



**Las trayectorias profesionales de los formadores de
docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su
relación con las nuevas políticas de formación continua.**

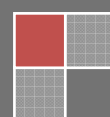
Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Programas Sociales

Lic. Mariano Alejandro Alu

Directora Dra. Lea F. Vezub

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Abril 2016



Índice

Agradecimientos	4
Resumen.....	5
Primeros pasos. A modo de introducción.....	6
Todo parte de una pregunta. Estado del arte y marco teórico.	13
Un campo bastante particular.....	14
Nadie camina solo.....	22
Algunas características propias del concepto.....	33
¿Cómo estudiar las trayectorias?.....	34
Recapitulando.....	37
Las políticas de formación docente en la última década.	40
Hubo un tiempo que <i>no</i> fue hermoso.	40
Los nuevos rumbos	44
Las preguntas iniciales	53
La profundización de una política.....	54
El análisis de la oferta	57
Nuevas preguntas para nuevas políticas.....	59
La hipótesis como brújula ante un camino incierto.....	61
Viejas y nuevas preguntas, intentando afinar la mirada.....	61
La complejidad de una definición	64
Recetas para elaborar una conjetura.....	68
La estrategia metodológica. Las decisiones iniciales.....	74
A la búsqueda de las dimensiones.....	78
El problema de la calidad y validez	80
Lo que el campo nos dejó. Análisis de los datos sobre trayectorias profesionales.	84
Primeros pasos, primeros hallazgos.	84
Sobre la relación de los formadores con las políticas de formación docente continua	87
a. El conocimiento de las políticas.....	87
b. La participación en las propuestas de la formación docente continua	91
c. La participación de los formadores en las propuestas de investigación.....	92
¿Qué propuestas o líneas de trabajo convocan a los formadores?.....	94
Sobre el instrumento de recolección	103
Sobre la identidad profesional en la trayectoria de los formadores.....	104
Llegando al núcleo de la búsqueda	107
La participación de los formadores en los espacios de la política.....	116

Todo concluye al fin. Revisitando nuestra pregunta inicial.....	127
Conclusiones. Aportes, hallazgos y puertas que permanecen abiertas.....	130
Anexo 1 – Guía de entrevista a formadores de docentes	134
Anexo 2 Guía de entrevistas - Informantes clave.....	136
Anexo 3 Dimensiones de análisis.....	139
Anexo 4 Características de la muestra	141
Bibliografía general.....	144

Agradecimientos

Es siempre incompleta la asignación de un autor, de un propietario, a un trabajo en el que hemos puesto tiempo, esfuerzo, incertidumbres, voluntad, zozobra y, a veces, sensaciones cercanas a la epifanía. Y digo que es incompleta porque no es sólo el autor que figura en la portada quien ha construido lo que aquí se presenta.

La posibilidad de encarar la maestría tuvo que ver con la existencia del Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación (PROFOR) del Ministerio de Educación de la Nación, que me otorgó media beca para la cursada de la Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. La culminación de ese trayecto, a su vez, fue posible gracias a la beca “Formador de Formadores” de la Fundación Lúminis, que permitió dedicar tiempo al trabajo de campo y escritura del informe final. A ambas instituciones mi agradecimiento sincero.

Cada paso contó con la precisa y atenta mirada de la Dra. Lea Vezub, quien incluso desde antes de conocernos, inspiró con su obra las ideas sobre las que pude pensar mi tema de investigación. A lo largo del camino que recorrimos juntos, además de su dirección me brindó generosamente acceso a espacios de difusión, diálogo e intercambio de esta obra con colegas de diversas partes del continente. Muchas gracias, Lea.

Es también el tiempo, la predisposición y la atención lo que tengo que agradecer a cada uno de los formadores e informantes clave que entrevisté para conocer sus relatos y posicionamiento en relación con las políticas de formación continua en particular y con todo el campo de la formación en general. Las reuniones, los cafés compartidos y las charlas que sostuvimos son también el basamento de todo cuando puedo escribir aquí.

Agradezco a Teresita, plantadora generosa de lo que soy y lo que puedo, y a quienes me sostienen como una columna vertebral, Paula y Manuel, norte y sentido de todo cuanto hago. A ellos la mayor gratitud y el pedido de disculpas por las horas, paseos y películas que pospusimos para que esta escritura fuera posible.

Parque Chas, Febrero de 2016.

Resumen

Este trabajo se propuso conocer la manera en la que los formadores de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires definen su identidad profesional en el contexto de las políticas educativas que se vienen implementando, enmarcadas en la Ley Nacional de Educación N° 26206/06, y especialmente su vinculación con las políticas de formación docente continua. La hipótesis inicial conjeturó un alto grado de acuerdo entre dichas políticas y el sector de los formadores, el cual se vería materializado en el recorrido de los diversos tramos de formación docente continua propuestos por las iniciativas. Esta previsión se basó en el alto grado de concordancia entre las definiciones de los agentes acerca de su rol profesional y la oferta de formación, tanto en sus aspectos temáticos como metodológicos. El trabajo de campo mostró, por un lado, que incluso en casos de adscripción laboral simultánea a diversos niveles educativos (primaria, media, terciaria) la identidad del *formador* se impone por sobre todas las demás con una impronta particular. Por otra parte, en lo que hace a las políticas, hallamos que los formadores tienden a ubicarse, mayormente, en el rol de implementadores, diseñadores y gestores antes que como sus destinatarios. En relación con esto, la universidad, y especialmente su oferta de posgrado, aparecen en el horizonte de las expectativas de desarrollo profesional de los formadores.

Primeros pasos. A modo de introducción

Este proyecto de investigación que concluye como mi tesis de la Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, por la FLACSO, tuvo que transitar, sin embargo, un largo derrotero hasta ese punto final. Mi formación docente inicial y trayectoria de más de quince años en la docencia se conjugó con intereses que fui desarrollando durante la cursada de una licenciatura en Sociología en la Universidad de Buenos Aires, los cuales me inclinaron al trabajo en organizaciones del tercer sector, en relación con las políticas gubernamentales que caracterizaron el nuevo siglo. El contraste entre la década de los '90 y los años que le siguieron se ha transformado en un tópico ineludible para los que investigamos, pensamos, debatimos o gestionamos políticas sociales. El mundo educativo no ha permanecido ajeno a esos cambios ni a los intentos por aprehenderlos, haciéndolos más inteligibles no sólo para los alumnos de todos los niveles educativos, sino también para los propios docentes, cuyas vidas se hacen carne en esas decisiones, dudas, iniciativas, en fin, en sus *trayectorias*.

Es sobre este concepto que la pregunta fue tomando forma y me permitió orientar el recorrido a través de la profusa bibliografía sobre la cuestión docente producida en la región en los últimos años. Entre todos los enfoques disponibles, la cuestión de la trayectoria profesional docente se me impuso, como esas ideas que surgen en la frontera imprecisa entre el sueño y la vigilia, como el punto en el que se cruzan lo general, universal y anónimo de las políticas con lo individual, personal e íntimo de los actores que las vivencian. Así se fue definiendo este trabajo alrededor del nudo que ata las trayectorias profesionales de los docentes con las políticas de formación continua que se dirige a ellos en tanto colectivo. Se impuso entonces la pregunta que definió el tema de investigación inicial: *¿De qué manera se relacionan las trayectorias profesionales de*

los formadores con las políticas de formación docente continua? El interés se centró en estudiar la manera en la que ambos conceptos se relacionan, se imbrican mutuamente y establecen una relación dinámica y cambiante en estrecha relación con el entorno en el que se despliegan.

A una definición inicial y provisoria se llegó, como muestra el primero de los capítulos, luego de recorrer las propuestas de diversos autores dedicados a los colectivos sociales y sus representaciones, como Pierre Bourdieu y Anthony Giddens, y de especialistas en el campo educativo como Lea Vezub, Emilio Tenti Fanfani, Denise Vaillant, Antonio Bolívar Botía y Michael Huberman, entre muchísimos otros. El tema de las trayectorias docentes no es novedoso y eso impone un primer paso en la dirección de reorganizar esa biblioteca en función de la pregunta de investigación.

En contraste con esa amplia presencia del concepto de trayectorias profesionales en la investigación educativa, es muchísimo menor el caudal de trabajos dirigidos al sector específico de los formadores de docentes. En todo caso, la bibliografía aporta datos sobre las trayectorias previas que pueden conducir a un docente a convertirse en un formador, ya que este destino particular no obedece a una formación específica sino a un mosaico de decisiones de formación inicial y continua e iniciativas individuales así como a un contexto que promueve o dificulta el acceso al nivel terciario. Pero los estudios sobre lo que sucede una vez que se convierten en formadores son escasos, y dejan vacante una pregunta clave en el proceso de estudio de la identidad de esos docentes: *¿En qué medida se puede decir que un docente define su identidad como formador, cuando revista al mismo tiempo en otros espacios educativos (maestro de grado, profesor del nivel secundario, docente universitario, directivo, equipo técnico, investigador y todas las combinaciones posibles entre ellos)?* o bien *¿existen aspectos específicos que constituyen la identidad del docente formador por encima de sus otras*

adscripciones en el campo docente? Estas pueden considerarse como otras preguntas iniciales que orientaron la investigación.

A esa problemática de la 'identidad compuesta' de los formadores hay que sumarle la de la investigación sobre las políticas de formación continua: ¿existen políticas específicas para este sector? O bien, analizando las políticas dirigidas a los docentes en general ¿en qué medida esas propuestas tienen en cuenta la especificidad de un sector que representa menos del 5% del universo de docentes argentinos? No son muchos los estudios sobre la formación docente continua que se concentren en esa especificidad. Antes bien, la mayoría de los autores se enfoca en el análisis de los cambios a nivel general impulsados por la nueva legislación que regula la educación nacional desde la firma de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en 2006. En el segundo capítulo proponemos un recorrido a través de las etapas que fueron delineando unas políticas específicas para la formación docente inicial y continua y que caracterizan el contexto en el que actúan los agentes que nos interesó estudiar.

Una vez delimitado el tema y nuestras preguntas principales, quedó también definido el objeto de esta investigación, con pretensiones descriptivas, centrado en las trayectorias de los formadores de docentes de CABA y su relación con las actuales políticas de formación docente continua, tanto aquellas que convocan a los docentes en general como las que apuntan específicamente a ese grupo. Conjeturamos inicialmente, a modo de hipótesis orientadora, que *este sector específico de entre los profesionales de la docencia, tendría una estrecha relación con las políticas de formación, tanto aquellas dirigidas a los docentes en general, como las directamente dirigidas a los docentes del nivel terciario*. Consideramos por relación estrecha aquella en la que los destinatarios se identifican con las iniciativas, propuestas y objetivos de las políticas, y en consecuencia participan activamente en los recorridos habilitados por ellas. El trabajo de campo y el

análisis posterior confirmaron a medias esa conjetura: si bien la relación entre políticas y destinatarios se verificó, el tipo de vinculación entre ambos constituyó un hallazgo inesperado para nuestro plan inicial.

Un estudio de estas características es relevante en tanto pueda aportar insumos a quienes están a cargo del diseño y la gestión de esas políticas de formación continua, al entender que la información proveniente del campo, obtenida a partir de un proceso cuidadoso de relevamiento y análisis, permitirá incrementar la pertinencia y significatividad para los destinatarios que dichas iniciativas persiguen. La retroalimentación a partir de información externa sobre las políticas es una parte clave de la gestión, que puede complementar, e incluso discutir con los propios procesos internos de monitoreo y evaluación que las instituciones que las implementan llevan adelante.

También los docentes y las instituciones educativas pueden beneficiarse de una investigación de estas características, que aumenta la cantidad de información con la que cuentan y a partir de la cual gestionan sus trayectorias, al fortalecer los procesos de reflexión que realizan en tanto agentes con conciencia de sí mismos (Giddens:1995).

Las decisiones metodológicas en relación con el trabajo de campo se detallan en el capítulo 4, pero como adelanto basta mencionar que por la propia naturaleza del objeto, centrado en las trayectorias de los formadores y en la relación que mantienen con las políticas, se impuso una metodología de carácter cualitativo. Las entrevistas en profundidad con una veintena de formadores, más otras tres a funcionarios que oficiaron como informantes clave, nos permitieron construir y revisar progresivamente los conceptos y desde ahí echar alguna luz sobre las relaciones que los propios formadores definen y que dan sentido a sus decisiones. El análisis documental de las disposiciones y

resoluciones que definen las iniciativas de formación continua permitió, por su parte, conocer los propósitos de quienes las diseñaron y pusieron en ejecución.

