 237) 425-1619/1786
(+54 237) 460-1309
(+54 237) 462-8629
www.unm.edu.ar
www.facebook.com/unimoreno
www.twitter.com/unimoreno

UNM 2010
UNIVERSIDAD
DEL BICENTENARIO
ARGENTINO

Informe Final de Proyectos de Investigación
Universidad Nacional de Moreno
PARTE I

Identificación del proyecto

Proyecto y convocatoria:	**PICDyT 2018**
Nombre completo del proyecto:	**Ser profesor y director en las escuelas secundarias de Moreno: un análisis desde las identidades profesionales y la formación docente continua**
Directora:	**Lea Vezub**
Lineamiento prioritario[1]	Formación, trabajo y evaluación de la docencia: la profesión docente. El trabajo docente, sus condiciones y el desarrollo profesional.
Fecha de inicio:	17-04-2020
Fecha de finalización:	31-12-2022
Unidad de localización: Departamento/centro/	Dpto. de Humanidades y Ciencias Sociales Centro de Estudios en Educación
Resumen: *a(máx. 300 palabras)*	El proyecto transita sobre dos ejes: las políticas de desarrollo profesional / formación docente continua y las trasformaciones del nivel secundario. La investigación se propuso analizar las acciones del Programa Nacional de Formación Permanente durante el periodo 2016-2019 y el cambio que estas producen en las identidades profesionales de directivos y docentes de las escuelas secundarias de Moreno. Específicamente se interrogó acerca de los objetivos, las traducciones que realizaron los equipos técnicos provinciales de la política nacional de formación continua; los enfoques y las estrategias de formación institucionales que implementó el PNFP; así como la valoración que los actores hacen del Programa. Se identificó el papel que tuvieron los directivos y los significados que asume la formación continua en relación con las problemáticas de la escuela secundaria bonaerense y las identidades de los directores y profesores. La investigación se llevó a cabo mediante un diseño flexible, con métodos cuantitativos y cualitativos, se analizaron documentos y se tomaron entrevistas a funcionarios de la Dirección de Formación Continua provincial y a directivos de una muestra de 12 escuelas de Moreno. Además, se utilizó como fuente secundaria variables e ítems del cuestionario complementario de las Pruebas APRENDER 2019 tomadas a Directivos, que en la Provincia de Buenos Aires posee una tasa de respuesta de N= 4.068. Sobre esta base realizamos procesamientos propios. Entre los resultados hemos encontrado que la provincia en este segundo periodo de implementación del Programa orientó la política y formación hacia un eje pedagógico-didáctico, diferenciándose del anterior periodo y gestión; amplió la cobertura de las acciones y

[1] Según Resolución CS 326/17 Líneas de investigación científica y desarrollo tecnológico prioritarias 2016-21/ó Res. R 449/18 Lineamientos estratégicos generales de Investigación y transferencia 2019/21 del CEDET

	escuelas; los directivos tienen una alta valoración del programa, pero los aportes son muy dispares, si se consideran por ejemplo, los acuerdos institucionales logrados y las transformaciones en las prácticas docentes. El enfoque de la formación se define en las normas y discursos de los funcionarios como reflexivo y situado, pero en las actividades, este tipo de formación dista de haberse concretado.
Palabras claves:	EDUCACIÓN SECUNDARIA – DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE – DIRECTIVOS – IDENTIDAD PROFESIONAL

Parte I

Informe de resultados para el repositorio

1. Introducción y objetivos

La formación docente ha adquirido cada vez mayor protagonismo, tanto en la agenda de las políticas educativas, como en la investigación, producción de conocimiento especializado y en las actividades de las instituciones oferentes; un conjunto de políticas se dirige a fortalecer el desarrollo profesional docente para la mejora de la educación a través de diversas propuestas y formatos con el propósito de garantizar la formación continua en el marco de lo establecido por el Art. 74 de la LEN. En el país la formación docente continua ha cobrado nuevo impulso con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, la sanción de los Lineamientos Nacionales para la Formación Continua y el Desarrollo profesional (Res. CFE 30/2007, Anexo II) y la posterior creación del Programa Nacional de Formación Docente Continua, Res. CFE 201/2013 que ha tenido continuidad a través de tres gobiernos de diferente signo político. No obstante, al igual que lo señalado en otros países, se observan dificultades para concretar enfoques situados y reflexivos de la formación continua y que estos logren mejorar las prácticas docentes, generando a su vez cambios en las instituciones educativas y aprendizajes de los/as estudiantes (Escudero, 2017; Imbernón, 2020; Vezub et al; 2020; Vezub, 2023). Esta investigación se inscribe en este campo de problemas al dirigirse a investigar de qué modo se ha implementado el PNFP en las escuelas de Moreno y cuál ha sido la función de los directivos en la organización de las Jornadas, de qué modo valoran los aportes de los Círculos de Directores para poder asumir dicha tarea y cuál ha sido el papel de los equipos técnicos en la apropiación y adopción de la política nacional a la jurisdicción.

El proyecto continuó con la línea de investigación iniciada por el equipo en convocatorias anteriores (UNM 2012 y 2013; Proyecto PICT 2014-1282 /ANPCyT) referida a las políticas de formación continua en escenarios de inclusión y transformación de la profesión docente en la educación secundaria. A partir de los resultados anteriores y de los cambios efectuados por el gobierno de Cambiemos al Programa Nacional de Formación Permanente (en adelante, PNFP) que fueron plasmados en el nuevo Plan de Acción del periodo 2017-2021 (Res. CFE 316/17), esta investigación se propuso como **objetivo general**: analizar el cambio y las tensiones en la profesión docente y en el rol de los directivos de las escuelas secundarias de Moreno, en contextos de conflictividad institucional, en el marco de los dispositivos y acciones del Programa Nacional de Formación Permanente del periodo 2016-2019. De manera más específica, el proyecto se dirigió a producir conocimiento sobre las actividades de formación docente situada implementadas en el distrito de Moreno (las Jornadas Institucionales y los Círculos de Directivos) para conocer las opiniones y valoraciones de los actores; los enfoques formativos; la mediación de los equipos técnicos provinciales en la política de formación continua y el rol de los directivos en la implementación en un primer escenario en

el que las escuelas mostraban gran deterioro material y conflictividad, consecuencia de la falta de financiamiento que quedaron de manifiesto con los graves acontecimientos ocurridos en Moreno en 2018[2].

El PNFP otorgó un papel destacado a los directivos en la implementación del dispositivo que garantiza la cobertura universal del Programa, nos referimos a las Jornadas Institucionales, donde los/as directores de las instituciones son responsables de su coordinación y, además, destinatarios de la formación en los Círculos. Sin embargo, el rol que estos han desempeñado en el programa de formación, como coordinadores de las jornadas en las escuelas y formadores de los equipos docentes, no ha sido estudiado, tampoco se han explorado los resultados obtenidos en la realización de los Círculos.

Otra de las problemáticas y dimensiones se orientó a investigar los enfoques de la formación (Calvo, 2014; Vezub, 2013; 2021 OEI). Si bien los diversos documentos del PNFP proponen un modelo situado y favorecer la construcción de saber pedagógico en las escuelas, cabe analizar e interrogar si los enfoques que se ponen en juego en las actividades y dispositivos permiten trabajar las necesidades y problemáticas pedagógicas de cada escuela, construir saber local, reflexionar sobre las prácticas, probar estrategias propias y participar de la agenda de la formación. O si por el contrario, como ya ha sido señalado por otras investigaciones, los programas propician fundamentalmente aprendizajes de tipo conceptual y actitudes políticamente correctas entre los docentes y en menor medida adquisiciones complejas y la incorporación de saberes, métodos y recursos en las instituciones que generen trabajo colaborativo y la reflexividad de las prácticas (Escudero, 2017; Imbernón, 2020; Vaillant, 2016) y el juicio práctico personal (Vezub, 2021).

El desarrollo profesional docente y la tarea de los directores en la formación docente continua (FDC) de los equipos en las escuelas, adquieren una relevancia particular en el marco de las transformaciones recientes de la educación secundaria. De este modo, el problema de investigación transita sobre diversos ejes. El primero de ellos se refiere a la expansión de la secundaria y cómo han sido puestas en cuestión las funciones históricas, propedéuticas y elitistas del nivel a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar y de las políticas de inclusión que plantean el acompañamiento de las trayectorias, la flexibilización de los formatos regímenes académicos y la construcción de nuevos modos de transmisión y aprendizaje del conocimiento escolar (Cf. Montes et al. 2019); Gorostiaga 2012). Lo mencionado trae aparejado un consecuente replanteo de la enseñanza, la profesión y las tareas docentes, además de la aparición de nuevas figuras en las escuelas (tutores, acompañantes de trayectorias, coordinadores, etc.) que implican resignificar o aprender capacidades, generar una mayor articulación, trabajo en equipo, para atender a la creciente diversidad del alumnado y a las temáticas emergentes de la ESI, los DDHH y las culturas adolescentes. Por lo tanto, se trata de analizar de qué modo estos problemas ingresan -o no- en la agenda de la FDC y si los enfoques de la formación posibilitan la construcción de nuevas herramientas y estrategias para la práctica docente.

En segundo lugar, las políticas de formación continua y transformación de la secundaria también se plantean el cambio de la función directiva y desde una función centrada en lo administrativo y el control burocrático de las instituciones, hacia otra que focalice en la labor pedagógica de los equipos docentes, su formación y la gestión del currículum (Bolívar, 2018; Tintoré y Gairín, 2022). Con el PNFP, los directores han asumido tareas de formación en servicio de sus equipos docentes. Sin embargo, se ha observado que no necesariamente disponen del saber y las estrategias para formar a otros, ya que los conocimientos y habilidades de un formador /tutor son diferentes a los de la función directiva/docente y requieren una preparación específica (Vezub, 2011; Vélaz de Medrano, 2009; Vezub et al; 2020). La formación de los directores es un tema escasamente abordado en la investigación en el país y generalmente subsidiaria del momento del concurso y acceso al cargo (Cf. Romero y Krichesky, 2019).

El tercer eje, se relaciona con el escenario de formulación de políticas y programas nacionales de formación docente y de formación continua, en contextos de implementación federal, con cambios de gobierno nacionales y provinciales que también afectan su continuidad y las formas de implementación de

[2] Nos referimos al fallecimiento de la vicedirectora y auxiliar de la Escuela N°49 consecuencia de la explosión de una garrafa en agosto de 2018, lo que ocasionó el cierre preventivo de las escuelas estales del distrito y medidas de fuerza de los docentes para que se garanticen las condiciones y movilizaciones de la comunidad. Durante 6 meses los alumnos dejaron de asistir a clases.

las acciones. En este marco problemático la investigación se orientó alrededor de los **siguientes interrogantes:**

- ¿Cuáles han sido las características que tuvo el Programa Nacional de Formación Permanente en la provincia de Buenos Aires, qué objetivos y principios de la política de formación continua trazaron los funcionarios y equipos técnicos para la recontextualización del programa en la jurisdicción?
- ¿Cómo se implementó el PNFP en las instituciones, qué opiniones, valoraciones hacen los directivos sobre las actividades formativas y qué tareas asumieron en la organización de las Jornadas Institucionales?
- ¿Qué aporta el PNFP a la transformación de las instituciones secundarias y a la mejora de las prácticas docentes, cómo se ponen en tensión o revisan las identidades profesionales de docentes y directivos?
- ¿Qué enfoques y modelos de la formación docente continua quedan en debate y se manifiestan en el diseño e implementación de los dispositivos del PNFP; cómo se expresan en la normativa que orienta los diversos planes de acción durante los diferentes periodos del programa y en las acciones de la formación situada?