La primera etapa del trabajo de campo permitió contrastar los objetivos y líneas de acción de las políticas con las que observan los formadores, así como establecer la valoración y pertinencia que asignan a cada línea de intervención. A partir del análisis de esos datos se inició la segunda etapa, en la que se llevaron adelante la mayoría de las entrevistas, y que permitió conocer con mayor detalle no sólo las definiciones sobre las políticas y la valoración que los formadores les asignan, sino también cómo describen su identidad profesional y sus trayectorias, así como la medida en la que son (o no) atravesadas por alguno de los múltiples dispositivos de formación.

A los aportes de este trabajo en relación con la descripción de las políticas, que mencionamos anteriormente, se pueden sumar los resultados a los que se arribó al cabo del análisis de las entrevistas. En primer lugar, la mayoría de los docentes está al tanto de las políticas de formación continua e incluso son capaces de interpretarlas como parte de una política macro, definida tanto por lo que se propone alcanzar en términos de calidad educativa y desarrollo profesional, como por lo que busca evitar y/o confrontar en relación con decisiones y direcciones seguidas durante la década de los 90 y que a partir de 2003 se definen como causa principal del deterioro de la calidad educativa en la Argentina.

Sin embargo, y lo que tal vez se pueda considerar el hallazgo principal de esta investigación, los formadores no se sienten convocados¹ en tanto destinatarios de una

¹ Nos interesa aclarar el significado que reconocemos al término *convocado* cuando lo aplicamos a la relación entre las políticas y sus destinatarios. Para esto nos remitimos al diccionario de la RAE, que define así la entrada convocar: Del lat. *convocāre*.

1. tr. Citar, llamar a una o más personas para que concurran a lugar o actodeterminado.

2. tr. Anunciar, hacer público un acto, como un concurso, unas oposiciones, unahuelga, etc., para que pueda participar quien esté interesado.

política que busca fortalecer y desarrollar profesionalmente a los docentes argentinos. Para nuestra sorpresa, los formadores prefieren ubicarse mayoritariamente en una serie de posiciones que tienen más que ver con ocupar un rol en la oferta que con la demanda de acciones de formación continua que los tengan como destinatarios. Es decir, se proponen ocupar puestos en la implementación, la coordinación, la evaluación e incluso el diseño de los dispositivos de formación continua. Como veremos, no son pocos los casos de aquellos formadores que efectivamente se encuentran insertos en alguno de estos múltiples roles. En cualquiera de los dos casos, ni los que desean involucrarse ni los que ya forman parte de los equipos, muestra demasiado interés² en recorrer como destinatario alguno de esos trayectos (que como se verá en el capítulo 2 son muchos y muy variados en sus temáticas), a pesar de que existe una línea de postítulos especialmente diseñados y dirigidos a los formadores del nivel superior.

Finalmente, un dato que no es menor a la hora de pensar proyecciones futuras y mejoras en relación con el alcance y el impacto de las políticas de formación continua, es el que tiene que ver con el rol que los formadores asignan a la universidad. Ésta sigue siendo un horizonte altamente valorado a la hora de buscar las herramientas de fortalecimiento del propio perfil profesional. Existe amplia bibliografía que analiza la relación de la formación docente y la universidad en varios países del continente y también la hay

3. tr. aclamar (|| dar voces en honor y aplauso de alguien). Extraído de www.rae.es

Si bien en un primer momento nos decantamos por el término interpelados, tratando de ilustrar la fuerza con la que una política pudiera dirigirse a sus destinatarios, la idea de obligación que presupone este vocablo nos resultó desatinada para dar cuenta de la relación de los formadores con una política cuyo tránsito es de carácter optativo.

²² Por supuesto, no es nuestra intención generalizar estas aseveraciones proyectándolas a todo el universo de los formadores de docentes del país, y ni siquiera de la jurisdicción en la que nos basamos. Entendemos que una muestra analizada desde una metodología cualitativa persigue otros objetivos, más vinculados con la descripción profunda y la comprensión de un fenómeno, que con la generalización de resultados.

No obstante, sería de profundo interés contar con relevamientos mucho más detallados que los actualmente disponibles, para poder analizar algunas cuestiones (niveles en los que revista, roles que desempeña en cada uno, trayectoria en la formación continua, etc.) en forma censal para el universo de los formadores.

centrada en nuestro país como los trabajos de Aguerrondo (2004), Alliaud y Antelo (2011), Davini (1995), Diker y Terigi (1997), Puiggros (1996), Tenti Fanfani (2005). En esas lecturas se observa que la relación entre la universidad y los profesorados dista mucho de ser una historia de encuentros y consensos. Por eso mismo, si bien el reconocimiento de la universidad como un espacio de formación continua por parte de los formadores no es un dato novedoso, esperamos poder aportar algunos detalles de las ideas y representaciones que sustentan ese prestigio, que permitan a su vez la retroalimentación de las políticas en las que, hoy en día y desde hace alrededor de una década, los claustros universitarios son un participante más.

Invitamos al lector (sea ella o él, pero a quien evitamos con un genérico la fatiga innecesaria de tener que leer ‘formadores y formadoras’ o ‘profesores y profesoras’ en cada oportunidad) a acompañarnos en este recorrido y esperamos que aporte algunas ideas, preguntas, o incluso contraargumentos en el juego serio de pensar y vivir la formación docente.

Todo parte de una pregunta. Estado del arte y marco teórico.

Todo mi propósito científico parte en efecto de la convicción de que sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada pero para elaborarla como «caso particular de lo posible».

Pierre Bourdieu (1997) *Razones prácticas*. Anagrama, Barcelona. Pp 12.

Las ciencias sociales presentan características propias a la hora de delimitar su campo de estudio. Lejos del consenso axiomático que ostentan disciplinas más ‘duras’, al menos en lo que hace a sus puntos de partida, las ciencias sociales muestran grandes divergencias entre escuelas y paradigmas incluso en sus conceptos centrales. Ni siquiera es posible comenzar a hablar sobre trabajo, norma, familia, interacciones, o cualquier otro concepto específico, sin antes posicionarse en una tradición determinada del saber, ya sea el estructural funcionalismo, el marxismo, el interaccionismo o alguna de sus combinaciones o actualizaciones. Mucho menos será posible construir un sistema o modelo que relacione distintos conceptos, reconociéndoles determinadas características o posibilidades, sin construir esa base que haga inteligible y dote de un sentido determinado a los argumentos.

Por eso este capítulo se propone relevar lo que diversos investigadores del ámbito educativo han trabajado en relación con las trayectorias profesionales de los docentes, reconociendo a la vez que cada uno de esos intentos de profundizar la comprensión de los fenómenos sociales está enraizado en un acervo de definiciones, teorías y tradiciones vinculadas cada una con autores y escuelas precisos. Presentar las ideas y teorías sobre nuestro tema de investigación y dar cuenta del marco teórico específico en el que cobran sentido será entonces la tarea principal de las próximas líneas.

Un campo bastante particular

El ámbito de la docencia en la Argentina tiene una serie de características que lo hacen un campo de estudio muy particular. En primer lugar, es la actividad laboral remunerada que abarca al mayor número de profesionales en el país. Hace una década contabilizaba más de 820000 docentes en todos los niveles (Censo Nacional del Personal Docente 2004), cifra que según los resultados preliminares del CENPE 2014 se habría elevado en un 22%, sobrepasando el millón de de docentes en actividad en Octubre de 2014 . Otro tanto se podría decir acerca de la dispersión territorial: todas las jurisdicciones cuentan escuelas y docentes. Si bien el sector de los formadores de docentes, que por una cuestión de comodidad del lector denominaremos simplemente formadores, es relativamente pequeño en relación con el total (alrededor de un 5%, o su equivalente que implica casi 45000 formadores) no deja de ser una cantidad elevada.

Sobre el ejercicio de la docencia propiamente dicho en estos espacios, lo primero que se destaca es la similitud con el nivel para el cual se forman los futuros maestros y profesores: el currículum de los profesorado está compuesto por una serie de instancias curriculares o materias (asignaturas, talleres o seminarios de investigación o de práctica) cada una a cargo de un docente. En algunos pocos casos existe la figura del ayudante de cátedra o de prácticos, pero por lo general es un solo docente el que está a cargo de la comisión. Las responsabilidades de este docente van desde el diseño del programa y definición del material y de las planificaciones, hasta la acreditación, a través de un examen final o de la promoción vía exámenes parciales. No existen casi instancias de intercambio con pares o superiores previstas en el esquema de trabajo cotidiano de este

docente que, tal como los profesores del nivel medio³, revistan en sus funciones contratados por hora cátedra dictada. Tampoco se incluyen en este esquema, por lo tanto, espacios rentados para la planificación, el seguimiento de alumnos, la capacitación docente o la producción de materiales diversos.

Para graficar esta situación, basta mencionar que la mayoría de los formadores de la ciudad, un 62% según el estudio de Tenti Fanfani (2010: 56), no tiene en los Institutos otra tarea más allá del dictado de su cátedra.

Estos docentes forman un grupo compuesto por un 71% de mujeres y 29% de varones. No obstante la preponderancia femenina, se observa una mayor presencia de varones que en los otros niveles del sistema.

En lo que respecta a la titulación de los formadores, la mayoría posee un título de profesorado no universitario (65%) frente a quienes tienen profesorados de origen universitario (33%). Un porcentaje elevado ostenta títulos universitarios de licenciatura (39%) que en su mayoría se complementan con alguna de las dos opciones anteriores. Otro dato de importancia, en relación con la presencia de la universidad en las titulaciones de origen, es que 35% de los formadores cursan estudios en el sistema universitario, ya sean programas de grado o de posgrado.

En un contexto en el que la formación docente ha estado separada del ámbito universitario y encarnada en una abigarrada red de institutos, no sorprende que la gran mayoría de los formadores tengan titulaciones del propio nivel no universitario, dando cuenta de la tan estudiada (y criticada) endogamia del sistema. No obstante, esa brecha se viene reduciendo en virtud del desarrollo de las áreas y tramos de formación docente

³ Existen alternativas, únicamente en el nivel medio, como fue en su momento el “Proyecto 13” o su reemplazo por “Profesor por cargo”, pero aún son demasiado marginales en su alcance como para conmover la estructura del trabajo docente a nivel general.

de las distintas carreras de grado universitario. Es decir, que las carreras universitarias desarrollan sus propios trayectos por los cuales los egresados con el título de licenciatura pueden cursar el llamado tramo pedagógico y contar con la titulación que los habilite a dar clase en distintos niveles. No es menor tampoco el papel que ocupa la docencia como fuente de actividad y de ingresos alternativa o complementaria para profesionales universitarios, que aunque no es el tema principal de este estudio, se hace presente cuando se analiza la inserción de los formadores en otras áreas de trabajo. Volveremos sobre este tema al analizar las trayectorias en profundidad.

Estos números iniciales nos permiten comenzar a comprender la importancia de contar con políticas para el sector que le den un marco común a esos miles de formadores que revistan en los más de 1200 institutos de formación docente del país. A la vez, dispara preguntas sobre las trayectorias profesionales de esos docentes: ¿podemos pensar en trayectorias similares que nos permitan construir una imagen de formador típico? ¿Las particularidades a nivel jurisdiccional permiten esa conceptualización o, por el contrario, generan más diferencias que similitudes? ¿Qué elementos constituyen, orientan y valoran las trayectorias en la propia percepción de los formadores? ¿Son de entre todos esos elementos, las políticas de formación docente continua el factor preponderante a la hora de orientar esas trayectorias profesionales?

Es imposible intentar abarcar todos los interrogantes en una sola hipótesis de trabajo, por lo cual el devenir de este proyecto se ha focalizado más y más hasta reducir el área geográfica de trabajo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y dentro de ella, a los formadores que revistan en Institutos de Formación Docente (IFD) de gestión estatal.

La razón de la primera de estas decisiones tiene que ver con la metodología que los propios conceptos imponen. Trabajar con trayectorias implica un acercamiento a los

sujetos que las portan que permita abordar mediante entrevistas a docentes e informantes clave, además del análisis del contexto normativo e institucional en el que los formadores se insertan. La cercanía física con quienes componen la materia prima de este trabajo ha sido, pues, una condición de posibilidad ineludible.