2. Marco de referencia

La investigación se ubica en el campo de la formación docente, más específicamente en el área que estudia las políticas de formación docente continua (Ávalos, 2007; Cordero y Cruz, 2022; Vezub, 2019; Vezub, 2023; Vezub et al. 2020; Guarro et. al; 2017; Cuevas e Inclán, 2021). En las últimas décadas esta dimensión se ha constituido en uno de los focos privilegiados de las políticas docentes y también de las reformas educativas (Cordero y Cruz, 2022; OREALC, 2013; 2014; Vezub, 2019). La mayor parte de las políticas educativas incluyen algún componente de formación continua de los docentes y directivos y este aspecto se encuentran en el centro de las iniciativas de mejora de los sistemas y de los programas de liderazgo pedagógico de los directivos, tanto en el contexto regional como internacional (Bolívar, 2018; Weinstein, et al., 2015). Varios trabajos vinculan -de manera más o menos directa- la calidad educativa y la preparación de los docentes y directivos con las oportunidades que tienen las escuelas para lograr la inclusión de los estudiantes provenientes de diversas culturas, grupos sociales, a través de la innovación de las prácticas y de la creación de mejores entornos de aprendizajes en las instituciones (Azpillaga Larrea, 2021; Garnica y Caballero, 2019).

El marco teórico se nutre de dos disciplinas: las ciencias políticas y el campo de la formación docente. Sobre el primero, la perspectiva teórica toma distancia de los trabajos que solamente analizan la *politics* es decir, la política como las decisiones macro -en este caso de formación docente- en sentido genérico, entendida como un conjunto de ideas, poder, intereses, competencias y conflictos (Fontaine, 2015; Del Castillo, 2017). Dichos trabajos suelen escindir la dimensión política y técnica, privilegiando la primera, al abordar el análisis de las políticas docentes en diferentes escalas, considerando cómo la agenda global/regional de los organismos internacionales condiciona y/o es transferida a las políticas nacionales. Por el contrario, nos interesa examinar la implementación de la política en función de los problemas a los cuales se refieren e intentan dar respuesta, sin perder la especificidad de las variables específicas a las cuales esta refiere, en nuestro caso, por ejemplo, cómo los programas de formación y desarrollo docente responden a la relación teoría – práctica, qué tipo de saber construyen, mediante qué dispositivos de formación, etc. Si bien las políticas de formación y los programas a los cuales estas dan lugar no se diseñan e implementan con independencia de las ideas e intereses en conflicto (Paliér y Surel, 2005), hemos intentado examinar los problemas y factores específicos que intervienen en la política de formación docente continua y que la distinguen de otras políticas educativas. Se trata de analizar no sólo las ideas, sino las formas y las estrategias que los gobiernos implementan frente a los problemas del desarrollo profesional docente, en qué acciones y dispositivos se plasman las ideas de la profesión y la formación permanente.

En esta doble lectura disciplinar, desde el campo de las políticas de formación docente, diversos trabajos han resaltado la diferencia entre la cantidad de actividades formativas del profesorado y el valor que estas tienen para el desarrollo profesional de los profesores y para la construcción de sistemas educativos más justos, equitativos, democráticos e inclusivos (Imbernón, 2020; Escudero, 2017; Scholes et al. 2017; Zeichner. 2010). En ese marco concebimos la formación docente permanente como un entramado constituido por tres ámbitos: las políticas de capacitación de los gobiernos y estados nacionales y provinciales; las prácticas, experiencias que desarrollan las instituciones de formación, los oferentes y distintitas organizaciones docentes; y la producción académica y científica que se realiza sobre este campo (Vezub, 2013; 2020).

Para el marco analítico de la formación continua, reformulamos los cinco niveles que define Guskey (2002) para la evaluación del desarrollo profesional docente enfocándonos en los primeros tres. El nivel 1 está formado por las estructuras de gobierno que definen las políticas de formación continua; el nivel 2 son los componentes de la formación (contenidos, metodologías, capacidades a desarrollar); el nivel 3, la organización, los apoyos y agentes que intervienen; el nivel 4, identifica la incidencia de la formación impartida en el profesorado y en la enseñanza; mientras que el nivel 5, destaca los resultados de la formación en los aprendizajes del alumnado. En nuestra investigación hemos recuperado dichos marcos, al poner en juego una doble perspectiva (política y pedagógica) en el análisis del PNFP, tanto de las fuentes documentales como de las entrevistas a los actores que participaron en los diferentes ámbitos de la política (decisores, planificadores, gestores, implementadores, destinatarios).

Los estudios de políticas y actividades formativas realizados en otros países han sido antecedentes importantes para esta investigación. En México Cordero y Cruz (2022) han destacado por una parte los bajos niveles de institucionalización que presenta la política de formación docente continua, las dificultades que atraviesa en su compleja relación con la carrera y evaluación del desempeño docente; y por otra parte, la falta de claridad en los alcances y propósitos de las políticas de formación. En España los resultados confirman que los docentes asisten principalmente a actividades de formación externas, basadas en formatos tradicionales, dirigidas al entrenamiento individual como los cursos y talleres que tienen escasa incidencia en la reflexión y cambio de las prácticas (Escudero; 2017; Alfageme-González y Nieto Cano, 2017). Por otra parte el mapeo que realizamos sobre las políticas de formación continua en 13 países de América Latina muestra un escenario heterogéneo en el cual los gobiernos despliegan esfuerzos en el que conviven propuestas situadas junto a programas masivos de gran cobertura que no siempre son sostenidos. Estos se implementan en áreas claves, para atender necesidades de formación, como las de docentes noveles docentes, directores escolares y las escuelas de menor rendimiento, en el aprendizaje de la lectura y la matemática; tienen un incipiente nivel de institucionalización y regulación de las ofertas, calidad y pertinencia de las propuestas para el desarrollo profesional (Vezub, 2019).

Otros antecedentes provienen de los estudios sobre los directivos escolares, su formación para acceder al cargo, capacidades necesarias para el desempeño, opiniones sobre las políticas educativas y las situaciones de tensión, presión y alta exigencia que enfrentan en sus primeros años (Bolívar, 2018; García-Garnica y Caballero; 2019; Tintoré y Gairin, 2022; Weinstein et al., 2016; Weinstein et al., 2019). El trabajo de Garnica y Caballero analiza las habilidades y la formación de los directores para desempeñar las tareas pedagógicas en las escuelas de nivel inicial y primario públicas de Andalucía y la relevancia que tiene su formación para desempeñar el liderazgo escolar, es decir, para crear una visión y objetivos educativos comunes que motiven y comprometan a los miembros a desarrollar una cultura pedagógica compartida en función de las características del alumnado, de los contextos y poblaciones escolares. Las autoras plantean que es necesario propiciar la formación de los directivos para desarrollar esas habilidades de liderazgo educativo ya que estas tienen un fuerte efecto en el clima de la escuela, la satisfacción y el compromiso del profesorado. Los diversos trabajos muestran cómo los años de experiencia en la función y la formación previa específica afecta las capacidades de liderazgo de los directores.

Para el proyecto ha sido de particular interés la investigación de Azpillaga Larrea et al. (2019) que interrelaciona la mejora escolar con el rol de los directores y el tipo de actividades formativas que realizan las instituciones. Los resultados muestran que las escuelas que logran mejores resultados de aprendizaje

implementan acciones de formación basadas en las necesidades colectivas de los equipos docentes, en el análisis de las buenas prácticas, en la interacción con otros centros educativos, generando comunidades de aprendizaje y el trabajo docente colaborativo. De este modo, logran aplicar los conocimientos de la formación al aula, a través de una filosofía de trabajo participativa y cooperativa.

Otros antecedentes muestran que, en escenarios de reforma educativa y cambio social, se producen conflictos en la identidad docente por lo que la formación continua y el desarrollo profesional se convierten en espacios de revisión y /o disputa de las diversas concepciones acerca de la profesión (Bolívar, Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2004; Vezub, 2005). Estas se expresan de manera particular cuando se introducen nuevas regulaciones y parámetros en la carrera profesional y en el trabajo de los docentes (Ruffinelli, 2016; García Huidobro, 2011; Cordero-Arroyo y Luna-Serrano, 2016; Dutercq et Maleyrot, 2017).

La investigación de las identidades profesionales docentes muestra que su construcción es un proceso que ocurre en diversos contextos a lo largo de su trayectoria y que está formada por mpultiples elementos entre los que se destacan: la formación recibida, las experiencias de socialización, el trabajo en el aula, la dimensión personal, los ámbitos institucionales de actuación profesional y las reformas educativas (Day et al., 2006; Canrinus et al; 2012; Knowles, 2004; Bolívar, Fernández Cruz y Molina Ruiz, 2004; Bolívar et al., 2004; Mc Dougall, 2009; Canrinus et al. 2012; Ávalos y Sotomayor, 2012; Tezanos, 2012). Si bien no hay una definición unánime acerca de este constructo, y muchas veces es caracterizada de manera diversa e imprecisa, en los distintos trabajos revisados sobre el tema (Beijaard et al. 2004), los siguientes elementos se reiteran: la identidad profesional no es un atributo fijo, se construye histórica y culturalmente e integra concepciones profesionales adquiridas en la formación inicial con otras producidas en la experiencia posterior, producto del conocimiento práctico personal de los profesores en sus ambientes de trabajo. La identidad docente es un proceso de construcción personal de sentido respecto al trabajo de enseñar, abarca elementos de decisión o motivación personales referidos a la tarea que se consolidan, reconstruyen o reformulan posteriormente a lo largo del ejercicio profesional y en el seno determinados colectivos y comunidades (Vezub, 2018). Para McDougall (2009) es en la (im)posibilidad de abrazar los cambios y las reformas educativas, donde cobra relevancia el estudio de las identidades docentes.

En síntesis, reconocemos tres dimensiones centrales en los estudios que analizan la configuración de las identidades profesionales docentes: (a) la personal (la vida del docente fuera de la escuela); (b) la profesional (expectativas sociales, de la comunidad y de las políticas educativas sobre lo que significa ser un buen docente) y; (c) la situacional (los rasgos que imprime de manera directa el ambiente laboral e institucional. Frente a los cambios los profesores buscan nuevos referentes y saberes en los que fundar su tarea; el conocimiento formal y las rutinas aprendidas en la formación inicial resultan insuficientes para responder a las demandas de la enseñanza. Por ello se torna relevante analizar de qué manera los profesores reconfiguran sus identidades y reorientan su trayectoria de desarrollo profesional, si los programas y actividades de formación continua contribuyen a repensar las bases de su profesión, de cara a los desafíos que enfrenta la educación secundaria.

Las investigaciones del equipo avanzaron sobre distintos aspectos de la formación docente, las trayectorias, identidades y los saberes profesionales (Vezub, 2013; Vezub, 2016; Vezub y Garabito, 2017; 2017b; Vezub y Guevara 2017; Vezub et al. 2018). Los programas y acciones de capacitación en servicio generalmente se han centrado en los contenidos de las disciplinas y en su enseñanza, escindiendo la formación de las características de los sujetos de aprendizaje y de los escenarios de desempeño y de las problemáticas cotidianas que enfrentan las escuelas. La formación continua ha contribuido poco a la revisión de las identidades del profesorado y a su diálogo con las nuevas demandas de la escolaridad (Vezub, 2011; 2013). El 44% de 118 profesores encuestados en el anterior proyecto, coinciden en que su trabajo y la escuela se ha transformado mucho en los últimos años (Vezub y Garabito, 2017) y señalan que los mayores cambios se produjeron en: las políticas educativas (entrega de computadoras a los alumnos; obligatoriedad de la secundaria e inclusión de nuevos estudiantes; diseños curriculares y la evaluación de los estudiantes). En segundo lugar, identifican cambios socioculturales y económicos que afectan a las familias y culturas adolescentes.

En resultados anteriores se delineaban tres identidades docentes. Las primeras progresistas: aceptan el cambio de época, las nuevas políticas y la expansión del nivel, intentan la construcción de una nueva identidad más acorde con los escenarios escolares actuales. Las segundas, identidades defensivas, en repliegue o rígidas: manifiestan nostalgia de otras maneras de ejercer la docencia, no modifican los rasgos básicos de la profesión, a sabiendas que sus modos ya no son eficaces. En estos casos, la renuncia a su cultura profesional es dejar de ser lo que son, abandonar el trabajo para el cual se formaron. En un lugar intermedio, las identidades estables: docentes que aceptan algunos cambios de forma y se replantean cómo hacer para mejorar el interés de los estudiantes en las clases, incorporando tecnologías, trabajando en grupos, etc. pero, sin renunciar al programa único, a la enseñanza simultánea.

A partir de los años 2000, la noción de desarrollo profesional docente (DPD) ha venido sustituyendo a la de perfeccionamiento, capacitación o actualización. Se identifica un viraje en su conceptualización que intenta superar las visiones instrumentales y carenciales de la formación que dominaron el campo (Cochran Smith y Lytle, 2003; Vezub 2013; Calvo, 2014), basadas en la autoridad / conocimiento de los expertos y en perspectivas tecnocráticas. Las contribuciones teóricas sobre los modelos y enfoques de la formación y el desarrollo profesional docente han analizado las variables, factores y condiciones que intervienen en el aprendizaje de los docentes a lo largo de su trayectoria (Day y Quing, 2012; Ávalos, 2007; Vaillant y Cardosso, 2016). Los autores han destacado la existencia de dos grandes conceptualizaciones: los enfoques centrados en la carencia, en la transmisión; versus las corrientes del desarrollo profesional basadas en estrategias reflexivas y situadas de la práctica docente, en el aprendizaje colaborativo entre pares y facilitadores (Vezub, 2013; Alfageme y Nieto, 2017).

El desarrollo a profesional abarca tres dimensiones: institucional, cognitiva-profesional y personal (Imbernón, 2020), es aquel que posibilita realizar una práctica pedagógica significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales y a las poblaciones escolares en los cuales se inscribe. Permite pensar la formación como un proceso de larga duración, ya que se realiza en distintos contextos y ámbitos durante toda la trayectoria docente, no solo en momentos puntuales y ocasionales (Alfageme-González y Nieto Cano, 2017; Day & Gu, 2012; Vezub, 2013). Para Cristopher Day (2005) el desarrollo profesional docente comprende tanto experiencias planificadas sistemáticamente como otras naturales y espontáneas que aportan un beneficio directo al docente, grupo o a las escuelas para mejorar la calidad de los procesos educativos en el aula. Abarca instancias de aprendizaje individual, colectivos, mediante los cuales los docentes revisan críticamente sus conocimientos, destrezas y habilidades de enseñanza, planificación y reflexión sobre la práctica.

3. Métodos y técnicas

La investigación se desarrolló considerando dos niveles. En el primero, jurisdiccional, se analizó el papel de los equipos técnicos provinciales en la implementación de la política de formación continua y; en el segundo institucional se analizaron las opiniones de los directivos sobre los dispositivos y modalidades de trabajo del PNFP, las jornadas institucionales que coordinaron en las escuelas y los Círculos de formación de los que ellos fueron destinatarios. La investigación se llevó a cabo mediante un diseño flexible, con métodos cualitativos (Mendizabal, 2006) que consistieron en análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas a 2 funcionarios, equipos técnicos y a directores/as de 12 escuelas secundarias del distrito de Moreno y; cuantitativos donde realizamos un procesamiento propio de una selección de ítems del Cuestionario Complementario del Directivo de las Pruebas Aprender 2019 que fue respondido por N = 9.856 directores a nivel nacional. De los cuales 4.068 son directivos de unidades educativas de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, jurisdicción de nuestro interés.

Descripción de la Muestra y métodos Cualitativos

Para las entrevistas se confeccionó una muestra aleatoria a partir de los datos del Relevamiento Anual de establecimientos de Educación Secundaria (RA) 2016 del Ministerio de Educación. Sobre un universo, marco muestral de 133 escuelas / unidades de servicio (estatales y privadas) del partido de

Moreno, se consideró el sub-universo de unidades estatales que está constituido por N = 86 unidades, sobre éste se hizo una muestra aleatoria de 12 escuelas en base a los siguientes criterios:

- Alcance territorial: que haya escuelas de todas las localidades del distrito, con mayor representación de las localidades que tienen mayor cantidad de escuelas (Moreno, Trujuy, Cuartel V, en ese orden)
- Se seleccionaron además escuelas que formaron parte del Programa Escuelas promotoras entre las dos localidades con mayor población y diversidad (Moreno y Paso del Rey)
- Se tuvo en cuenta criterios de vulnerabilidad de las instituciones para incluir escuelas que se encuentren en diversas situaciones, por ejemplo: porcentaje de sobreedad x año de estudio; alumnos repetidores x año de estudio; diferencia de alumnos matriculados en 1º año y en 6º año.
- Diversidad de las instituciones según el tamaño, la matrícula y la cantidad de secciones.
- Se realizó el sorteo de la muestra en forma aleatoria sistemática por conglomerados de cada localidad con representación en el Partido de Moreno, tomando todas las localidades que lo integran

Se seleccionaron para la muestra 12 establecimientos educativos y sus directivos de nivel secundario del sector estatal con sus respectivos reemplazos. Esta muestra constituye el 25,5% del universo de escuelas estatales del partido de Moreno y es representativa. Cuando el director no pudo ser entrevistado/a se tomó la entrevista al vicedirector/a.

Tabla 1: Muestra de Escuelas – Directores entrevistados/as según localidad y género

Localidad	Cantidad de Directores entrevistados	Género	
		Femenino	Masculino
Moreno	4	3	1
Paso del Rey	1	1	0
La Reja	2	2	0
Trujuy	2	0	2
Francisco Álvarez	2	1	1
Cuartel V	1	0	1
TOTAL	12	7	5

Fuente: elaboración propia

Las edades de los directores se encuentran entre los 41 a los 60 años. En relación con la formación, solamente una directora cuenta con estudios de posgrado. En cuanto a la antigüedad tienen una experiencia en promedio de 25 años (entre 18 y 37 años) y menos de un tercio continúa ejerciendo además otro cargo docente. Más de dos tercios se han desempeñado sólo en educación secundaria y una directora también trabaja en el nivel superior en un ISFD y dos en la educación primaria. En cuanto a la experiencia en ejercicio como directivos/as, el promedio es de más de 8 años. Casi la mitad llevan en el cargo pocos años, entre 1 año y 5 años (en los datos cuantitativos también se aprecia una gran proporción de nóveles (20,6% tiene hasta 2 años de antigüedad en el cargo). El resto ha ejercido el cargo directivo entre 8 y 14 años. Una directora cuanta con mayor experiencia (26 años) en la función directiva, aunque hace 8 que está en la institución donde ha sido entrevistada. Las entrevistas fueron realizadas durante la Pandemia del COVID19 en los meses de octubre y noviembre de 2020, grabadas en plataforma virtual con el previo consentimiento informado de los y las entrevistadas.

Instrumentos y técnica utilizadas

El instrumento de la entrevista a directores estaba estructurado en tres bloques temáticos además de recoger los datos de los perfiles socio-profesionales de los entrevistados: (1) el rol de los directores en el PNFP, la organización de las Jornadas y su articulación con sus tareas como directivo; (2) la implementación de las actividades del programa en su escuela y su valoración acerca de los resultados y aportes; (3) las opiniones sobre el contexto y los cambios en la implementación de la política de formación a nivel nacional y en la provincia. Por su parte la entrevista a funcionarios de la formación continua en la provincia se organizó alrededor de tres temas principales: las orientaciones de la política de formación continua en la jurisdicción; la estructura organizativa del PNFP y las medicaciones de la provincia con la

política nacional; la implementación pedagógica y la gestión operativa de las acciones del PNFP, la cobertura y resultados alcanzados.

También se realizó un relevamiento y análisis de documentos: resoluciones de la PBA relacionadas al tema, documentos y resoluciones nacionales del PNFP; se analizaron materiales de trabajo del Círculo de directores disponibles en la página web del programa de la provincia, las agendas temáticas de las Jornadas institucionales y de los Círculos.

Los datos de las entrevistas y de los documentos se categorizaron en AtlasTi23. Para los documentos se consideraron las siguientes categorías: la estructura del documento; los componentes; sus objetivos; principios que plantea para la política / plan que establece; la concepción de la formación y los modelos del desarrollo profesional docente; las referencias a la identidad profesional. Para el análisis y categorización del material de campo de las entrevistas a funcionarios y directores se elaboraron en total 45 códigos agrupados en 5 dimensiones; para este Informe se priorizaron 24 de los 45 códigos considerando los objetivos que principales y las dimensiones que se llegaron a cumplimentar en el proyecto.

1. Las políticas de formación docente continua y el PNFP = se seleccionaron 5 códigos de 7
2. La gestión del PNFP = se seleccionan 3 códigos de 10
3. Modelos y dispositivos de formación = se seleccionaron 5 códigos de 7
4. Resultados y valoración del programa y de la FDC = se seleccionaron 6 códigos de 9
5. Trayectorias e identidades profesionales = se seleccionaron 5 códigos de 9

La Tabla que sigue muestra la correlación entre los objetivos formulados en el Proyecto, las dimensiones de análisis y las fuentes e instrumentos de información que se utilizaron en cada caso.