Por otro lado, limitar nuestro campo de acción a los IFD de gestión estatal tiene que ver con las lógicas de funcionamiento y, especialmente, de selección de personal que plantean. El proceso de selección y acceso a cargos docentes en el sistema formador de gestión estatal está organizado a través de concursos⁴, cuya normativa específica se define en cada instituto, en el marco de la Ley N° 2207/06. Los concursos evalúan a los candidatos según tres instancias: los antecedentes profesionales, el diseño de un proyecto de trabajo para la cátedra y un coloquio presencial ante un tribunal. Si bien el sistema presenta particularidades y diferencias de un instituto a otro y enfrenta una serie de críticas acerca de la falta de transparencia en algunos casos⁵, el ámbito de los IFD de gestión estatal está claramente diferenciado del los institutos de gestión privada, donde el acceso a los cargos sigue atado a la decisión de los directivos y donde la recomendación y los contactos personales suelen ser las credenciales de acceso más eficaces para acceder a una cátedra.

Una vez definidos los límites jurisdiccionales que abarcará el estudio, llega el momento de hacerse preguntas sobre los sujetos que transitan esos espacios: los formadores de

⁴ La Ley Nacional de Educación Superior 24521 en su Artículo 20 menciona “El ingreso a la carrera docente en las instituciones de gestión estatal de educación superior no universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas. La estabilidad estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término.” A su vez, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con la Ley N° 2270/06 denominada “Carrera docente en instituciones de gestión estatal: se establecen normas de ingreso”. Finalmente, en el nivel de aplicación, cada Instituto fija las normas de organización y funcionamiento de sus concursos, las cuales deben alinearse con la Ley N°2270/06.

⁵ En varias de las entrevistas los formadores comentaron casos de concursos en los que se habían visto perjudicados por actitudes de los miembros del tribunal que contradecían la norma, e incluso dos casos terminaron en denuncias ante el rectorado y pedidos de impugnación del concurso.

docentes. Ellos toman decisiones cotidianamente acerca de su carrera profesional: dónde buscar trabajo, a qué concursos presentarse, a qué instituciones renunciar o pedir licencia; pero también eligen alternativas para seguir formándose de entre una oferta que va desde actividades cortas y/o virtuales, hasta posgrados que duran dos años. Otros eligen no seguir formándose, pero todos, a partir de la capacidad reflexiva que portan en tanto actores sociales, deciden su curso de acción a partir de ideas que construyen sobre las alternativas y los objetivos.

Compartimos como punto de partida el que menciona Dolores Calvo cuando plantea que “toda investigación en el campo de las ciencias sociales supone una determinada teoría de la acción social y, por lo tanto, una determinada manera de encarar la explicación de la acción” (2006: 27). En este trabajo nos interesa construir un objeto de estudio a partir del punto de vista relacional en el que se interceptan las decisiones de los actores con el entramado de relaciones sociales en las que están insertos. Esto permite superar tanto las concepciones objetivistas, que desdibujan al agente y lo describen como un mero epifenómeno del contexto, como al subjetivismo que magnifica la acción consciente y la desliga de cualquier materialidad o coerción estructural. Una posición equidistante supone concebir a la estructura como una dualidad (Giddens: 1995), cuyas propiedades estructurales son medios para las prácticas sociales a la vez que resultado de las mismas.

Pero ¿qué herramientas teóricas utilizar para acercarnos a ese actor concreto? Para ello una figura clave de la sociología moderna es Anthony Giddens. Su trabajo ha sido fundamental para superar la dicotomía que organiza los paradigmas sociológicos en el objetivismo del estructural funcionalismo o el subjetivismo de las sociologías interpretativas y la teoría de la acción. Para superar esa divisoria tajante hubo de construir una teoría y una manera de comprender los fenómenos sociales muy

particular: “La teoría de la estructuración se basa en la premisa de que ese dualismo (sujeto y objeto social; individuo y sociedad) debe ser reconceptualizado como dualidad: dualidad de la estructura” (Giddens, 1995: XVII). Su objetivo fue explicar tanto las regularidades de la vida social, cuya reproducción es evidente en cualquier nivel de análisis que enfoque las permanencias, como la capacidad de los sujetos para poner en juego su capacidad de libre elección.

El concepto de agencia se pone en el centro de este esquema, donde el actor produce y reproduce a la sociedad con sus decisiones. Esas decisiones no son meras reacciones cuasi instintivas, sino fruto del *registro reflexivo* de los actores (Giddens, 1998:40). Siguiendo a Calvo nos proponemos trazar nuestra tarea de investigación de modo que “no se reduzca a la transcripción en forma de memoria de “reflexiones conscientes” de los sujetos, sino que intente una interpretación de los marcos de sentido que los actores construyen, de las prácticas que llevan a cabo en y para ese marco, y del contexto delimitado de condiciones objetivas de la acción” (2006:30).

No definimos a los docentes ni como consecuencias objetivas del entorno, ni como demiurgos flotando en un vacío infinito. Intentamos evitar así el riesgo de pensar al sistema formador de docentes y lo que en él acontece como mero resultado de pautas y políticas que afecten a los elementos que lo componen, cual experiencia de laboratorio; pero también procuramos no caer en el reduccionismo de pensar a los formadores como sujetos blindados ante los obstáculos y oportunidades del sistema, poseedores de un sistema de decodificación de su entorno cerrado y completo que no permite el intercambio de definiciones, opiniones y evaluaciones de las perspectivas con sus pares. Todos, en tanto actores sociales, nos manejamos dentro de las condiciones objetivas a partir de un repertorio de acciones, herramientas y de una capacidad de prever los resultados y consecuencias de cada movimiento, pero sin embargo ese repertorio y esa

capacidad de previsión cambia constantemente al ponerlo en práctica y, sobre todo, al compararlo y compartirlo con el inventario de los demás.

La *posición* de los actores a la hora de poner en marcha esa capacidad reflexiva se nos revela crucial. Pero es preciso no pensarla como un puro aquí y ahora, sino como el resultado de un recorrido a través de distintas redes y circuitos sociales, diversas experiencias; el concepto se vuelve así disposición, dando sentido a lo que Pierre Bourdieu denominó *habitus*. En sus propias palabras, lo define como “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio de las operaciones necesarias para alcanzarlos (...) y a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (1991:92). Habrá, por lo tanto, ciertas disposiciones que la mirada atenta podrá descubrir al analizar los recorridos de los formadores, fruto de una serie de significados compartidos que derivan en una lectura similiar del espacio y de sus propias posibilidades y herramientas. En palabras del propio Bourdieu “los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división” (1997:20)

Hablar de una arena específica en la que ponen en acto esas disposiciones, es hablar de un *campo* determinado. Una categoría que muchas investigaciones han trabajado en distintas disciplinas, dando cuenta de su utilidad, es la que combina el concepto de habitus con el de campo, que el mismo Bourdieu define como “un espacio estructurado de posiciones cuyas propiedades pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes” (1990:112) y también como “un sistema de relaciones

objetivas socialmente estructurado dentro del cual los agentes luchan en función de la posición específica que ocupan en ese espacio social. De modo que un campo no es un conjunto de lugares vacíos a ser ocupados sino que es un espacio de juego y, como tal, existe si existen jugadores interesados y dotados de un *habitus* para ese juego” (1990:113).

El aporte de estos conceptos permite ir definiendo progresivamente lo que entendemos como trayectoria profesional docente. Y eso nos interesa particularmente porque en las trayectorias es donde se cruza lo individual y lo social; lo *subjetivo*, en tanto sometido al arbitrio del sujeto, con lo *objetivo*, en tanto lo dado, aquello que marca un límite o un impulso a las decisiones y acciones del individuo. Asumiendo el riesgo de abusar de las citas de Bourdieu, quien marcó la pauta en las investigaciones que buscaron el punto equidistante entre lo objetivo y lo subjetivo, diremos que la trayectoria “describe la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por el sujeto en los estados sucesivos del campo, dando por supuesto que sólo en la estructura de un campo, es decir una vez más relacionalmente, se define el sentido de estas posiciones sucesivas” (1997:71).

Por eso pensar las trayectorias profesionales de los docentes formadores nos permite hacer visibles los itinerarios que son fruto a la vez de las decisiones de los sujetos y de las posibilidades y obturaciones del entorno, como un todo indivisible.

Volvemos así a los sujetos de nuestro estudio, los formadores de docentes, pero ahora provistos de los conceptos de *habitus*, *campo* y su intersección en la *trayectoria* para pensar en los recorridos profesionales que portan. Nos interesa indagar específicamente en la forma que adoptan esas trayectorias, las referencias que los sujetos leen en el entorno y la manera en la que las decodifican.

Nadie camina solo

No son pocos los autores que nos brindan herramientas para pensar las trayectorias profesionales de los formadores. La preocupación de los investigadores por el factor humano de los docentes que ponen el cuerpo a la tarea y que conforman las coordenadas de cruce de lo objetivo y lo subjetivo, puede leerse como una reacción a la concepción de la cadena causa-efecto con la que se pensó la formación y *reciclaje* docente en los años 90.

Un equipo de investigadores y docentes de la Universidad Nacional de Entre Ríos ubica su punto de partida en la definición etimológica del concepto de trayectoria:

“el término proviene del francés (trajectoire) y admite diferentes acepciones en distintas disciplinas. La Real Academia Española propone, entre otras, las siguientes definiciones: a) Línea descrita en el espacio por un cuerpo que se mueve y, más comúnmente, la que sigue un proyectil; b) Curva descrita en el plano o en el espacio por un punto móvil de acuerdo con una ley determinada; y tal vez la más apropiada a nuestra concepción del término, c) Curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.” (Lera et al, 2007)

Por su parte, Claude Dubar (2002), uno de los autores que más ha trabajado el concepto de las identidades en el contexto de las mutaciones de la postmodernidad, plantea articular la trayectoria subjetiva, expresada en los relatos biográficos, con la trayectoria objetiva, entendida como el conjunto de posiciones sociales ocupadas en la vida. Esto permite la vinculación de lo biográfico singular con un marco estructural más amplio. Rescatamos la idea en tanto aporta el juego entre subjetividad y objetividad, así como por su deuda con la idea de campo de Bourdieu. Nos permitimos, sin embargo, considerar a la trayectoria en sí misma como la suma de las condiciones objetivas y las

decisiones subjetivas a partir de la lectura e interpretación que el propio agente hace de ambas constantemente. De esta forma, las decisiones anteriores, así como las decisiones de los otros cuyas razones se comparten en la interacción comunicativa con sus colegas, pasan a formar parte del saber objetivado que se tomará en cuenta a la hora de futuras decisiones.

Asimismo consideramos que en el análisis de las trayectorias es fundamental prestar atención a los períodos de cambio o inflexión (históricos o personales), por su repercusión en la continuidad o cambio de las trayectorias. Esto supone que existen momentos clave o nudos en la vida de los sujetos, momentos de transición o paso, que ameritan una observación minuciosa para entender aquellos aspectos que resultan relevantes en el proceso de producción y reproducción social. La forma en la que los sujetos recuperan esos hitos es fundamental para comprender cómo arman la cadena de sentidos que enlaza a su presente con su pasado y su futuro. El presente del sujeto como momento reflexivo no es sino la fina línea que traza la manera en la que comprenden su pasado y lo proyectan al futuro.

La relación del concepto de trayectoria con otros conceptos como el de desarrollo profesional es otro punto clave que hemos rastreado en la obra de distintos investigadores involucrados en la temática. Vezub (2005) construye una definición del desarrollo profesional docente a partir del análisis un punto de quiebre en la propia concepción de la docencia. Específicamente se ubica a mediados del siglo XX, cuando se opera el reemplazo de las ideas de apostolado y vocación, por la reivindicación del docente como un profesional, es decir, poseedor de unas habilidades técnicas e instrumentales específicas para su tarea. Por lo tanto, ese nuevo paradigma identitario impuso una forma de pensar la carrera a través del desarrollo y fortalecimiento de su carácter profesional, que implica disponer de contenidos y técnicas actualizados, según

la imagen que las profesiones liberales construyeron. Según la autora “los años noventa en diversos países han instalado y extendido el modelo profesional como reemplazo del vocacional. La idea de que es necesario dotar de profesionalismo a la tarea docente se funda en tres pilares básicos: el conocimiento científico de la enseñanza y su dominio técnico; la responsabilidad por los resultados de su tarea y la necesidad de constante perfeccionamiento” (Vezub, 2005: 4).

Flavia Terigi (2010) usa el concepto desarrollo profesional docente para establecer que no hay políticas que lo promuevan o, si las hay, todavía son muy incipientes a la hora de escribir su artículo. Al igual que otros autores y distintos relevamientos observan, las oportunidades de ascenso y mejoramiento de la carrera alejan al docente del aula hacia puestos de gestión y, para el caso de quienes permanezcan enseñando, solo recompensan monetariamente la acumulación de antigüedad.