Tabla 2: Categorías utilizadas en el análisis y consistencia con los Objetivos de la Investigación

Objetivos del proyecto	Dimensiones de análisis	Fuentes e instrumentos	Códigos Atlas ti
Analizar los rasgos centrales que presenta la implementación, el contenido y los enfoques del PNFP…	Orientaciones de las políticas y programas y de la FDC	Documentos PNFP, resoluciones PBA Entrevistas a funcionarios	1.1. Objetivos del programa y de la política-educativa 1.2. Principios formativos 1.3.1. CONTEXTO POLÍTICA EDUC/nacional 1.3.2. CONTEXTO POLÍTICA EDUC/provincial 1.4.2. ESTRUCTURA de la FDC/provincial
Establecer / indagar las mediaciones de los equipos técnicos provinciales y caracterizar el papel de los directores en la implementación del PNFP a nivel jurisdiccional/ territorial / institucional	Papel de los equipos jurisdiccionales y rol de los directivos de las instituciones	Entrevistas a funcionarios Entrevistas a directores escuelas secundaria Moreno	2.1. Organización operativa del programa y las acciones 2.3.3. TAREAS/de los directores 2.4.2. FORMACIÓN/de los Directores
Analizar las temáticas, enfoques y contenidos de la formación, la selección de dispositivos de trabajo y organización de las jornadas	Modelos de FDC y desarrollo profesional docente y componentes de los programas	Materiales publicados en la web, carpeta del coordinador de círculos de directores y jornadas. Entrevistas a funcionarios Entrevistas a directivos	3.1. Dispositivos y modalidades de formación 3.2. Actividades y estrategias formativas 3.3. Contenidos y agendas de trabajo 3.4. Relación teoría – práctica 3.7. Problemáticas debates de la ES

Identificar las valoraciones que los directivos realizan del PNFP y de qué manera la formación les permite revisar su práctica e identidad profesional	Identidad profesional docente y valoración del PNFP	Entrevistas a directivos Cuestionario complementario Directores, APRENDER 2019	4.2. 1. CAMBIOS/en las instituciones 4.2.2. CAMBIOS/en las prácticas docentes y de aula 4.2.3. CAMBIOS/en las tareas de los directores, su rol 4.5.1. VALORACIÓN del Prog y la Formación /positiva 4.5.2. VALORACIÓN del Prog y la Formación/negativa 4.5.3. VALORACIÓN del Prog y la Formación/ambiguas, indefinidas
OG: analizar el cambio y las tensiones en la identidad profesional de docentes y directivos de las escuelas secundarias de Moreno en el con texto de las acciones del PNFP de 2016-2019		Entrevistas a directores Cuestionario complementario, Directores, APRENDER 2019	5.5. Aportes del programa al DPD 5.6. Concepción de docente y del DPD 5.7. Satisfacción de los actores con su trabajo 5.8. Expectativas sobre la FDC 5.8. Perspectivas sobre la política educativa y la FD

Fuente: elaboración propia

Descripción de la muestra y métodos Cuantitativos

La investigación utilizó un método mixto, cuantitativo y cualitativo (Minayo, 2009). En la segunda etapa se procesaron los ítems referidos a temas de formación continua que brinda el Cuestionario Complementario que fue aplicado a los directores de secundaria en las Pruebas Aprender 2019 y los datos resultantes se triangularon con la información de la etapa cualitativa anterior.

Para ello realizamos un análisis estadístico descriptivo, mediante un procesamiento propio de las bases usuarias puestas a disposición en formato CSV por la Secretaría de Evaluación del Ministerio de Educación. El instrumento forma parte de los Operativos que se realizan desde 2016 de manera censal o muestral (según áreas de conocimiento) para evaluar logros de aprendizaje de la escuela. En 2019 participaron 10.920 escuelas secundarias de 23 jurisdicciones[3] (67,2% estatales y 32,8% privadas). El cuestionario de directores/as fue respondido por 10.819, tuvo una cobertura casi completa con una tasa de respuesta del 99%. En la provincia de Buenos Aires respondieron el cuestionario un total de 4.068 directores, el 40% del total de la muestra nacional. A los fines del procesamiento consideramos sólo los cuestionarios de modalidad de educación común y técnico profesional que corresponde a N = 9.856 directivos, el 93% del total de la base lo cual es representativa de los directores de secundaria del país. En función de los objetivos del estudio (las políticas y actividades de formación continua, el rol de los directores y los aportes al desarrollo profesional docente), se hizo una selección de 30 ítems (Tabla 3) de las 49 preguntas que tiene el cuestionario[4].

Tabla 3. Procesamiento Cuantitativo
Ítems seleccionados del Cuestionario Complementario Director 'Aprender 2019'

Bloques de preguntas/ N° de ítem del Cuestionario	Cantidad
Datos de la escuela (ítems: 1a, 1b, 1c)	3 ítems
Datos del perfil del director (Ítems: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)	8 ítems

[3] Chubut no participó de la evaluación Aprender 2019, debido a conflictos sindicales y dificultades para garantizar el proceso.
[4] https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2019

Bloques de preguntas/ N° de ítem del Cuestionario	Cantidad
Diagnóstico institucional: problemas de la escuela, docentes, trabajo en equipo, planificación (15, 16,21, 30)	4 ítems
Datos sobre la "capacitación" / formación en servicio (ítems 22, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44).	15 ítems
Total de ítems procesados	30 ítems

Los datos se procesaron en SPSS y se realizaron cruces por sector educativo de las escuelas (estatal y privado) con el propósito de comparar coincidencias o divergencias en las opiniones de los directores de ambos tipos de instituciones. También se efectuaron cruces con la antigüedad de los directores en el cargo, dado que los años de experiencia como director afectan a las capacidades de liderazgo y por lo tanto el dominio de las competencias para organizar las actividades formativas y de acompañamiento a los equipos docentes (Cf. Oriola y Cascales, 2019; Tintoré y Gairín, 2022; Weinstein et al., 2019). Se analizó la significatividad de los cruces de variables en base al Test de Bonferroni.

4. Resultados y discusión

Las políticas de formación docente continua en la provincia de Buenos Aires y el PNFP

En el contexto nacional luego del cambio de gobierno en diciembre de 2015, el PNFP tuvo continuidad pero también adoptó un nuevo rumbo que fue plasmado en el Plan de Acción que el INFoD elaboró para el periodo 2017-2021, aprobado por Res. CFE 317/17. Dicho documento estableció tres nuevos ejes del programa: la construcción colectiva del saber pedagógico; la ampliación del conocimiento didáctico; y la información oportuna. Además, en este periodo se enfatizó la formación centrada en la escuela y en la enseñanza, de este modo el Componente I que antes se denominaba por su número, pasó a nombrarse y definirse de manera más precisa como "formación docente situada", mientras que el Componente II pasó a llamarse "formación docente especializada". El otro cambio se produjo en los contenidos y temas de la formación, las problemáticas político-pedagógicos y culturales -sin fines directos de enseñanza- se desplazaron de la agenda de la formación, para dar lugar a temas vinculados de modo más directo con la práctica de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes (Vezub et al, 2020; Vezub et al. 2021).

En el contexto de la provincia bonaerense entre 2017-2019 el componente de formación situada del PNFP se extendió a todo el territorio y se complementó con una oferta de cursos virtuales en expansión de la DGCyE en la que se inscribieron unos 70.000 docentes en 2017[5]. El programa contó además con la organización de los 135 CIIEs[6] que desde 2005 consolidaron su rol en la formación permanente. Estos ya habían ampliado su planta orgánica funcional original (director, secretario y jefe de medios o bibliotecario) mediante la Res. DGCyE 1550/2005 que designó módulos a término en cada CIIEs, provisionales, para que los capacitadores desarrollen funciones de formación con las escuelas, en el marco del Plan Anual de Capacitación Jurisdiccional. Estos cargos adquirieron estabilidad en 2011 con la Res. DGCyE 6028 que estableció su ingreso mediante oposición, evaluación de títulos, antecedentes, entrevista y presentación de proyecto y fueron aprovechados para la implementación de las actividades del PNFP en la provincia.

[5] Informe Anual Jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires, año 2017. Plan Nacional de Formación Permanente, Programa de Formación Docente Situada. Dirección de Formación Continua de la Provincia de Buenos Aires.
[6] Los CIIES (Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa) fueron creados a inicios de 1970 en todos los distritos de la provincia y fueron cambiando de funciones y dependencia. En los años '90 dependían de la Rama de Psicología y Orientación Escolar; actualmente son organismos descentralizados de la Dirección de Formación Continua.

A partir de 2017, según los funcionarios entrevistados, uno de los objetivos del PNFP en la provincia fue ampliar la cobertura de las acciones de capacitación de la Dirección. El presupuesto nacional del programa brindó esa oportunidad de extender las líneas de formación, al duplicar el número de capacitadores existente en la planta de los CIIEs, mediante contratos y llegar a un total de 900. Para implementar los dispositivos de la formación situada (círculos de directivos, jornadas institucionales, ateneos didácticos), la provincia organizó equipos y materiales con capacitadores por nivel y modalidad educativa, se desarrollaron materiales y contenidos específicos para la educación rural. En línea con la nueva orientación dada al PNFP por las autoridades nacionales[7], durante el gobierno de Cambiemos, en la provincia el programa asumió un eje en el trabajo didáctico, en lugar del anterior foco socio-político-pedagógico, según los equipos entrevistados al inicio fue resistido por parte del cuerpo de inspectores. Varios de los directores entrevistados de las escuelas se refieren al cambio operado en la gestión y en la política de formación, orientación y ejes del PNFP provinciales al decir que hubo una "disrupción de las temáticas" que se abordaron en cada periodo y que antes había una mayor participación en los encuentros regionales/nacionales. No obstante, esto valoran positivamente los aprendizajes y contenidos trabajados en torno a la lectura, la escritura y las áreas curriculares y como se aprecia en los datos cuantitativos del Cuestionario Complementario del Director Aprender 2019, la valoración del PNFP en el periodo 2018 – 2019 ha sido muy buena.

En cuanto a las regulaciones, a diferencia de la anterior implementación del PNFP, en este periodo no se produjeron en la provincia normativas específicas, lineamientos para la formación permanente de los docentes. Los documentos elaborados recogieron fundamentos didácticos de las áreas para orientar el contenido de la formación, pero no profundizaron en las características o enfoques de la formación continua. Por ello es de interés analizar dos documentos. El primero es la Resolución[8] que creación el Consejo Asesor de la Formación Docente y el Anexo que formula sus metas, sin quedar del todo claro si estas corresponden al Consejo Asesor propiamente dicho, o a la política de formación docente que el Consejo deberá planificar y asesorar.

Tabla 3: Metas del Consejo Asesor de Formación Docente y dimensiones de las políticas docentes

Dimensión de la Política educativa / Política Docente que atiende	Cantidad de Metas
Generales de la educación o de toda la política docente, revaloración de la profesión	11
Metas vinculadas a la formación docente inicial	4
Metas vinculadas a la Formación Continua	5
Metas vinculadas a la carrera y evaluación docente	3
	23

Fuente: elaboración propia en base a la RESFC-2017-1114-E-GDEBA-DGCYE

A pesar de ser un anexo que fija metas de la formación docente, la mayoría son poco específicas. Señalan aspectos de la enseñanza, la mejora institucional y la revalorización de la profesión docente y la formación en entornos digitales. La carrera y evaluación docente es la dimensión menos atendida, a pesar de que otros trabajos (Feldfeber, 2020), la han considerado un eje principal de las políticas de reforma docente del macrismo. Entre las metas de la Formación Continua, dos apuntan al desarrollo profesional de docentes de determinadas disciplinas y modalidades (profesores de educación técnica profesional y de

[7]El Plan de Acción 2017-2021 aprobado por la Res. CFE 317/17 definió los tres nuevos ejes del programa: la construcción colectiva del saber pedagógico; la ampliación del conocimiento didáctico y; la información oportuna. Este último dará lugar al componente e informes de monitoreo del programa. Los cambios en los ejes, en la denominación de componentes y nuevos dispositivos evidencian las reorientaciones, nuevos posicionamientos respecto de la formación y la profesión docente.
[8] RESFC-2017-1114-E-GDEBA-DGCYE

educación física). La tercera refiere a la formación de los supervisores, directores y noveles. La cuarta se orienta a la mejora de la oferta según las necesidades de la jurisdicción, de manera ambigua, sin indicar en qué sentido operaría la mejora. La última es más específica: propone nuevas instancias de formación especializada para los docentes en ejercicio, en este caso menciona a los supervisores y directores, al acompañamiento de los docentes noveles y el vínculo con las familias y la comunidad.

El segundo documento fue elaborado por el Consejo Asesor y plantea 8 principios que se presentan como "Lineamientos principales" de la Dirección de Formación Continua para el diseño e implementación de la formación continua en la provincia. Estos son: capacitación; formas de aprender; prácticas docentes; estudiante protagonista; nuevas tecnologías; trabajo colectivo; espacio de producción; igualdad de aprendizajes. Cada tópico es definido sintéticamente en dos a seis líneas de texto, por lo que todo el documento apenas tiene una página de extensión. La descripción de cada principio muestra escasa reflexión, desarrollo y conceptualización de las temáticas referidas a la problemática de la formación, la capacitación y el desarrollo profesional docente, cómo implementar un programa, mediante qué estrategias y acciones, mostrando como han señalado otros trabajos en la región (Cordero y Cruz, 2022:247) "falta de claridad en los alcances y propósitos de la formación".

En cuanto a los enfoques y modelos de la formación, se encuentran términos superados por la literatura especializada: el documento utiliza el término "capacitación", una denominación que ha caído en desuso por lo que parecería que se ha producido desde un desconocimiento de la problemática específica que este campo requiere. Los lineamientos consideran aspectos generales de la educación y del uso de las nuevas tecnologías para el desarrollo de las capacidades de alumnos y docentes. De los 8 principios, solamente 3 son particulares de la formación permanente: el primero que concibe a la capacitación articulada con las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes; el sexto que indica que la capacitación debe propiciar el trabajo colectivo de los docentes en la producción de proyectos, problemas y materiales para la actividad áulica; y el séptimo que menciona a la capacitación como "espacio de producción de materiales, ideas y proyectos para acompañar y apoyar a los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje".

La organización del PNFP

En el periodo analizado y bajo el gobierno de Cambiemos, la provincia bonaerense tuvo un esquema de trabajo por niveles y basado en la formación pedagógico/didáctica de las áreas curriculares, mediante equipos especializados en contenidos que adaptaron los materiales de trabajo de los Círculos de Directores y de las Jornadas Institucionales. Los capacitadores se diferenciaron para cada nivel y modalidad.

Tabla 4: Características de la implementación del PNFP en la Provincia de Buenos Aires (2016-2019)

Componentes del PNFP	Buenos Aires
Denominación del programa	Buenos Aires hace Escuela
Objetivos	Profundizar el desarrollo profesional de los docentes para elaborar propuestas de enseñanza. Ampliar las líneas de FDC de la provincia a todo su territorio.
Tipo de organización, niveles, agrupamientos	210 agrupamientos de escuelas = 3.395 u. educativas de secundario. Urbanas según niveles y proximidad. En rural los niveles educativos se integraron En los agrupamientos urbanos y rurales el criterio fue por modalidad (jóvenes y adultos; técnico-profesional, etc,).

Ejes y principios del enfoque formativo	Perspectiva pedagógico-didáctica centrada en la práctica docente (enseñanza-aula); desarrollo de capacidades; trabajo colectivo; el estudiante como protagonista del aprendizaje; uso inteligente de las TIC. Desarrollo de contenidos por niveles y modalidades del sistema.
Dispositivos y estrategias de formación	Círculos de directores Jornadas institucionales Mesas de Trabajo territorial Jornadas de formación de responsables de círculos y de analistas de información y monitoreo. Cursos virtuales por niveles educativos.

Fuente: elaboración propia

Se puede observar cómo los CIIEs se han instalado en la organización de la FDC como un oferente y referente en los territorios y distritos, para las instituciones de educación secundaria de la provincia. Varios de los directores/as entrevistados/as mencionan que han realizado diferentes formaciones allí y que los docentes de la escuela hacen en CIIEs para cursos y trayectos. Esta es una institución y organismo valorada y reconocida como ámbito de la política de formación continua provincial por parte de los actores.

La valoración y los aportes del Programa que hacen los Directores

Resultados cualitativos

En las entrevistas los directores/as de las 12 escuelas secundarias identifican dos aportes diferentes de las Jornadas Institucionales del PNFP. Uno es el trabajo institucional en sí mismo del colectivo docente, que hace posible contar con un espacio de comunicación y reunión para gestar acuerdos sobre problemáticas de la vida institucional y generar pertenencia, es decir, *la Jornada como espacio de encuentro del plantel y equipo docente.*

> "- ¿Cuáles eran las cosas que vos sentís que empezaron a hacer las y los docentes a partir de las jornadas?
> - Trabajar en equipo. Trabajar en equipos de trabajo, trabajar en parejas pedagógicas, que antes bueno…, el profesor era trabajo yo en mi planificación y bueno: yo soy el profe, y ahora no. (D14)

El otro se encuentra ligado al *trabajo pedagógico-didáctico,* a la posibilidad de generar acuerdos didácticos que fue una de las figuras e instrumentos que instaló el programa. En este caso los directores/as mencionan cuestiones abordadas y aportes sobre el proyecto curricular institucional, la realización de proyectos interdisciplinarios y de acciones que permiten la intervención y el trabajo colectivo de los docentes, acuerdos para la evaluación y el trabajo sobre la escritura o la comprensión de texto de los estudiantes en las diferentes áreas, la realización de ferias, huertas, proyectos de alimentación saludable, radios escolares, el tratamiento de la ESI, la diversidad de género, la violencia escolar, la organización de muestras que se hacen con otras organizaciones de la comunidad.

> "En este último tiempo y en casos contados, hubo profesores que me dijeron, por ejemplo, de Prácticas del Lenguaje, que me decían, hemos visto una mejoría la escritura de los chicos. O sea, a la hora de escribir, no solo de redactar, de tener una coherencia sino de la escritura en sí". (D10)

Los directores destacaron la posibilidad de reunir a los docentes de la escuela, de contar con la gran mayoría de los profesores porque de este modo pudieron empezar a generar sentido de pertenencia y romper la cultura del "profesor/a taxi" que deambula de una institución a otra para comenzar a establecer proyectos de trabajo. A pesar de un inicio confuso sobre las condiciones de participación de cada docente en el cual no estaba claro en qué escuela debía realizarse la Jornada, si era en la que tenía mayor carga horaria, o antigüedad o en la que trabajaba el día de realización de la actividad. Finalmente se llegó a establecer el criterio de la "libre elección de la institución", donde se privilegió sostener la misma escuela

elegida durante los tres años que dura el Programa. La realización de las 5 Jornadas previstas (algunos años no pudieron realizarse todas, en Pandemia el cronograma se vio alterado), se fueron convirtiendo en parte del paréntesis necesario para la reflexión en el cotidiano escolar de las instituciones secundarias atravesadas por escenarios de conflicto e incertidumbre:

> "No siempre tenés a todo el plantel de la escuela. Fue muy, muy positivo lo que se logró. Sobre todo porque hacía muchos años que los profes no se reunían tanto, tanto tiempo. Esto fue más sostenido. Entonces fue lindo trabajo, una linda capacitación. La verdad que estuvo bueno porque el hecho de poder compartir sostenidamente con los profesores estas reuniones hacía que todo sea más, primero más ágil, y segundo que realmente se sostuviera en el tiempo (…) Siempre fueron espacios muy lindos y muy enriquecedores porque no siempre tenemos la posibilidad en la escuela de reunirnos." (D6)

> "Yo puedo hacer una jornada, una reunión plenaria (…) no voy a tener la concurrencia que tiene una jornada un día con suspensión de clases, que es de lunes a viernes y que es a nivel provincial. Esa es una de las fortalezas que tiene la jornada, generalmente los profesores y las profesoras terminan yendo donde sienten mayor afinidad o donde se sienten más comprometidos con la institución y eso va a tener que ver con la importancia y el rol que vos como directivo le des a cada uno. (…) trato de hablar en forma personal, individual y de preguntarle: ¿podrás estar?, ¿dónde vas a estar?, ¿dónde vas a hacer la jornada?" (D9)

> "Los espacios de las jornadas institucionales los hemos aprovechado más para responder a esta necesidad de juntarnos, entonces eso de por sí ya es valioso, la posibilidad de juntarnos para hablar, en principio yo rescato la posibilidad que, al menos, nos podemos juntar con los colegas, con los compañeros" (D8)

Los Círculos de Directivos son bien valorados, aunque el aporte se centra en ser un espacio de intercambio, más que en las herramientas concretas que brinda para la labor en la gestión institucional. Lo rescatado en las entrevistas coincide con los datos cuantitativos del Cuestionario Aprender 2019. Es común que los directores no perciban su tarea en las Jornadas como el rol de "formadores", muchos establecen una línea de continuidad con las anteriores jornadas institucionales, las menciones a lo "que les baja", son frecuentes, lo que impide pensar un modelo situado de la formación. Los directores intentan aprovechar que tienen al equipo docente reunido para poner en discusión problemas de la institución y el alumnado. Pero estos problemas no siempre están presentes o conectan con la "agenda que baja". Aquí se plantea cómo avanzar en concretar la función de la gestión directiva que se orienta a reestructurar la tarea desde lo administrativo y burocrático, hacia otra centrada en los aprendizajes, en lo pedagógico y curricular, como variables claves del cambio de las instituciones (Bolívar, 2018).

Para los directivos entrevistados las *Jornadas Institucionales se organizan en dos momentos* que se dividen claramente. El primero está abocado a los temas y actividades previstas en la agenda formativa oficial. "la que baja" de la jurisdicción, a veces hacen una "adaptación" (D4) "un filtro" (D10) "una interpretación" (D11) "ver cuál es el espíritu de esa jornada" (D9) seleccionan los recurso o la actividad de un menú o banco de opciones sugerido, debido a que reciben el material bibliográfico con uno o dos días de anticipación. La escasa anticipación y tiempo para apropiarse de los temas y materiales se menciona reiteradamente como una dificultad principal de la organización. A esto se suma que en algunas escuelas el equipo directivo no está completo; falta personal de conducción y deben recurrir a Jefes de Departamento, preceptores o docentes que colaboren.