Sobre el fortalecimiento docente menciona lo que llama la impronta de la década de los ‘90 que legó un sistema de capacitación alejado de la realidad del aula y sin un hilo conductor que las atravesase. Una nota especial le merece el creciente protagonismo de las universidades ofreciendo trayectos de formación continua. Si bien lo caracteriza como el resultado de una ampliación de la demanda, a la vez es un vehículo para difundir una concepción de la enseñanza que las universidades llevan adelante en general, más vinculada a otros tipos de transmisión y al fortalecimiento disciplinario a través de estudios de posgrado e investigación.

En ese documento, Terigi también suscribe a la tesis de Alejandro Morduchowicz sobre el credencialismo que la década neoliberal instaló en la formación docente continua y la necesidad de promover una formación permanente y articulada. Finalmente, se apoya en Roxana Perazza, quien propone poner el foco de las iniciativas en el rescate de las

motivaciones y los proyectos de desarrollo profesional de los docentes, para construir un programa de profesionalización.

Las políticas que inciden en la forma en la que los docentes construyen su identidad son el foco del trabajo de Antonio Bolívar. En tal sentido, propone recorrer el camino de la definición de la identidad docente, partiendo del análisis de la formación continua:

Si la identidad es una construcción discursiva y social que configuran los actores sociales, la identidad profesional de los profesores de Secundaria se configura a partir de un proceso de inferencia, de atribución y evaluación. En este sentido, cualquier política (educativa o social) dirigida a su (re)construcción tendrá que incidir en aquellos procesos sociales con capacidad instituyente, a partir de los cuales los individuos desarrollan sus estrategias identificatorias y sus imaginarios sociales. La formación continua puede desempeñar este papel, a condición de que se establezca con determinadas condiciones y dispositivos para que no se emplee, instrumentalmente, como una “reconversión identitaria”. En estos casos, como se ha señalado antes, los efectos suelen ser contraproducentes: incremento de oposición a los cambios. A su vez, promover una redefinición de la identidad exige la emergencia de nuevos roles y patrones de relaciones entre los profesores, rediseñando los entornos laborales, las estructuras organizativas y los modos de pensar y hacer la enseñanza (Bolívar et al., 2005: 46).

La cita operacionaliza el concepto de reflexividad, ampliamente utilizado por Bolívar en su texto, y lo aplica a una caracterización de las políticas de formación continua como resultado de un proceso activo por parte de los formadores (aunque en este caso esté hablando de profesores del nivel secundario), y como una superación del modelo noventista que planteaba *bajar* las novedades técnicas a los docentes vía una

actualización de sus saberes, considerados como obsoletos. El reconocimiento del docente como uno de los polos activos de la formación continua es una constante en los autores que leen críticamente a la formación de los últimos veinticinco años y que a la vez resaltan las nuevas tendencias tanto en la región como en el continente europeo. Consideramos este reconocimiento del docente-agente como una posición especialmente rica a la hora de captar el recorrido de sus trayectorias, y superadora de las visiones más estructuralistas que analizan el fenómeno únicamente desde una escala macro.

Estela Cols (2008), aunque analiza la formación inicial, plantea a la trayectoria como un proceso de formación que se da en interacción con otros pero que también tiene una buena dosis de reflexión, en tanto ida y vuelta de la práctica hacia la teoría (praxis). El concepto de reflexión sobre la propia práctica es central en la idea de trayectoria que presenta la autora, ya que anuda la experiencia particular con el contexto. Para ilustrarlo toma una cita de Splitter y Sharp que dice que “la construcción del sentido, esto es, el dar sentido y comprender el sentido de las cosas que son importantes y nos preocupan. Ese es el más alto objetivo de la educación. (...) Trascender los límites de nuestra propia experiencia por medio de la construcción de relaciones que expandan esos límites es la clave de la construcción de sentido” (1996:99).

Lea Vezub realiza aportes clave para pensar tanto la trayectoria profesional como uno de sus componentes principales, que es la formación de los docentes. Este último concepto suele mostrar una primera delimitación entre la formación *inicial* y la formación continua. Ambas son objeto de políticas específicas y no tiene sentido preguntarse sobre cuál es más importante, más allá del interés por iniciar una discusión bizantina. En uno de sus trabajos (2011) construye el concepto de trayectorias a partir de cuatro dimensiones: a) la formación docente inicial, b) la formación docente continua

y otras experiencias, c) el contexto institucional de desempeño y socialización profesional; y d) el propio trabajo en el aula. De esta manera combina diversas fuentes de experiencias profesionales que impactan simultáneamente en los recorridos y decisiones que los docentes eligen en relación con sus carreras.

A los fines de este estudio, la atención se pondrá en la formación continua ya que en general suele pasar un tiempo considerable entre el momento en el que un docente obtiene su titulación inicial y su acceso a un cargo como formador de formadores⁶. En uno de sus trabajos (Vezub, 2009) analiza el campo de la formación permanente de los docentes y sus transformaciones las últimas décadas. Si bien el perfeccionamiento aparece en el Estatuto del Docente Nacional de 1958, es durante la década del 90 que cobra impulso y relevancia a partir del incremento de la oferta de cursos masivos dictados por especialistas. La reacción contraria a esa orientación, que se percibe en la última década, ha devuelto el interés en el desarrollo profesional como un proceso de larga duración, articulado entre instituciones educativas y ministerios, y especialmente valorando la práctica y la experiencia como fuentes de conocimiento. Esto implica, fundamentalmente, compartir el protagonismo con el propio colectivo docente destinatario y ahora también generador de la formación continua.

En un trabajo anterior (Vezub, 2008) la autora utilizó esa nueva perspectiva de análisis como punto de partida para preguntarse acerca de los destinatarios y sus trayectorias. Una vez comprobada la vacancia de investigaciones al respecto, y combinando

⁶ Si bien en distritos más pequeños puede darse el caso de profesores recién egresados que accedan a cargos en un instituto superior, en la Ciudad de Buenos Aires la gran concentración de docentes y la existencia del sistema de concursos, hace que sea necesario cierto recorrido formativo y experiencia profesional para poder ubicarse con ciertas posibilidades en esa competencia. No obstante eso, se pueden detectar casos que parecen contradecir esta afirmación, aunque son una cantidad marginal y obedecen más bien a falta de control y unificación de criterios en el sistema de concursos entre las instituciones.

metodología cuantitativa⁷ y cualitativa, llegó a construir una imagen de las trayectorias de los formadores que consideramos el punto de partida para esta investigación. En ese texto se menciona, por ejemplo, que al momento del Censo Nacional Docente 2004, un cuarto de los formadores no contaba con formación pedagógica alguna, mientras que el 30% había completado estudios de nivel terciario pero no había seguido más allá su formación. Los posgrados no representaban una elección mayoritaria, ya que únicamente el 10% de los formadores había realizado este tipo de estudios, subgrupo con una mayoría de docentes formados inicialmente en la universidad y no en un instituto superior, y cuya trayectoria profesional ya estaba signada por la pertenencia al ámbito universitario.

Otra cuestión clave en la descripción de las trayectorias tenía que ver con el recorrido laboral y la socialización profesional. Alrededor de un 50% ostentaba un recorrido previo de varios años como profesor de educación secundaria, mientras que otro 33% se había desempeñado como maestro de escuela primaria.

Este dato no es menor si se tiene en cuenta que estos 8 de cada 10 formadores comenzaron sus trayectorias en ámbitos donde la formación continua se traducían en un puntaje (otorgado por las juntas de clasificación), el cual sin otro análisis acerca de su pertinencia o articulación con las tareas a realizar, los ubicaba en un lugar concreto del orden de mérito para el acceso a cargos. Esa situación normativa-institucional se relaciona fuertemente con las decisiones de formación continua que los sujetos tomaban mientras estaban revistando en esos niveles. Especialmente sus decisiones de formación continua se definían según el factor costo/beneficio en términos de puntaje para mejorar su ubicación en el listado de selección.

⁷ Basada principalmente en datos del último Censo Nacional Docente disponible hasta la fecha, realizado en el año 2004.

Pero por sobre todos estos datos remarcamos el proceso de reflexión al que en las entrevistas se invitaba a los formadores. En esas revisiones de su propia trayectoria la mayoría de los formadores caracterizaba su acceso al nivel superior como una de las pocas oportunidades de ascenso que brinda la carrera docente, especialmente a aquellos menos interesados en salir del aula para desempeñar cargos de gestión o de supervisión. El acceso a cargos a través de un concurso, la necesidad de actualización constante y de mayor profundidad de las clases y el interés de quienes, ya adultos, componen por elección propia el alumnado, son las características diferenciales que los formadores encuentran en relación con su trayectoria previa en los otros niveles del sistema.

A partir de este grupo la autora desarrolla el concepto de “trayectorias típicas” recorridas por los formadores en su carrera profesional hasta llegar al nivel superior no universitario. En las entrevistas la tarea del formador aparece como resultado de un proceso no sólo de acumulación de experiencia (los años en la escuela primaria o secundaria) sino también de reflexión sobre el sistema a partir de conocer desde dentro sus características y poder comparar el tipo de tarea, las demandas al saber docente, la relación de los alumnos con el estudio y con la institución y otras cuestiones más que los llevan a valorar trabajar en el sector terciario por sobre los demás.

Estos hallazgos abren una serie de preguntas en torno a cómo las políticas de formación y fortalecimiento profesional son recibidas por los formadores y de qué manera impactan en las trayectorias profesionales que llevan adelante.

Los trabajos de Emilio Tenti Fanfani acerca de la profesión docente son otra referencia ineludible para describir los cambios en el campo de la formación de los docentes. Su idea de los procesos de profesionalización lo lleva a combinar un análisis técnico de los cambios con la cuestión política que entraña el control de la autonomía docente. Las

trayectorias se efectivizan por lo tanto en un contexto de traspaso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control (Foucault, 2003; Deleuze, 1999) donde los trabajadores recuperan parte de su control sobre el proceso de trabajo, y se hacen responsables por eso mismo. Las técnicas incluyen en primer lugar la creatividad y la capacidad de trabajo en equipo. Tenti (2007) ve en esta línea la descentralización y autonomía de las instituciones y de los formadores, en lo que define como la aplicación del postfordismo al campo educativo.

Existe evidencia que cuestiona la posibilidad de hablar de una identidad específica de los formadores. En primer lugar porque sólo un 10% de estos se desempeña únicamente en el nivel superior (Tenti, 2010: 79). Casi la mitad de los encargados de formar a los futuros docentes, un 47% es a la vez docente del nivel medio; un 17% por ciento, prácticamente uno de cada 5, pertenece también al nivel primario y un 21% tiene una actividad remunerada fuera del sistema educativo. Si bien la presencia en los distintos niveles de enseñanza permite a los formadores ajustar mejor su actividad en los institutos, también es cierto que la propia identidad profesional se construirá a partir de un mosaico de realidades, vivencias y necesidades que no siempre obedecen a la situación particular del nivel superior. Un dato que potencia esta situación es que, de acuerdo con el relevamiento de Tenti y su equipo, en promedio los formadores trabajan 13 horas semanales en el nivel superior, mientras que su carga de trabajo en otros niveles casi duplica esta cantidad. En virtud de esta evidencia, es arriesgado (al menos en un principio) pensar que más allá de la alta valoración que los docentes asignan al desempeño en el sector superior, esa adscripción es la que define su identidad y sus decisiones profesionales. Una pregunta que queda pendiente para un futuro trabajo de campo, es la selección de una muestra de formadores cuyas horas de trabajo estén mayoritariamente ubicadas en los niveles primario o secundario, para indagar

específicamente sobre cómo definen su identidad. En esta oportunidad, podremos dar respuesta a esta pregunta a partir de la interpretación de las entrevistas, aunque no fue inicialmente un tópico sobre el que hayamos planeado indagar en nuestro análisis.

El trabajo de Raúl Menghini (2013), si bien no menciona la trayectoria como un concepto central, retoma investigaciones de varios autores que ya mencionamos en este trabajo y analiza la relación entre formación continua y desarrollo profesional. Define a la primera como un proceso sistemático, que puede originarse tanto a iniciativa del docente como de la institución que lo enmarca, y que persigue como objetivo el desarrollo profesional. Se basa en trabajos de Avalos (2007), Vezub (2005, 2009) y Vaillant (2010). Por otro lado, menciona también a Imbernón, quien propone ampliar la definición del concepto ya que además de la formación permanente o en servicio, el desarrollo profesional puede implicar modificaciones salariales, de las estructuras educativas, la apertura o cierre de espacios de participación, el clima de trabajo y la legislación (2002:18).