> "En la primera instancia hacíamos lo importante que era lo que, digamos, cumplíamos con la agenda, y después el resto del tiempo era para la producción interna de la escuela" (D9)

> "Una parte de la jornada la utilizaba para hablar cuestiones institucionales, inclusive esta demanda, esta necesidad que teníamos de juntarnos para hablar cuestiones que marcaba la agenda educativa, llámese, no sé, problemas de conducta que existían en casos de vulnerabilidad, proyectos pedagógicos que estaban en marcha y bueno… después la otra parte la utilizábamos para abordar las temáticas también contextualizas del programa." (D8)

> "Entonces lo que hacíamos era trabajar con los profesores la literatura que nos daban desde la reunión y a ver cómo poder volcarla y que se amalgame con las necesidades y con los puntos positivos que hay dentro de la escuela." (D6)

Las Jornadas tensionan dos intereses formativos: por un lado, el contenido teórico, prescripto por la agenda presente en los materiales y guiones de trabajo ("me abrió la mente" D3) y por otro lado, el contenido real, posible, la agenda situada de las escuelas ("Nos encontrábamos nosotros los seres humanos para trabajar algo que le estaba pasando a nuestra comunidad, nuestra realidad" D4). Los directores manifiestan una brecha o tensión entre el deseo/necesidad de recibir formación con contenidos actualizado y el segundo momento, destinado a abordar problemáticas y necesidades propias de la institución y "gestar" proyectos (creación de un laboratorio móvil D4; comentar situaciones particulares de estudiantes, Proyecto de Lectura D3; Articulación con la salita del barrio sobre ESI D2; Congreso Ambiental D5). Esto permite inferir la manera en que los directivos *resignifican y sitúan* la agenda de trabajo inicial o prevista para las Jornadas Institucionales. Aunque parecería que los dos momentos de trabajo no fueran conciliables, compatibles, no están previstos en el Programa y tuvieran que pensarse de modo escindido, primero uno, teórico, externo, marcado por las prioridades de la gestión, de los equipos técnicos jurisdiccionales, del Programa, etc. y posteriormente otro interno, local, situado.

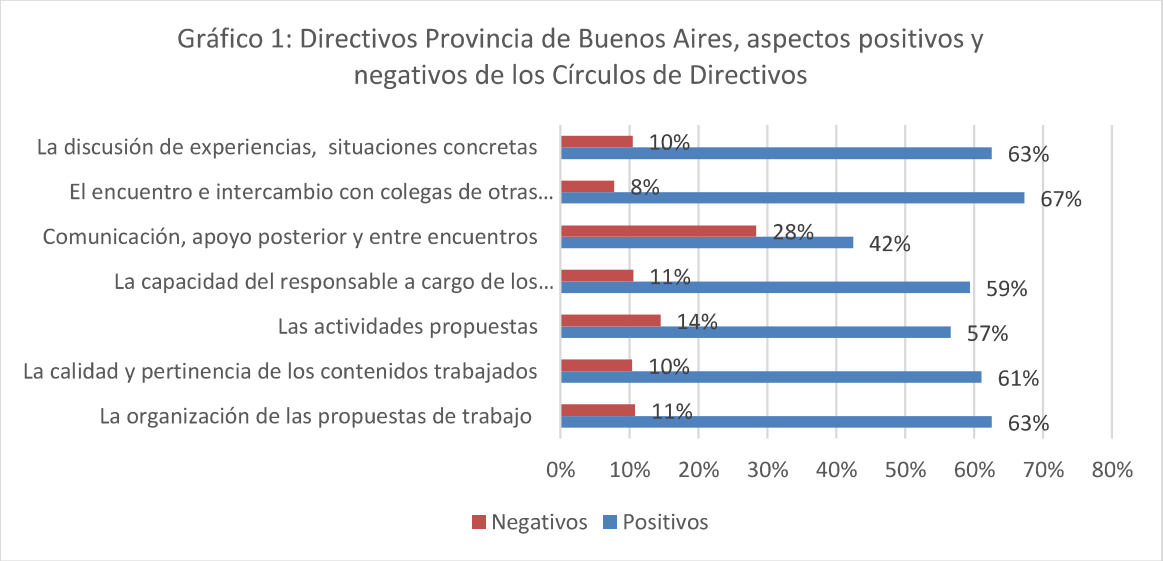
Una de las dificultades que reiteran es el poco tiempo de anticipación con el cual los directores recibían los materiales para preparar las jornadas de formación, a veces tan uno o dos días antes de implementar las actividades en las escuelas. Por lo tanto, ello resintió la calidad de las propuestas, la apropiación de los temas por parte de los directivos, la organización de las dinámicas y su vínculo con las realidades locales. A veces no podían participar de los Círculos de directivos para organizar las Jornadas Institucionales, hubo quienes delegaban en otra figura del equipo directivo, el vicedirector, por ejemplo, dicha responsabilidad.

Resultados cuantitativos

Como se mencionó en el apartado metodológico en la provincia de Buenos Aires respondieron el Cuestionario Complementario de las pruebas Aprender 2019, un total de 4.068 directivos (37,6%) sobre la muestra nacional de 10.819. En lo que sigue se hace referencia a los datos de la provincia y si es significativo, se mencionan los resultados y datos obtenidos en el total de respuestas nacional.

La participación en los Círculos de directores fue alta, entre 2018 y 2019: el 74% de los directivos asistió al menos a un Círculo (frente al 81,7% a nivel nacional), pero la asistencia disminuye de manera importante en 2018: el 31,6% responde que asistió a 5 o más de dichos espacios de formación frente al 13,3% que lo hizo en 2019.

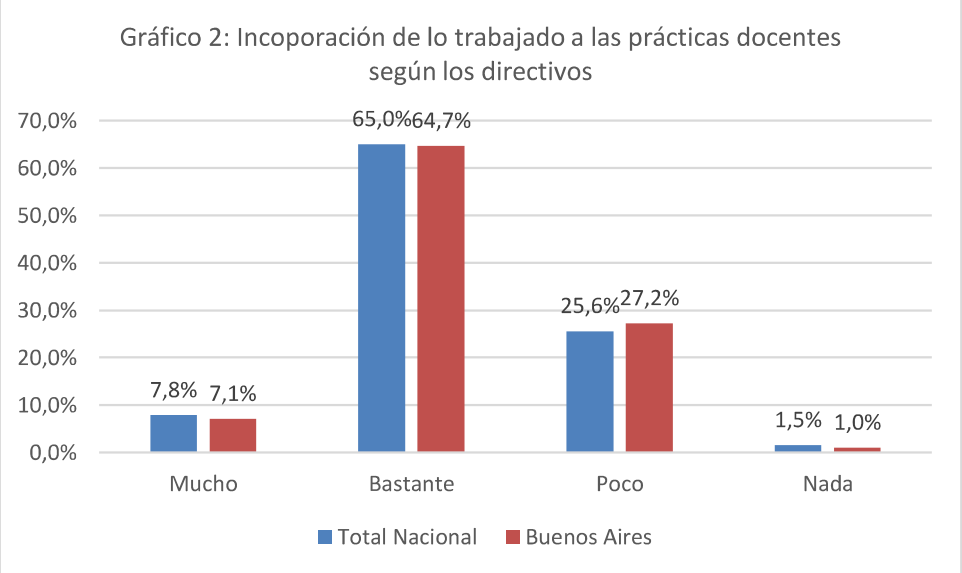
Los Círculos son valorados de manera positiva como instancias de intercambio, por los contenidos, actividades y herramientas que aportaron a la gestión del director y los acuerdos alcanzados. Los directores consideran que pudieron incorporar "bastantes contenidos, herramientas y estrategias" de las trabajadas en un 61% y el 63% responde que los contenidos le aportaron para mejorar la gestión. Si bien los diferentes aspectos son evaluados favorablemente en la escala proporcionada (ver Gráfico 1), la mayor diferencia entre marcas / respuestas positivas y negativas se da en los siguientes ítems: "la comunicación / apoyo posterior recibida luego de cada encuentro o entre encuentros", en este caso aumenta la cantidad de respuestas que mencionan este aspecto como "negativo" (42% n = 2.800). Por el contrario, al preguntarles por "el encuentro e intercambio con colegas de otras áreas, niveles y/o instituciones", aumentan las opiniones favorables en un 67% (n = 6.630). Estas respuestas permiten detenernos sobre un aspecto abordado en otras ocasiones respecto del enfoque "situado" que ha tenido la implementación del PNFP y los modelos colaborativos del desarrollo profesional (Vezub et al, 2020; Calvo, 2014), las actividades y los apoyos que se precisan para producir cambios en las prácticas de los docentes y la mejora de las instituciones (Vezub, 2021).



Fuente: procesamiento propio, cuestionario complementario Director Aprender 2019, Provincia de Buenos Aires N = 3.940

En cuanto a aspectos vinculados con la formación y desarrollo profesional de los docentes, al consultarle sobre los problemas y factores que dificultan el proceso de aprendizaje y enseñanza en su escuela, el 28% de los directores del país y el 32% en la provincia bonaerense responde que la actualización de los docentes "es un problema serio y moderado" y una cuarta parte (24,9%) afirma que en sus instituciones "existen dificultades de articulación en sus equipos docentes", proporción que en la provincia desciende al 18,8%.

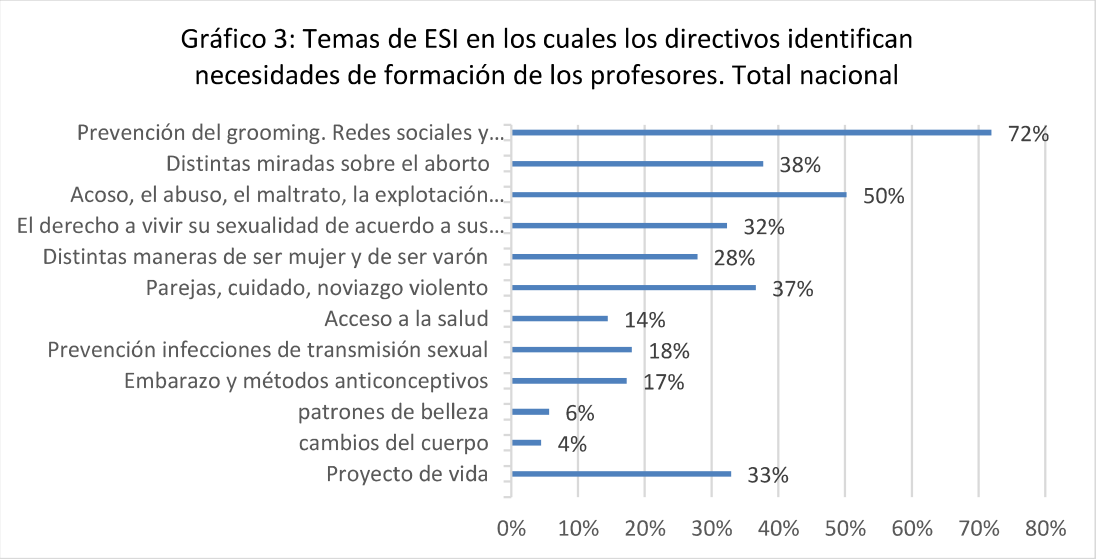
Un dato que preocupa para la implementación de política de formación continua es que un tercio de los directivos de la provincia (32,8%) responde que la actualización de los docentes "no es un problema" en su escuela. Sin embargo, los datos cambian al consultarle sobre temas específicos de capacitación ya que la mayoría (76%) considera que los docentes necesitan formación en temas de "prevención del grooming, redes sociales y sexualidad" (ver Gráfico 3) y en muchas instituciones no existen espacios para formarse en las problemáticas de "la inclusión de estudiantes con discapacidad" (ver datos que siguen). De este modo aparecen temas y áreas de vacancia en la formación permanente.