Nos interesa recuperar esta discusión para sostener la importancia del concepto de trayectoria: el mismo permite superar el campo delimitado por la noción de desarrollo profesional incluso en su sentido más amplio, ya que a la descripción de las permanencias y rupturas que puede experimentar un formador durante su carrera (cursos, posgrados, cambios de institución, cambios del marco normativo, etcétera), se agrega otra dimensión: hablar de trayectoria incluye la reelaboración de sentido que el actor realiza al leer el contexto. Es el trabajo reflexivo de los formadores la materia prima de este estudio y su relación con las políticas dirigidas a ese subsector de los educadores.

La revisión de lo estudiado en el país en los últimos años sobre las trayectorias nos presenta en principio dos grandes grupos de investigadores. Por un lado los que encararon el análisis del concepto trayectoria como más ligado al desarrollo profesional de la carrera. Ubicamos aquí a Terigi, Bolívar, Avalos e Imbernón entre quienes priorizan descubrir un cierto consenso en torno a qué formación, habilidades e incluso perspectivas hacen a un docente profesional, para luego medir la distancia que existe entre esas ideas compartidas y los espacios e itinerarios que el sistema educativo provee, así como el tramo que las separa de las elecciones personales de los formadores. Sin embargo, esta última variable no parece ser el foco privilegiado de los interrogantes que guían este grupo de investigaciones.

El otro grupo, en que podemos enmarcar los trabajos de Vezub, Tenti, Cols y Vaillant, comienzan sus recorridos precisamente a partir de la figura del formador y de las interpretaciones que realiza en relación con el campo en el que se ubican. La idea de praxis de Estela Cols, por ejemplo, está emparentada con la forma en la que Lea Vezub interpela a los formadores acerca de su trayectoria previa o, y en esto coinciden los trabajos de Emilio Tenti Fanfani (2010) en el que los datos cuantitativos se ponen al servicio del análisis cualitativo de las entrevistas a docentes acerca de su quehacer cotidiano.

Esta última línea de trabajos puede relacionarse a su vez, traspasando las fronteras del contexto hispanoamericano, con estudios clásicos como el de Michael Huberman (1990). Si bien el concepto utilizado por el autor es el de carrera para realizar un estudio longitudinal de la profesión docente, hay varios puntos por los cuales puede considerárselo como el que abrió el camino para estudios posteriores sobre las trayectorias. Motivado por su preocupación para hacer avanzar las fronteras de la sociología de la educación, e impulsándose en los ya mencionados aportes de Bourdieu

y Giddens, Huberman construyó un sólido estudio a partir de herramientas de la metodología cualitativa para incorporar la voz de los agentes a los esquemas que analizaban las trayectorias o carreras docentes como una serie de fases o etapas sucesivas. Como suele suceder cuando se pasa de modelos pergeñados en el gabinete, a la puesta a prueba esos constructos en las entrevistas en profundidad, los itinerarios se complejizaron no sólo admitiendo un amplio número de opciones sino también de marchas y contramarchas, explicables a partir de factores de la órbita propia de los sujetos (replanteos, tipos de personalidad, acontecimientos dramáticos de sus vidas) y también de modificaciones estructurales del campo de acción (reformas del sistema de administración educativa, nuevas políticas de evaluación y supervisión, etc). Huberman explica cómo a etapas iniciales del trabajo, que son compartidas por todos los enseñantes (como la Entrada, el Titubeo o la Consolidación de un repertorio), pueden sobrevenir tanto etapas de Diversificación y Activismo, como de Replanteamiento y Distanciamiento. A continuación, esos rumbos pueden llevar tanto a retrocesos como a avances hacia el final de la carrera, también dotado de alternativas que el autor identifica como Rupturas serenas o amargas. Lo importante es que ninguna de estas trayectorias, o itinerarios de carrera según palabras del autor, se explica únicamente por los eventos biográficos de los docentes, ni por los fenómenos objetivos (o estructurales según la escuela funcionalista) del contexto en el que viven.

Algunas características propias del concepto

Este recorrido nos presentó una serie de herramientas con las que construir nuestra propia idea de lo que implica una trayectoria docente. En primer lugar, reafirmamos nuestra intención de pensarla más allá del mero polo subjetivo de una interacción social

entre sujeto y objeto. La trayectoria es a la vez la interpretación del sujeto como la propia estructura de posibilidades que se abren ante él como un campo estructurado. No hay tal cosa como un dispositivo exterior y coercitivo sobre el formador, sino que el propio espacio, con sus luchas, sus hitos, sus otros actores y las provisionales hegemonías construidas, alimentan las representaciones que los formadores utilizan como marco de sentido para sus propias vidas profesionales. La capacidad reflexiva les permite un recorrido de ida y vuelta constante entre los datos que les proporcionan las interacciones cotidianas y las decisiones que van tomando a cada paso.

A partir de los conceptos centrales de Pierre Bourdieu, campo y habitus son parte fundamental de la trayectoria y como tal nos propusimos estudiarla al acercarnos tanto al análisis documental sobre las políticas y el propio marco teórico, como a través de la interpretación de los relatos que los formadores construyeron durante las entrevistas.

A modo de dimensiones que nos permitan pensarlas como conceptos complejos, las trayectorias son tanto las formas de leer el pasado de la biografía, como las aspiraciones o proyecciones, tanto los espacios que se ocupan en el sistema educativo y en las instituciones, como las relaciones interpersonales en las que se incluyen y las decisiones que se toman. Pasado y presente, individuo y sistema social, documentos oficiales y normas frente a las interpretaciones que los sujetos hacen sobre ellos. Las trayectorias ocupan el centro en el que se cruzan todas esas líneas y muchas otras.

¿Cómo estudiar las trayectorias?

Nos interesa especialmente la intersección pasado-presente-futuro y cómo los formadores se ubican en una línea de sentido que brinde unidad a su propia biografía. Si

bien la indagación se centró en las políticas de formación continua, todos los encuentros dieron como resultado relatos que (re)construyen como una unidad de sentido a la trayectoria previa y su proyección hacia el futuro.

No es difícil encontrar evidencia de que esa linealidad le debe mucho más a una reelaboración posterior que hacen los actores, antes que a un objetivo trazado al inicio o incluso al egreso del profesorado. Sobre todo porque la definición de los primeros estudios dirige el itinerario de los docentes hacia los niveles inicial, primario o secundario. Sin embargo, en el relato con el que los formadores se presentan (frente a los demás y a sí mismos) hay un hilo de sentido que puede definirse en múltiples formatos: algunos prefieren el interés académico, otros la influencia de docentes admirados, el contacto con alumnos adultos, o bien espacios de trabajo más cercanos a la definición de políticas educativas. Sólo unos pocos relatos contaron que llegaron al nivel luego de sentir agotado su aporte en el espacio anterior o haber llegado a un techo en el progreso profesional.

La relevancia del dato crece en un contexto en el que varios autores especializados en analizar la postmodernidad sostienen la imposibilidad de hablar de biografías o incluso de ciclos en las vidas de los individuos. Dos de los más importantes teóricos en esa área, Zygmunt Bauman y Richard Sennett, tienen bastante que decir al respecto: el primero de ellos creó el concepto de sociedad líquida (2003:7) para dar cuenta del carácter efímero de las instituciones postmodernas, y de la volatilidad de las pautas de funcionamiento que dichas instituciones habían resguardado durante los últimos siglos. Sennett (2000) enfoca directamente el problema de los individuos a la hora de dotar sentido a sus biografías en un contexto que cambia constantemente y con él las referencias acerca de lo que es deseable, valioso o inaceptable. Su caracterización de los

individuos utiliza la metáfora de la corrosión para explicar la sensación de estar a la deriva que sus contactos muestran.

Sin embargo, para nuestro estudio preferimos contrastar esta visión con una que, en lugar de puros obstáculos, encuentra oportunidades en la flexibilidad y el dinamismo que caracteriza a la sociedad de las últimas cuatro décadas. Cerdán Victoria y Graneras Pastrana compilaron en 1998 una serie de trabajos entre los que seleccionamos el de Antonio Bolívar Botía. En esa oportunidad, el autor español definía (1998: 187) como la “lógica del catálogo”, el tipo de acciones formativas planificadas externamente como una serie de acciones concretas de formación, sin conexión directa con las situaciones de trabajo ni con las trayectorias e identidades profesionales, que no logran impactar positivamente en el perfil de los docentes. Frente a esta perspectiva comienza a instalarse una “lógica del proyecto” en la que en lugar de trayectos y formatos escolarizados de formación, los individuos, grupos o incluso centros educativos tomaban propiedad de sus propios trayectos de formación como desarrollo profesional autodirigido.

Mencionamos esto por ser uno de los elementos disponibles en el estado del arte que nos ha servido no sólo para estudiar las trayectorias de los formadores sino también para pensar nuestro análisis de las políticas de formación que caracterizaron los últimos años de nuestro país. Si bien el autor ubica su campo de análisis en la península ibérica, el rechazo del modelo de formación docente de los '90 y su reemplazo por un modelo alternativo y superador acontecido en nuestro país, tiene bastante en común con ese pasaje del modelo del catálogo al del proyecto que estudió Bolívar Botía. También nos sirve para revisar nuestra época: cuando muchas voces de las ciencias sociales muestran un panorama desalentador al ver derrumbarse las certezas de la sociedad moderna, esos derrumbes generan condiciones de posibilidad para la creación horizontal de trayectos,

interacciones y discursos en torno a lo social en general y lo educativo en particular. Un análisis de las trayectorias de los sujetos-agentes encuentra en estas ideas el terreno fértil para definir su objeto y el contexto en el que actúa.

Recapitulando

Hasta aquí delineamos el objeto de estudio: las trayectorias profesionales de los formadores de docentes, como un concepto sólo aprehensible en un diálogo constante entre las prácticas de los agentes y sus reflexiones acerca de las mismas, ubicadas a su vez en un campo dinámico en el que los formatos, objetivos y sentidos de la formación continua son el resultado de una lucha por la hegemonía a la hora de definirse.

De los datos que hemos mencionado y que a partir de aquí se constituyen como piedras fundantes de nuestro trabajo de campo, basta mencionar que: quienes pueden acceder al rol de formadores, contratados por hora cátedra y sorteando el proceso de los concursos de selección, son en su mayoría docentes con varios años de experiencia en el nivel primario o en el secundario.

Los antecedentes también muestran que valoran su inserción en el nivel como un ascenso en su carrera. Ese plus de reconocimiento o prestigio que vinculan con el trabajo en el nivel superior parece tener foco en dos cuestiones ubicadas más allá del salario (el cual no aumenta significativamente al acceder al nivel):

La primera de ellas es el reconocimiento, entendido como el prestigio portado por la actividad de formador. La descripción que hacen de la tarea tiene que ver con la posibilidad de desarrollar y transmitir saberes con un mayor nivel de profundidad, vinculados a temáticas específicas de cada disciplina. También es percibida como un mayor compromiso con la actualización profesional en el área desempeñada. Por lo tanto es una relación del formador con el conocimiento.

La segunda se refiere al tipo de relación que se construye con los alumnos. Estos son descritos como “más grandes e interesados” (Vezub, 2008: 9), lo que permite “otro grado de compromiso intelectual, más formación y capacitación que en la secundaria” (ídem). Esta relación *profesional* es construida a partir del mayor compromiso con la actualización y el estudio de la disciplina, pero que no tendría el desgaste y la demanda física del trabajo con niños o adolescentes.

A estos puntos de partida se suma un dato que tendremos que confirmar en el análisis de las entrevistas: ¿esa alta valoración del trabajo de formador se mantiene aún en los casos en los que la mayor carga horaria laboral se ubique en otros niveles? En esos casos, nos interesa saber si el prestigio asignado es lo suficientemente importante para convertirse en el factor principal a la hora de construir la identidad docente. Es decir, si una muy presencia acotada en el nivel superior es, no obstante, el rasgo que los docentes destacan a la hora de definirse como tales.

El marco temporal, por su parte, puede pensarse como un momento bisagra: desde fines de los '90 se instalan nuevas formas de pensar las biografías individuales, a la vez que se asiste a un drástico cambio del marco normativo, visibilizado en el proyecto de instalación de la Ley Federal de Educación (1993) y su reemplazo por la Ley Nacional de Educación (2006).