Fuente: procesamiento propio, cuestionario complementario Director Aprender 2019. N = 9.719 (Total), Provincia de BA, N = 3.890

Por último, el cuestionario complementario recoge opiniones sobre las Jornadas Institucionales del PNFP. Las opiniones en general son positivas al igual que lo obtenido en las entrevistas cualitativas. Según los directivos las Jornadas mejoraron la planificación, la mayoría está de acuerdo y solamente un 10% en "desacuerdo". El 10,4% "acuerda" con que los docentes incorporaron en sus prácticas los contenidos y herramientas trabajadas y el 73,6% dice estar "de acuerdo" con esta afirmación. Sin embargo, los porcentajes descienden cuando se pregunta por la transferencia a la práctica: un 16% dice que esto no se logra.

En cuanto a los temas que se exploran como necesidades de formación continua de los equipos docentes el cuestionario ofrece información limitada a algunas problemáticas que fueron indagadas, estas se refieren a temas de la ESI y de inclusión educativa para estudiantes "con discapacidad"[9]. Al respecto se pregunta si se realizaron capacitaciones sobre estas cuestiones en las escuelas y cuáles son los temas de ESI en los que consideran hay mayor necesidad de formación. El 45% de los directivos de la provincia responde que en sus instituciones tienen espacios para la "capacitación docente en servicio" entre los docentes y los equipos de orientación escolar, mientras que solamente un 20% cuenta con especialistas externos para asesorarse y formarse en estas problemáticas de la profesión y el 34% responde que en su escuela no hay espacios para la capacitación docente en temas de inclusión de estudiantes con discapacidad. Los temas de ESI en los que consideran los profesores deben formarse, son la prevención del grooming, cómo actuar frente a los abusos en redes sociales y sexualidad (76%) y otro similar, vinculado a la vulneración de derechos sexuales, la discriminación, violencia, el acoso, abuso, el maltrato la explotación sexual y trata (48%). Los porcentajes son similares a los observados en el total de respuestas nacionales (Gráfico 3).



Fuente: procesamiento propio, cuestionario complementario Director Aprender 2019, N = 9.856

La formación continua y las identidades profesionales

El proyecto sostuvo como hipótesis heurística, la relación que existe entre las actividades de formación continua y las identidades profesionales docentes, al considerar que las primeras se encuentran en un momento de cambio en escenarios de incertidumbre y transformación de la educación secundaria y que por lo tanto, los espacios de la FDC pueden constituirse en un ámbito y momento para abordar las tensiones que se producen en la profesión y tarea de los profesores en contextos en los cuales se cuestiona su capacidad, saberes, trabajo y que ellos mismos perciben dificultades para afrontar la enseñanza con las herramientas aprendidas. Otro de los supuestos formulados al inicio, fue que los directivos se encontrarían

[9] Se mantienen los mismos términos que utiliza el cuestionario al formular los ítems de las preguntas, aun cuando algunos corresponden a denominaciones que han sido abandonadas en la literatura especializada

ante desafíos y exigencias que excedían incluso a la dimensión pedagógica de su tarea de gestión institucional. Ya que la formación de los equipos requiere capacidades y saberes específicos. Uno de los directores manifestaba la dificultad en la coordinación de las Jornadas y se cuestionaba su tarea:

> "Yo creo que las jornadas son muy provechosas, pero creo que a las escuelas deberían venir a capacitar gente que capacitan, no nosotros los directores, como yo voy a un círculo de directores, creo que a las jornadas tendrían que ser un círculo de profesores y bajar gente con la temática que se quiera dar, no ser yo en el medio … porque hay muchos temas que nosotros por ahí no los manejamos, obviamente podés recibir la capacitación, lo que te dan para después replicar, pero creo que sería mejor, poner gente que esté en el tema". (D1)

Acerca de la identidad profesional también encontramos algunos elementos que pueden ser material de análisis en el documento elaborado por el Consejo Asesor de la Formación en la provincia de Buenos Aires y que perfilan orientaciones sobre la profesión docente:

- el docente es guía y acompañante del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se promueve el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y directivos.
- Hay una diferencia o distancia que se establece entre las identidades profesionales que atribuye este Consejo Asesor como preexistentes y, las nuevas que desea instalar, al señalar que el docente debe modificar prácticas existentes y permitir que los alumnos sean protagonistas de su aprendizaje desarrollando capacidades acordes al mundo contemporáneo, tales como la creatividad, la resolución de problemas, etc.
- El docente tiene que hacer un uso inteligente de las nuevas tecnologías para su desarrollo y para el aprendizaje de los alumnos. Los docentes tienen un rol de "guía y apoyo".

En cuanto a los saberes, conocimientos profesionales y capacidades que se desarrollan mediante la formación el documento no avanza demasiado, se mencionan como parte del saber docente: guiar el aprendizaje de los estudiantes; hacer un uso inteligente de las NTIC; permitir el aprendizaje creativo, la indagación y utilización de lenguajes diversos de los estudiantes; que los docentes trabajen colectivamente en proyectos, elaborando consignas y materiales para los estudiantes. Como se aprecia algunas capacidades se refieren al docente, mientras que otras aluden de manera más directa a lo que estos deben saber hacer con sus estudiantes.

En relación con esta categoría también se identifican en las entrevistas sentidos que se tensionan sobre la profesión. Por ejemplo, los directivos mencionan que hay diferentes características "maneras de ser docente" y cómo esto repercute en las escuelas y en el trabajo realizado a partir de las jornadas y los acuerdos didácticos posteriores. Los espacios de trabajo de las Jornadas del PNFP permitieron generar acuerdos en ese sentido, pero también fueron un catalizador de los "desacuerdos", como lo expresan las siguientes directoras:

> "Algunos acuerdos… bueno, trabajar más en forma comunitaria, ¿sí?, escuchar más a los chicos (bueno, ustedes son docentes, saben que hay distintas características de los profesores), involucrarse más en las situaciones de las familias, por más que sean, como se dice normalmente, profesores taxi, se involucren más en la identidad de la escuela, que sean más partícipes en las situaciones institucionales" (D2:134).

> "Que los docentes participen más, que tengan una mirada que rompa con la estructura de lo tradicional, de lo que uno ya viene por generaciones trayendo de tu formación docente, del profesorado. En eso, que haya más participación, que ellos se puedan animar a implementar nuevas maneras de sus prácticas y esto es rico de las jornadas, que se debata y que después se pueda aplicar" (D14).

Entre los cambios que mencionan los directores se encuentran la posibilidad de trabajar por proyectos, hacer planificaciones interdisciplinarias, entre diferentes áreas y materias, el cambio de la mirada y perspectiva de los profesores y trabajar en red con otras instituciones del afuera de la escuela. Las temáticas de los acuerdos didácticos y ejemplo que mencionan son diversas: ESI, estereotipos de género, alimentación saludable, la comprensión lectora, la resolución de problemas en el área de matemáticas. Algunos directivos mencionan desacuerdos en los planteles docentes, lo que pone en evidencia diferentes

concepciones acerca de la enseñanza y de la profesión, de la tarea docente, por ejemplo, profesores que no aceptan sumarse a realizar un trabajo por proyecto interdisciplinar que nuclea a distintas materias, que prefieren seguir trabajando de manera individual; o disputas sobre la inclusión, la exigencia, la flexibilización curricular:

> "El trabajo con proyectos y saberes integrados en las distintas materias y demás, dio buenos resultados. Dio buenos resultados. No es algo fácil de hacer. No es algo fácil de lograr que los docentes acepten cambiar. Creo que es porque ante la incertidumbre, ante una manera nueva de trabajar, de planificar, o de pensar la propuesta, hay como cierto rechazo. Yo todo el tiempo les decía, era mi sentimiento, es que la escuela secundaria planteada como está, está muerta, no sirve más, adentro de la escuela es todo un "como si", hagamos como si te doy clases, ustedes sentados ahí hagan como si nos estuvieran escuchando y les interesara. Esa es mi visión. Entonces cuando veo esto de trabajar por proyectos, de tratar de saber y de partir de los intereses de los chicos, me parece que sería uno de los caminos posibles" (D3:37).

> "También fue esto de poner un poco en tensión estas prácticas, estas formas de prácticas docentes por ahí un tanto conservadoras que de alguna forma entran en tensión con lo que plantean los círculos de directores y la forma de afrontar estos temas están basados en la Ley de Educación con una idea de inclusión, de valorizar las prácticas culturales juveniles…" (D8)

Los cambios y aportes que los directivos señalan se producen a partir de las jornadas en las prácticas: el trabajo en equipo, la interdisciplinariedad, la evaluación de materias integradas, considerar el interés de los estudiantes en la enseñanza de los temas, etc.; no parece algo demasiado innovador, una revolución pedagógica, sino algo conocido, que se viene reiterando desde hace varias décadas en los buenos manuales de didáctica y en diversos proyectos y diseños curriculares de diferentes países. Sin embargo, todavía genera, como se puede apreciar en el material de campo de los directivos entrevistados, bastantes tensiones y conflictos en la identidad fundante de profesorado de secundaria. De allí, la importancia de sostener y profundizar los espacios de formación y desarrollo profesional en servicio.

5. Nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro

Discusión y conclusiones

Los resultados producidos en el desarrollo de esta investigación nos abren una serie de interrogantes y elementos que ponemos en discusión y que es preciso seguir profundizando en ulteriores trabajos. La primera se relaciona con la escasa producción de normativa y lineamientos provinciales sobre la FDC en el periodo analizado y sobre todo, con la falta de especificidad observada en los documentos y orientaciones que se elaboran para la política de formación permanente. Otro aspecto que se destaca en la organización y contexto de la política de FDC, son los movimientos y fluctuaciones en los equipos, en las direcciones o áreas de la formación docente continua en los organigramas ministeriales y de la PBA, la creación de estructuras nuevas y superposición de funciones que no favorece la institucionalización de la política y claridad en las líneas de trabajo, dificultando la continuidad de las acciones o emprendidas, el seguimiento de lo ya realizado y de las temáticas abordadas. Las cuales han sido bien son valoradas por los directivos y docentes, no obstante, resulta difícil evidenciar cuáles son los logros de las acciones emprendidas, dada la intermitencia o el movimiento pendular entre los focos de las agendas formativas. También en las entrevistas realizadas con los funcionarios se identificó la precariedad, escasa estabilidad de los recursos humanos (capacitadores) en las estructuras / áreas de FDC jurisdiccionales, gubernamentales o falta de claridad respecto de los criterios y perfiles profesionales con los cuales se los contrata, es decir cuáles son las capacidades, saberes requeridos para la función y tarea a desarrollar. Los Círculos de Directores por ejemplo no contemplaron entre sus temas la función de formación y estrategias de coordinación de jornadas, enfoques y modalidades para generar el desarrollo profesional y la reflexividad de las prácticas docentes. Otro aspecto que afecta a la implementación del PNFP -y a las políticas y programas de formación permanente en general- es la variedad de criterios para definir los lineamientos de los programas de FDC. Esto expone diversas formas de articulación y concreción de las políticas nacionales en la escala federal limitando las traducciones y reapropiaciones que operan en diversos sentidos, a veces distantes del marco y objetivos que le dieron origen.