Es en ese contexto que se van delineando las políticas que nos interesa describir en el apartado siguiente para poner en relación con estas trayectorias dinámicas y reflexivas que hemos descrito hasta aquí.

Estudiar las relaciones que se establecen entre las trayectorias y las políticas de formación docente continua, es sólo una de las tantas facetas posibles, por supuesto insuficiente para definir la totalidad de dichas trayectorias. Somos conscientes que al

elegir una, omitimos tantísimas líneas posibles de indagación como por ejemplo los tipos de socialización profesional, la biografía como estudiante y las experiencias laborales en distintas instituciones de gestión pública o privada, en fin, un universo de posibilidades del cual únicamente seleccionamos una dimensión: las políticas de formación que se vienen implementando durante el último decenio. Confiamos en que esta es, sin embargo, una relación clave para profundizar nuestra comprensión de las trayectorias, aún a pesar de su carácter parcial y perfectible en la empresa de comprender y acompañar a los formadores desde el campo científico.

Las políticas de formación docente en la última década.

Los docentes formadores *hacen su historia* en condiciones concretas que se encuadran en un tiempo y un espacio determinados. Para poder adentrarnos, en el capítulo siguiente, en las trayectorias docentes como el espacio de intersección entre lo objetivo y lo subjetivo, tenemos que describir en primer lugar esas condiciones del ambiente social en el que los formadores toman sus decisiones profesionales. Por eso el interés de este capítulo es conocer la organización de los espacios de trabajo de la formación docente y describir las alternativas de formación que existen. A la vez, y para profundizar en la comprensión de la identidad de esas políticas, aparece como central el concepto de *desarrollo profesional*, sobre el cual también los documentos tienen algo que decir.

La formación continua es la etapa que comienza una vez terminada la formación inicial, y comprende desde los programas de apoyo y acompañamiento de los docentes noveles hasta las iniciativas dirigidas a maestros y profesores de campos específicos de las disciplinas o de la práctica (enseñanza de ciencias sociales, de ciencias naturales, en contextos de encierro, de adultos, etc.) o incluso la preparación para ejercer nuevos cargos en el sistema educativo como por ejemplo los vinculados con la dirección o la supervisión.

Hubo un tiempo que *no* fue hermoso.

Varios autores han trabajado sobre este tema en los últimos años (Feldfeber: 2010; Coria y Mezzadra: 2013; Alliaud y Feeney: 2014; Perazza: 2014) y sus estudios coinciden en afirmar que las políticas dirigidas a los docentes varían sustancialmente

entre la década de los '90 y la posterior llegada de gobiernos ubicados en las antípodas del paradigma neoliberal, recambio que no se dio únicamente en la Argentina sino que es coincidente con transformaciones de corte similar en los demás países de la región (Saforcada y Vassiliades: 2011). Durante la última década del siglo pasado, la formación docente continua aplicó una lógica instrumental que buscó llegar a la mayor cantidad de docentes en forma individual a través de cursos de duración acotada, la mayoría de las veces a cargo de especialistas provenientes del campo académico, ahondando así la escisión entre *los que hacen* en las escuelas y *los que teorizan sobre el hacer* educativo. Esto implicaba un punto de partida en el que el docente era definido desde la carencia (de saberes, de aptitudes, etc.) y cuyo perfil podía ser profesionalizado a partir de la incorporación de los contenidos de distinta índole que los dispositivos de actualización (llegó a usarse el término *reciclaje*) le proporcionaban. Estos dispositivos de formación continua o actualización convocaban al docente en términos individuales y no a partir de un contexto o una institución determinada.

Numerosas voces se alzaron en ese momento y con posterioridad, pero recién con el paso de algunos años y sobre todo con el desgaste de las teorías vinculadas a la eficiencia y la eficacia provenientes del paradigma neoliberal, así como de la llegada de una nueva legislación marco, es que comenzaron a pensarse formas alternativas para fortalecer a los docentes y mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de todos los niveles.

En un documento publicado por el CIPPEC (Coria y Mezzadra: 2013) se analizaron las políticas de formación docente continua de 17 provincias, incluidas la Ciudad Autónoma y la provincia de Buenos Aires. En primer lugar, las autoras relevaron importantes diferencias en torno al peso de la formación como vía de ascenso, la cantidad de días de licencia por capacitación o incluso grado de protagonismo del

Estado al definir la oferta en el distrito. Por otro lado, y más allá de las diferencias mencionadas, a modo de denominador común entre todas las jurisdicciones, se observó la preocupación por dismantelar el mercado de capacitación en el que múltiples actores (el propio Estado en sus distintos niveles, organizaciones sindicales, institutos privados, etc.) competían por captar la demanda docente y que se convirtió en un *modus operandi* predominante de la década de los '90. En este sentido, también el formato de curso corto orientado hacia el docente individual, más allá de su adscripción a una institución o colectivo profesional determinado, empieza a ser revisado aunque con menos fuerza. Varias iniciativas de formación docente, por ejemplo las vinculadas al uso de las nuevas tecnologías, pasan a ser subsumidas dentro de trayectos más amplios, a través de postítulos y especializaciones docentes, como la de Educación y TIC, que alcanzó 40000 inscriptos al llegar a su cuarta cohorte en 2014.

Otro trabajo que identifica tanto rupturas como continuidades respecto del tipo de formación docente impuesto hace dos décadas es el de Myriam Feldfeber (2010). Para la autora “más allá de una retórica que en general se asienta en el respeto por la diversidad, las políticas implementadas en los últimos años para el sector docente evidencian un tratamiento homogeneizante, a partir de los temas que circulan en una agenda globalmente estructurada para la educación, e individualizante, en tanto las regulaciones de la formación y el trabajo docente convocan básicamente al docente en forma individual antes que como parte de un colectivo” (Feldfeber, 2010:28). A esta descripción de las continuidades, basada en temas de agenda temática y del sujeto destinatario, se oponen en el mismo texto las novedades que trae la construcción de espacios como las Mesas Federales o los encuentros en los que los docentes tienen la palabra para exponer las realidades e iniciativas de sus instituciones, en los que la autora encuentra evidencia de modalidades superadoras. De esta forma se rompe la lógica

descendente que *bajaba saberes* de los expertos hacia las instituciones y docentes, reemplazándola por espacios de participación en los que las demandas de los protagonistas (situadas en contexto, heterogéneas, fuertemente vinculadas con las realidades sociales en las que se inscriben) son las que definen las estrategias y contenidos de la formación. En el momento de escribir ese artículo, el amplio grado de incertidumbre acerca de la forma en la que se efectivizarían esas políticas llevaba a la autora a preguntarse si no se trata de una mera estrategia discursiva. Sin embargo, una investigación posterior como la citada de Mezzadra y Coria da cuenta del incipiente despegue de las iniciativas de nueva generación.

Esta línea, que los autores mencionados veían dibujarse a partir de proyectos y políticas, se ubica en el sendero que enmarca la normativa definida en esos años. Concretamente una serie de leyes como la de Financiamiento Educativo (2005), la Ley Nacional de Educación y la Ley de creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2006) recuperan el protagonismo del Estado, especialmente en su nivel nacional, a la hora de promover la mejora del campo educativo. En lo que respecta a la formación docente, ya sea inicial o continua, la existencia de una institución de nivel nacional orientada a la promoción y articulación de políticas de fortalecimiento alteró radicalmente el lugar que tenía el “ministerio sin escuelas” como habitualmente se describía a la cartera nacional de educación durante los '90, una vez completado el proceso de transferencia de las instituciones educativas a las provincias.

Recuperando la definición de *campo* que tomáramos de Bourdieu, este instituto implicó una modificación sustancial de la posición de los actores en el campo de la formación docente y sobre todo de la construcción de hegemonía en relación con los objetivos, la metodología y los responsables de la formación continua. La posibilidad de establecer programas y políticas a nivel nacional lo convirtió en el actor preponderante para

marcar la tónica de la profesionalización, no sólo de los formadores que revistan en todos los institutos de formación docente del país, sino también del conjunto de docentes que se desempeñan en los demás niveles del sistema educativo.

La propia currícula de la formación terciaria fue modificada con la sanción de los lineamientos curriculares nacionales (Res. CFE 24/2007) y con consecuente revisión de los planes de estudio: la formación para los niveles inicial, primario y especial fue convertida en los profesorados homónimos y la duración de la cursada incrementada a cuatro años. Las carreras de profesorado para el nivel secundario también comenzaron un proceso de cambio curricular en cada una de las jurisdicciones que aún no ha terminado.

Los nuevos rumbos

El primer antecedente de estas nuevas orientaciones en la política de formación continua se puede encontrar en la Resolución N° 223 (Agosto 2004) del Consejo Federal de Educación, denominada “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”. Allí se “reinstala en la agenda educativa la necesidad de asumir la formación de los docentes del país como una cuestión de carácter prioritario y estratégico para el sistema educativo” (CFE, 2004: 7). A esto siguió la creación de una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, cuyo informe final recomendó la creación de un organismo nacional cuya función sea la de planificar, desarrollar e impulsar las políticas de Formación Docente Inicial y Continua.

En el año 2006 comienzan a aparecer nuevos marcos normativos encabezados por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206. Entre los aspectos que más inciden sobre el nivel de la formación docente se destaca la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), con la misión de planificar, desarrollar e impulsar políticas

de formación docente inicial y continua. Este instituto es el encargado de delinear las propuestas generales y apoyarse en las jurisdicciones para la elaboración y ejecución de esas políticas de formación, además de impulsar la investigación, la cooperación interinstitucional y la evaluación de políticas a nivel nacional.

La política nacional de formación docente, también definida en esta normativa, supera la idea de carencia y reposiciona a los docentes como protagonistas de la mejora educativa. Su nuevo rol los impulsa a desarrollar experiencias e investigaciones sobre la práctica en los distintos niveles educativos, incluida la propia formación docente. También figuran entre las nuevas políticas, las acciones de extensión y articulación entre niveles y con el ámbito universitario que, como mencionamos antes, tradicionalmente monopolizaba la tarea de la generación del conocimiento y la separaba del ámbito de la práctica.

El año siguiente el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución N°23/07, que define el Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010, inaugurándose un período de planificación a nivel nacional de las políticas dirigidas a fortalecer tanto la formación inicial como continua. Aparece claramente enunciada la importancia estratégica de los docentes como actores ineludibles en la transmisión y recreación cultural, así como en la renovación de las instituciones educativas y se define su tarea doblemente: como trabajo y como profesión. Es importante remarcar este punto ya que el concepto de *desarrollo profesional*, tanto inicial como continuo, se transforma en el hilo conductor de las políticas que convocan a los docentes a la hora de definirlos como los sujetos destinatarios de las nuevas políticas.

La concepción instrumental, el credencialismo que imperó en la década de los '90 y su definición del docente como un sujeto racional que evaluaba las posibilidades de

actualización en función del costo/beneficio que le reportaba para el acceso a cargos, comienzan a desaparecer. En su lugar se ubican una interpelación al carácter profesional de la tarea docente y el imperativo ético que implica la responsabilidad en el resultado de la tarea, así como el desarrollo y actualización de las herramientas apropiadas para llevarla a cabo en un contexto institucional concreto, “su escuela”, y junto a un colectivo de directivos, docentes, no docentes y alumnos con sus particularidades. En el INFD se crea un área de Desarrollo Profesional Docente, que según su web “parte del reconocimiento de las responsabilidades que el sistema formador tiene ante los actuales y los futuros docentes, y compromete la dimensión política y social de la formación docente”.

El plan 2007-2010 se propuso el trabajo en tres áreas simultáneamente: el desarrollo institucional, el desarrollo curricular y la formación continua o desarrollo profesional. Este último es concebido como una *actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientado a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales* (CFE, 2007a: 9). La definición de estos tres ámbitos de incumbencia (el individual, el institucional y el contexto social) demuestra el interés por superar las concepciones fragmentarias e individualistas que primaron en la década anterior, planteando la simultaneidad de líneas que fortalezcan no sólo al docente en tanto individuo sino también a la institución y a sus contenidos. Pero además, la concepción del desarrollo profesional y la tarea de la formación continua sitúan por primera vez a estas políticas en la intersección entre las capacidades de los profesionales docentes y las necesidades y particularidades de las instituciones y los contextos de acción. Las trayectorias, punto nodal de esa intersección entre lo objetivo y lo subjetivo,

ya no se presuponen para todo el colectivo docente, lo que implica la necesidad ineludible de pensar propuestas de formación continua y desarrollo profesional lo suficientemente flexibles para ser significativas y transformadoras para los distintos miembros de ese grupo profesional diverso.