En segundo lugar, se observaron algunos indicadores y estrategias que dan cuenta de un proceso de institucionalización y organización de la formación continua en la provincia de Buenos Aires, en el cual se identifica:

- El rol de los CIIEs como organismos "ejecutores", que gestionan y organizan actividades, programas y ofertas de formación en cada uno de los distritos de la provincia, mediante la ampliación de sus Plantas Funcionales, la organización de concursos y cargos de ETR en las distintas áreas del currículo. No obstante resta por estudiar cuál es el alcance, grado de autonomía que tienen para establecer una agenda de formación situada que responda a las necesidades de formación de las instituciones del distrito / zona de influencia, la preparación de los RRHH que tienen, entre otros aspectos.
- Los intentos por normar y regular la oferta de las instituciones y oferentes externos y adecuarla a los parámetros de la política educativa provincial; aunque es preciso señalar que estos han sido a lo largo de las gestiones de distinta naturaleza, grado de alcance, pertinencia y relevancia para la calidad de las propuestas formativas.
- La priorización de las actividades y de la propia oferta de formación ejecutada por la gestión educativa provincial, mediante la asignación de mayor puntaje bonificante en las Juntas de Clasificación y de títulos.
- La utilización de recursos y fondos de los programas nacionales del INFoD para extender las actividades y oferta de formación al conjunto de los docentes de la provincia.

La tercera cuestión es la alta valoración de los espacios de formación de parte de los directivos, pero la dificultad para concretar mayores cambios e innovaciones en el nivel de las prácticas docentes. Las Jornadas instalan discusiones, horizontes de debate, temas en la agenda de las instituciones, generan en algunas escuelas proyectos colectivos, planificaciones interdisciplinarias. La situación es dispar y heterogénea. Los principales aportes son el intercambio, lograr reunir a los equipos, generar cierta pertenencia institucional, un espacio de encuentro y comunicación entre los docentes para empezar a cuestionar formas de enseñar y trasmitir el conocimiento, vinculadas a "lo tradicional" que ponen en tensión la identidad fundante del profesor/a. En las instituciones de educación secundaria esto parece ser un gran logro y mérito de las Jornadas del PNFP.

En otra dirección la tercera discusión, a la luz de los resultados es la revisión de los denominados y pregonados modelos situados de la formación y, la distancia entre este discurso, plasmado en la normativa y en lo planificado y, lo que realmente se implementa en las instituciones y actividades de formación. No por realizarse "en la escuela", la formación es situada y se produce un aprendizaje colaborativo entre los docentes, es preciso que sucedan ciertos procesos y que la formación adquiera determinados rasgos que difícilmente se hayan producido sin contar con el apoyo y acompañamiento de facilitadores o tutores más experimentados y preparados (Calvo, 2014; Vezub, 2021). La agenda de temas a abordar sigue centralizada en la jurisdicción y los directores no tienen participación en ella, sino que disponen de una *agenda paralela* que tratan en un segundo momento de la jornada, por fuera de lo prescripto e indicado por las autoridades educativas.

La cuarta cuestión es el lugar de los directores en la formación de los equipos y la necesidad de efectuar un programa de formación de formadores que les brinde saberes y herramientas específicas para la formación de los equipos docentes y la reflexión situada de las prácticas en las instituciones.

6. Bibliografía

Alfageme González, M. B. y Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos,* 39 (158), 148-165.

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)* 41(1), 77-99.

Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, 51* (1), 57-86.

Azpillaga Larrea, V., Bartau Rojas, I., Aierbe Barandiaran, A., y Intxausti Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de educación,* 393, p. 155-179.

Beijaard, D; Meijer, P. & Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education,* 20, 107–128.

Bolívar, A. (2018). Los estudios sobre la dirección escolar: un panorama bibliográfico. *Cuadernos de Pedagogía,* 490, 116-120.

Bolívar, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Research, 6* (1) http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm

Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* OREALC/UNESCO, 111-143.

Canrinus, E.T.; Helms-Lorenz, M.; Beijaard, D.; Buitink, J. & Hofman, A. (2012) Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity, European Journal of Psycholgy and Education, *27*,115-132

Cochran-Smith, M. y Lytle, Susan. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica; en: Lieberman, A, y Miller (eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación,* pp. 65-79. Octaedro.

Cordero Arroyo, G. y Luna Serrano, E. (2016). El Servicio Profesional Docente en la perspectiva de los sistemas nacionales de formación de profesores y de evaluación. El caso de México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 7 (2), 75-84.

Cordero Arroyo, G. y Vázquez Cruz, M. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa.* México: Juan Pablos Editor.

Cuevas, Y. & Inclán, C. (2021). Políticas docentes en América Latina: diseño, implementación y experiencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. 26, N°89, 351-367.

Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.

Day C.; Kingtona, A.; Stobartb G.; & Sammonsa, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal,* 32 (4) 601–616.

Del Castillo Alemán, G. (2017). El cambio de políticas en la reforma educativa en México: una aproximación desde los estudios de política pública. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológico en Política Educativa.* V.2, p. 1-20.

Dutercq, Y. et Maleyrot, E. (2017). El profesorado francés de Primaria frente a las políticas de rendición de cuentas: una evolución de su profesionalismo en un contexto de *accountibility* subjetiva. *Revista de Sociología de la Educación,* vol. 10, n°3, 455-470. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10758/10033

Escudero Muñoz, J. M. (2017). La Formación Continua del Profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado.* Vol. 21, N°3, 2 – 20. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100

Feldfeber, M. (2020). Las Políticas Docentes en Argentina a partir del cambio de siglo: del desarrollo profesional al docente "Global". *Sisyphus, Journal of Education,* vol. 8, núm. 1, 79-102.

Fontaine, G. (2015). *El análisis de las políticas públicas.* FLACSO Ecuador: Antrhopos.

García Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia* N°43, 12-22. Chile.

García-Garnica, M., y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), p. 84-106.

Gorostiaga, Jorge. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿Hacia una educación más igualitaria? *Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21* (1), 141-159.

Guarro, A. Martínez, B. y Pruaño, A. (2017). Políticas de Formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado.* Vol. 21, N°3, 21 – 40. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/issue/view/3100

Guskey, T. (2002) Does It Make a Difference? Evaluating Professional Development. *Educational Leadership*, 59 (6),45–51.

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el Siglo XXI. *Revista Qurriculum,* 33, 49-67. https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19619

Knowles, G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso En I. Goodson (Ed.), Histo rias de vida del profesorado (pp. 149206). Octaedro.

McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. Teaching and teacher education, 25 (6), 814-825.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En: Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona, Gedisa.

Montes, N.; Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas,* N°13, 103-127.

OREALC (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual.* Santiago, Chile.

OREALC, (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe.* Santiago, Chile.

Palier, B. et Surel, Y (2005). Les " trois I " et l'analyse de l'État en action. *Revue française de science politique* 55 (1) 7. doi: 10.3917/rfsp.551.0007

Romero, C. y Krichesky. G. (2019). El director escolar en Argentina: un actor clave pero (aún) invisible. Un estudio sobre las normas, condiciones laborlaes y formación de los directores escolares de escuelas públicas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* Vol. 27 (12).

Ruffinelli, A. (2016). Ley desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos,* XLII, N°4, 261-279.

Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva Educacional, 51*, (1) 1-28.

Tintoré, M., y Gairín, J. (2022). Tres Décadas de Investigación sobre Liderazgo Educativo en España. Un Mapeo Sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *20*(3).

Vaillant, D. y Cardosso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica del aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 13*, 5-14 https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259

Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13*, (1) 210-229.

Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? En: Alliaud, A. y Suárez, D. Comp. *El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente.* Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO.

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación, 6*, (1), 97-124.

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, 53* (1) 1-14. http://dx.doi.org/10.7764/pel.53.1.2016.9

Vezub, L. y Garabito, F. (2017). Los profesores frente a la ¿nueva / vieja? Escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19* (1), 123-140. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096

Vezub, L. y Guevara, J. (2017). *Políticas de formación continua y reconfiguración de la identidad profesional docente.* XII Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.

Vezub, L. y equipo. (2018). La formación y el desarrollo profesional de los docentes de secundaria en el partido de Moreno frente a los desafíos de la inclusión educativa. En Sánchez Adriana (comp.) *II Actas de Investigaciones (*pp. 158-214). UNM editora.

Vezub, L. (2019). *Las políticas de Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países.* IIPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf

Vezub, L. (2020). Revisión de los problemas de la formación y el desarrollo profesional de los docentes en América Latina. En: Oroño, M, y Sarni, M. Comps. *Formación preprofesional docente. De prácticas y Políticas Universitarias.* Universidad de la República de Uruguay.

Vezub, L., Lederhos, M. y Cian, A. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente Continua en Santa Fe. La figura de los 'facilitadores'. Revista Campo Universitario, Vol. 1, Nº2, 82-99. https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/21

Vezub, L. (2021). La formación docente situada y el juicio práctico, en AAVV, *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de las nuevas normalidades*, 84-94. *Ciclo Iberoamericano de encuentros con especialistas.* OEI – MEJOREDU, México. https://oei.int/oficinas/mexico/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente-en-el-contexto-de-nuevas-normalidades

Vezub, L.; Lederhos, M. Cian, A. Garabito; F. y Zanón. (2021). Las políticas de formación docente continua en la escuela secundaria. Un análisis de la implementación del PNFP en Buenos Aires, Santa Fe y Río Negro", en: García, P.; Centeno y Lamarra, Comps. Actas SAECE VII Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados em Educación, pp.159-168 https://www.dropbox.com/s/xk1i35bldip7wed/VII%20Congreso%20SAECE%20-%20Actas.pdf?dl=0

Vezub, L. (2023, en prensa). La política de formación docente continua en Argentina. Opiniones de directivos de educación secundaria sobre las actividades y necesidades de desarrollo profesional docente. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado.*

Weinstein, J.; Cuellar, C.; Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación,* vol.69, 23-46.

Weinstein, J.; Cuéllar, C.; Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez, un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad de la Educación, N°44, 12-45.*

Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., y Rivero, R. (2019). La opinión sobre las políticas educativas de directores de centros públicos y privados subvencionados en Chile. Convergencias y divergencias. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 23(2), p. 13-39.