Esa voluntad de articulación entre los niveles individual, institucional y curricular se convierte en una propuesta de etapas para el corto y el mediano plazo (año 2007 y período 2007-2010, respectivamente) que identifica diez problemáticas y propone estrategias de trabajo para cada una de ellas.

En relación con la formación continua y el desarrollo profesional docente para el nivel superior, que es el objeto de esta investigación, el documento identifica dos problemáticas concretas: a) la fragmentación y el bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional y b) la necesidad de capacitación para el mejoramiento de la gestión y las prácticas docentes en los institutos de de formación docente.

La solución de ambas dificultades se ubica en el desarrollo de ofertas coordinadas de formación docente continua en las jurisdicciones que aseguren mayores grados de profesionalidad y atiendan las necesidades del sistema educativo. Está clara en la definición de esta estrategia la voluntad de vincular la oferta con las necesidades concretas del sistema y, para hacer posible esa vinculación, el papel protagónico que se asigna al Instituto Nacional de Formación Docente en la tarea. También la definitiva instalación del concepto *desarrollo profesional* como el norte de las políticas dirigidas a los docentes del país.

Es interesante rastrear las definiciones que los distintos documentos oficiales presentan sobre este concepto. La Resolución 23/07, partiendo del diagnóstico problemático de la

fragmentación y bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional, propone trabajar en las siguientes líneas:

- *Impulsar acciones innovadoras para la capacitación en servicio que atienda a las necesidades de las escuelas y los equipos docentes.*
- *Asegurar ofertas de formación en servicio para la actualización en disciplinas y su didáctica.*
- *Afianzar el dominio de nuevas tecnologías y su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.*
- *Propiciar la realización de estudios de especialización y postgrado.*

Se desprende de estos objetivos que un docente profesional es aquel cuya formación está articulada con las necesidades reales de la institución y la comunidad educativa en la que se inserta, está actualizado en su disciplina y en la didáctica, domina e incorpora las nuevas tecnologías y complementa su formación con estudios de posgrado.

En el mes de Noviembre de ese mismo año 2007, el CFE aprobó la Res. 30/07 con el objetivo de definir las tareas fundamentales del Sistema de Formación Docente, que van mucho más allá de la formación inicial y continua de los docentes, planteándose fortalecer las carreras, relacionarlas con las necesidades del sistema educativo, articularse con las universidades y promover políticas generales de nivel nacional para la formación.

El Anexo II de ese documento define los **Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional**, que parten del mismo diagnóstico ya presentado en documentos anteriores: la poca capacidad de transformación del sistema que tiene la formación docente continua, ya que no impacta sobre otros factores como la estructura del puesto de trabajo, las instituciones y el curriculum. Esta situación desemboca inevitablemente en la necesidad de políticas integrales que superen la desarticulación entre los componentes del sistema educativo.

El desarrollo profesional se plantea como la estrategia fundamental para renovar su oficio y responder a las nuevas necesidades de la tarea de la enseñanza y la mediación cultural en sus dimensiones política, sociocultural y pedagógica. Borra la frontera entre formación inicial y continua ya que es un proceso que se da cuando los docentes producen conocimiento relativo a la práctica –propia o de los demás-, trabajan en el contexto de las comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios (CFE, 2007b: 6). También presenta como principio fundamental del desarrollo profesional el trabajo horizontal, y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes. Se abandona, al menos en lo discursivo, el formato de la década anterior que daba preeminencia al saber proveniente de los especialistas y tenía como consecuencia que los programas de actualización y reciclaje se aplicaran a nivel nacional para todo tipo de docentes, comunidades y realidades contextuales.

Sobre la puesta en práctica de estos lineamientos, el documento fija como responsabilidad del INFD proponer al CFE las prioridades temáticas y las líneas de acción, garantizando a la vez el acceso a la formación docente continua a todos los actores e instituciones del país. Esto implica vehicular los recursos para operar en las distintas líneas: desarrollo profesional centrado en la escuela, redes de formación e intercambio, ciclos de formación docente y apoyo a los postítulos y posgrados, en un contexto de gratuidad y apoyado por las tecnologías de la virtualidad o al menos en formatos semipresenciales.

En cuanto a los IFD y a los docentes formadores específicamente, se les pide una reflexión sistemática que abarque desde el diseño de dispositivos y estrategias de desarrollo profesional para los distintos niveles, hasta la discusión general sobre las políticas e implicancias del trabajo de enseñar. Es decir, la responsabilidad del nivel

superior va desde los aspectos más instrumentales, ligados a su tarea específica y de nivel micro, hasta los que tienen que ver con el diseño, definición y fundamentación de las políticas marco del sistema. Al llegar al capítulo dedicado a las entrevistas realizadas a los formadores, analizaremos cuáles y en qué medida de entre todo este abanico de tareas y responsabilidades son asumidas por los formadores a lo largo de sus trayectorias profesionales. Baste mencionar aquí que los ISFD ocupan rol clave en la implementación de las políticas y de su articulación con las demandas y necesidades de los otros niveles.

Así definidas, las tareas de los IFD y de los formadores que los integran abren la posibilidad de varias líneas, algunas de ellas dirigidas a fortalecer sus propios equipos y otras en articulación con instituciones de los distintos niveles educativos para los que forman a sus estudiantes. A lo largo de los citados Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua se mencionan algunas posibles:

- a. talleres de formulación y seguimiento de proyectos
- b. análisis y desarrollo de estrategias para el asesoramiento pedagógico a las escuelas
- c. seminarios de actualización sobre la FDI y la FDC
- d. grupos de trabajo sobre la elaboración de materiales didácticos y recursos
- e. jornadas o seminarios de profundización teórica
- f. herramientas de indagación para el diagnóstico y evaluación de necesidades y problemas educativos.

El desarrollo profesional del formador se va delineando así en un doble sentido: por un lado es un docente con el imperativo ético-profesional de actualizarse en relación con su saber disciplinar y didáctico-pedagógico y con el contexto institucional y social en el que se desempeña; a la vez, como parte del nivel terciario o superior del sistema

educativo, le compete una responsabilidad estratégica de articulación y trabajo sobre las necesidades y situaciones concretas de los demás niveles educativos, completando así su tarea de formador de docentes para desempeñarse en esas instancias.

Poco tiempo después, durante 2012, la Resolución N°188 del CFE aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Es llamativo que en todo el documento no se mencione ni una sola vez el concepto de desarrollo profesional, consagrado y definido anteriormente como la estrategia principal de formación docente, tanto inicial como continua. Sin embargo, la organización del Plan, de acuerdo a los niveles educativos, presenta con claridad los intereses sobre el área de la formación docente a la hora de definir políticas de alcance quinquenal.

El Plan propone, en relación con el nivel terciario, seis políticas concretas: a) Planeamiento y desarrollo del sistema de formación docente (SFD) a nivel nacional; b) Evaluación integral de la formación docente; c) Fortalecimiento del desarrollo curricular; d) Fortalecimiento de la formación docente continua y la investigación; e) Fortalecimiento de las trayectorias de los estudiantes y f) Consolidación de la formación con recursos digitales.

De estas seis iniciativas, si bien todas implican necesariamente un profundo involucramiento de los formadores, las tres primeras tienen un nivel macro en tanto planificación, evaluación y revisión curricular del sistema, mientras que la quinta está dirigida directamente a los estudiantes. La cuarta (especialmente) y la sexta son aquellas que podemos considerar como políticas destinadas a impactar directamente en las trayectorias profesionales de los docentes formadores. La forma en la que se materialicen estas políticas se define en los documentos de los años siguientes y a partir

de ahí podremos indagar en qué medida son reconocidas e incorporadas por los destinatarios en el nivel superior.

Dos grandes novedades de este plan son la promoción de la evaluación como cultura institucional a ser instalada y la incorporación de los recursos digitales en las distintas etapas de la formación.

De estas líneas nos interesa sobre todo destacar la que se propone el “fortalecimiento de la formación continua y la investigación” por presentarse en tanto “política que supera la oferta de cursos dictados por expertos (...) para darle protagonismo al propio docente, a sus necesidades, su saber y su experiencia” (CFE, Res. N°188/2012: 5). El espacio identificado para sustentar este fortalecimiento es el propio Instituto, lo que muestra que se abre paso una forma de convocar al docente destinatario de las políticas como parte de un colectivo institucional y, no únicamente, como un profesional independiente de la organización en la que se desempeña.

Una de las estrategias específicas del Plan, aun vigente en 2015, es la convocatoria anual a la presentación de proyectos de investigación de Institutos Superiores de Formación Docente. Esta iniciativa debe interpretarse en el contexto del nuevo protagonismo otorgado no sólo a los docentes sino también a las instituciones, reconociéndolas como organizaciones clave del sistema con capacidad para generar conocimiento acerca de la realidad del nivel superior y también de los demás niveles con los cuales se articula.

Las preguntas iniciales

Los estos elementos hasta aquí examinados conforman parte del campo en que los sujetos se movilizan y desarrollan su trayectoria. Es dentro de estos marcos que los actores perciben referencias que limitan y otras que posibilitan y habilitan ciertas disposiciones y recorridos. Algunos de los trayectos que durante los años '90 no eran reconocidos o no recibían atención por parte del Estado, pasan a ser promovidos directamente por las nuevas leyes e instituciones que intervienen sobre el campo educativo. La pregunta que sigue es en qué medida los docentes formadores se sienten llamados por estos cambios en las políticas de formación. ¿Conocen los formadores las políticas vigentes de formación continua? ¿Participan de los postítulos dictados en forma virtual por el INFD? ¿Aspiran a obtener subsidios para investigar en los IFD? ¿Se sienten convocados por las distintas líneas de trabajo que propone el Plan Nacional de Formación Docente?

Estas se convirtieron en las preguntas iniciales que guiaron esta investigación. Como suele suceder en la práctica, las distintas fases de la propuesta metodológica no se sucedieron de manera predecible y ordenada. La apertura de cada etapa no implicaba que la anterior había quedado absolutamente saldada, generando un proceso recursivo que, a la vez que alteró radicalmente los cronogramas y previsiones, nos permitió profundizar y afinar los conceptos y las relaciones entre ellos. En la primera fase, el trabajo de campo se propuso contestar preguntas que, a medida que el estado del arte se ampliaba y generaba nuevos interrogantes, pronto quedaron superadas por los derroteros que iba tomando la investigación.

No fueron, de todos modos, únicamente cuestiones internas las que modificaron la mirada y la meta trazada inicialmente. También la propia dinámica del campo de las

políticas de formación docente se vio modificada con el lanzamiento en 2013 del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, que analizamos en las próximas páginas.

Pero antes de presentar ese nuevo hito en la definición y diseño de políticas para el sector, y en relación con aquellos interrogantes iniciales que nos impulsan a construir una muestra de docentes formadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, diremos que no fueron desechados completamente, sino que adquirieron un nuevo rol en el diseño general. Básicamente se transformaron para incluir, además de su especificidad en tanto preguntas sobre el impacto de esas líneas de trabajo en las trayectorias de los formadores, una función como espacio de pruebas de la metodología e instrumentos de acercamiento a los formadores. Las guías de entrevistas y las técnicas de construcción de la muestra fueron puestas a prueba durante el año 2014, al tiempo que generaban las respuestas a los planteos iniciales y servían como adelantos para presentar el material en distintos foros de intercambio con otros investigadores y tesistas.

La profundización de una política

En el mes de agosto de 2013, la Res. N°201 del CFE aprueba y recomienda para su tratamiento por el Ministro de Educación, el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela. Esta iniciativa se define a sí misma a partir de la universalidad, ya que se propone abarcar a la totalidad de los docentes del país; centrar la formación en la escuela, hacerla gratuita, de carácter federal y apoyada por los gremios docentes mayoritarios y las universidades.

Consta de dos componentes articulados: uno centrado en las instituciones y el otro en los destinatarios específicos, los docentes, “para que puedan desarrollarse profesionalmente según sus propias necesidades y las de sus puestos de trabajo” (CFE, Res. N° 201/2013: 6). Los encargados de llevar adelante estos componentes son “el Ministerio de Educación de la Nación junto a cada provincia y una enorme red de Universidades, sindicatos e Institutos de Formación Docente” (pág. 6).

En palabras de su propio director,

“se logró en un trabajo conjunto con las provincias y los sindicatos la realización de un programa universal en servicio, situado en la escuela, gratuito para todos los docentes con reconocimiento del ámbito escolar como ámbito de creación de conocimientos, de formación permanente”⁸.

El primer componente, centrado en las instituciones, se concreta en una serie de encuentros para los directores y un posterior seguimiento del trabajo por parte de los equipos técnicos y referentes del programa. Se diseñaron materiales específicos para los distintos niveles y se planificó una agenda que progresivamente iría incluyendo a la totalidad de las instituciones educativas en el trienio 2014-2016. El recorrido propuesto culmina a través de jornadas de trabajo en cada escuela, donde los docentes trabajan junto a los directivos las distintas temáticas.

Con respecto al componente centrado directamente en los docentes, desde el programa se ofrecen diversos recorridos accesibles a maestros y profesores de todos los niveles, organizados en Postítulos y Cursos nacionales (dictados directamente por el INFD) y otras propuestas a cargo de universidades, gremios e institutos de formación docente. Además de esas categorías, existen dos más con destinatarios específicos: los Seminarios virtuales destinados a estudiantes del nivel superior y los Trayectos formativos destinados al personal de los Institutos de Formación Docente de todo el

⁸ Entrevista a Walter Wallach, Director del PNFP, INFD, realizada el 12 de Diciembre de 2014.

país. Al momento de relevarlos por última vez (Diciembre 2015) encontramos abierta la participación a los siguientes: Los derechos humanos en la escuela, Pensamiento pedagógico latinoamericano, Marco político-pedagógico para la educación secundaria, Marco político-pedagógico de la formación docente y Marco político-pedagógico de la educación primaria.

Está claro que el componente pensado para los formadores problematiza no sólo la práctica en el nivel para el cual los estudiantes de los institutos son formados, sino también el propio nivel formador, así como temáticas de carácter transversal y socioeducativas más amplias relacionadas con la docencia como una acción fundamentalmente política y social.

La relación de la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con el PNFP comenzó durante 2014 con algunas dificultades, ya que la ciudad no convocó a los niveles medio y superior para ninguno de los dos componentes, razón por la cual en el primero de los tres años de recorrido, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires no llegó al porcentaje previsto de cobertura para las instituciones de esos dos niveles.

Al año siguiente, sin embargo, las jornadas institucionales del Componente I se efectuaron en todos los institutos superiores de la jurisdicción, haciendo posible, al menos en teoría, alcanzar la cobertura total del nivel superior para fines de 2016, según lo establecido por el calendario del programa. Los datos acerca de la cantidad de docentes formadores que han cursado y/o completado las propuestas enmarcadas en el Componente II no han sido publicados, al momento de redactar este trabajo, en ningún reservorio ni dependencia educativa.

Acerca del componente II, destinado a los docentes de todos los niveles en forma individual y ayudarlos a desarrollarse profesionalmente según sus propias necesidades, hay una amplia oferta de postítulos que se cursan en forma virtual⁹.

A estas opciones articuladas por equipos desde el propio INFD se suma la oferta de Especializaciones docentes de nivel superior y Diplomaturas superiores dictadas por los Institutos de Formación Docente (por ejemplo el IES N°2 Mariano Acosta o el ISP Joaquín V. González) o sindicatos (al momento de realizar esta investigación UTE ofrecía a través de su web ocho Diplomaturas, algunas de ellas con la opción a Especialización).

El análisis de la oferta

Si bien puede parecer un número elevado, la oferta aquí mencionada es bastante acotada en relación con la cantidad de alternativas del mercado de formación durante la época de la Ley Federal de Educación. A lo que se agrega la casi total uniformidad en el formato de cursada, la temática y la carga horaria entre las ofertas de sindicatos, institutos y el propio INFD, lo que constituye otro factor de continuidad en relación con las demandas al docente y la calidad de los trayectos.

Se puede organizar la oferta en tres grandes áreas: cuestiones vinculadas a lo disciplinar y su didáctica, a la inclusión educativa de sectores específicos (rural, contextos de encierro) y a la cuestión macro de las políticas y los derechos. La oferta de los institutos y sindicatos se enmarca también en estas grandes áreas que pueden asimilarse con facilidad a los lineamientos que mencionamos al reseñar las Resoluciones 223/04,

⁹ Los que el INFD ha venido ofertado desde el lanzamiento del PNFP están listados en el Cuadro N°1.

23/07, 188/12 y 201/13 y los objetivos del Programa Nacional de Formación Permanente.

Una nota importante acerca de la jurisdicción que abarca este estudio, tiene que ver con el comportamiento de cada uno de los componentes y sus destinatarios. No existen datos oficiales acerca de la localización geográfica de los docentes que se sumaron a estas propuestas de cursada desde 2014, pero una recorrida por los foros de intercambio evidencia que una gran proporción de quienes eligen estos trayectos trabajan en la CABA. En este sentido es llamativo el escaso apoyo de la jurisdicción durante 2014 para organizar el componente I, a pesar del importante interés despertado en los educadores por la oferta del componente II. Claramente, la capacidad de agencia de los actores y la reflexividad con la que analizan su campo de opciones confirma la importancia de estudiar las trayectorias de los docentes desde un acercamiento a sus propias perspectivas y significados. Los agentes toman sus propias decisiones, incluso a contrapelo de las lógicas institucionales de las estructuras burocráticas, que muchas veces están sometidas a las alianzas u oposiciones que trascienden el campo educativo y lo condicionan.

Cuadro 1	
Áreas de oferta de la formación docente continua	Especializaciones
Cuestiones disciplinares y su didáctica	Esp docente de nivel superior en Ed. Primaria y TIC Esp docente de nivel superior en Educación y TIC Esp docente de nivel superior en Enseñanza de las Cs Sociales en primaria Esp docente de nivel superior en Problemáticas en Cs Sociales Esp docente de nivel superior en Enseñanza de las Cs Naturales en primaria Esp docente de nivel superior en Enseñanza de las Cs Naturales en secundaria Esp docente de nivel superior en Enseñanza de la Matemática en primaria Esp docente de nivel superior en Enseñanza de la Matemática en secundaria Esp docente de nivel superior en Literatura y Escritura en la secundaria
Inclusión educativa de sectores específicos	Esp docente en Alfabetización Inicial Esp docente en Educación Maternal Esp Superior en Educación en Contextos de encierro Esp Superior en Educación Rural para el nivel primario
Aspectos macro de las políticas y derechos relacionados	Esp docente en Políticas Socioeducativas Esp docente en Educación y Derechos Humanos

Fuente INFD

Nuevas preguntas para nuevas políticas

En este último apartado presentamos con mayor detalle las características del campo, que se constituye en el proscenio de la puesta en escena de las trayectorias profesionales. Como decíamos al principio del capítulo, hay factores que limitan y otros que potencian determinados recorridos de las trayectorias de los sujetos, retroalimentándose con las posiciones y definiciones de los docentes acerca de su propio campo y su rol como agentes de la política educativa. La ruptura con la política de formación docente continua de la década neoliberal es un rasgo de las políticas

encarnadas en el PNFP Nuestra Escuela¹⁰, que retoman todas y cada una de las demandas de desarrollo profesional, horizontalidad, universalidad y adaptación a las necesidades locales e institucionales. Estas demandas no sólo aparecen en la voz de los actores sino también en los distintos trabajos académicos que relevamos en este capítulo.

Las nuevas preguntas, que se proponen avanzar unos pasos más allá que aquellas que guiaron los comienzos de esta investigación, tienen que ver, específicamente, con la relación entre las actuales propuestas de formación continua y la forma en la que los formadores describen, conducen y planifican sus trayectorias profesionales.

¿Conocen los formadores las políticas vigentes de formación continua? ¿Se sienten convocados por las propuestas? ¿Participan de los trayectos planificados por las nuevas normativas? ¿Se ubican en una posición de receptores/destinatarios de esas iniciativas o tienden a posicionarse en otros roles como por ejemplo investigadores, diseñadores o implementadores?

Con estas preguntas procuraremos orientar el trabajo de campo y sobre todo el análisis de las voces con las que los propios formadores construyan el relato de sus trayectorias profesionales.

¹⁰ Acerca de la proyección de estos rasgos y su permanencia en un futuro cercano, es poco lo que se puede aventurar desde un análisis como este, habida cuenta de los cambios que trae aparejados la llegada de una nueva gestión y el estado de indefinición sobre su continuidad que los programas analizados enfrentan.

La hipótesis como brújula ante un camino incierto

Hasta aquí hemos descripto algunos aspectos del trabajo en el nivel superior, deconstruimos el concepto de trayectoria y su aplicación al campo educativo y analizamos de la última generación de políticas de formación docente continua. Casi todo este camino fue recorrido siguiendo las propuestas de distintos autores especializados en metodología de investigación cualitativa. Si bien explicitaremos sus aportes en el capítulo siguiente, al tratar la estrategia metodológica, nos interesa remarcar la influencia que Gloria Mendicoa (2003) tuvo en la fase de formulación del problema, permitiendo que el tránsito desde la elección del tema hasta la construcción de los interrogantes que forman la hipótesis sea fluido y marque una línea de coherencia a seguir durante el resto del trabajo. Para ella, la desagregación del interrogante principal en preguntas subsidiarias logran, además de delimitar esa pregunta inicial, construir semánticamente el objeto de investigación. Es decir, plantean qué es y qué no es aquello que se desea saber acerca de las trayectorias profesionales y las políticas que las convocan en la actualidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Viejas y nuevas preguntas, intentando afinar la mirada.

A lo largo de ese recorrido construimos dos grupos de preguntas que corresponden a distintos estadios, no sólo del proceso de investigación, sino también de la propia definición de las políticas de formación docente continua por parte del Estado nacional.

Las preguntas de la primera etapa¹¹, de carácter más descriptivo, se orientaban a conocer la relación de los docentes formadores con la oferta inicial del INFD, con su

¹¹ Las preguntas a las que se refiere este párrafo son: ¿Conocen los formadores las políticas vigentes de formación continua? ¿Participan de los postítulos dictados en forma virtual por el INFD? ¿Aspiran a obtener subsidios para sus proyectos de investigación situada? ¿Son convocados por las distintas líneas de trabajo que propone el Plan Nacional de Formación Docente?

apoyo a la investigación y con cada una de las líneas de trabajo propuestas por el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012). Esa primera etapa también se proponía verificar los supuestos, surgidos de las investigaciones previas acerca de las trayectorias de los formadores, sobre los que estas preguntas se asentaban, así como también poner a prueba las técnicas e instrumentos de indagación.

En forma simultánea a los primeros pasos en el campo, el marco teórico y el foco del problema se fueron ampliando a partir de cambios en las políticas..

El primer grupo de consensos que destacamos en el estado del arte, tiene que ver con la visión de los formadores acerca de su trabajo en el nivel superior. Sobre todo a partir de los análisis de Vezub (2008, 2009, 2010) y Tenti Fanfani (2002, 2010), pudimos conocer las representaciones de los formadores acerca de su propia tarea que se mencionaron en capítulos anteriores: el trabajo de formador es visto como un diferencial de prestigio que lleva a considerar el acceso al nivel superior como un ascenso. Ese diferencial se basa, a su vez, en las características particulares que se le asignan a la tarea: mayor profundidad académica y didáctica, actualización disciplinar y articulación con los otros niveles. Es decir, los formadores se ven a sí mismos como una especie de élite seleccionada de entre los educadores de los niveles para los que se formaron originalmente. No olvidemos que ya Vezub (2008) había verificado que las trayectorias típicas de tres de cada cuatro docentes acumulaban gran cantidad de años de experiencia previa en los niveles primario o secundario.

Los motivos que los docentes describen para convertirse en formador tienen que ver con características del trabajo en el nivel como los grupos más reducidos, el interés y la madurez de los alumnos, en este caso adultos. No aparecen en las descripciones del trabajo del formador otras demandas que sí reciben los maestros y profesores de

primaria y secundaria, vinculadas al manejo de la conducta y disciplina de los alumnos, la contención emocional o incluso asistencial en zonas más vulnerables. Estas particularidades permiten a los formadores sostener una mirada acerca del nivel terciario como un espacio de trabajo con mejores condiciones que los demás.

Tenti Fanfani et al. (2010: 74) se refieren a la identidad fragmentada de los formadores. En su estudio, de corte principalmente cuantitativo, registra un promedio de 13 horas semanales de trabajo en el nivel frente a 20 horas en primaria o secundaria. Por eso, a la vez que confirmar los datos previos sobre la identidad de los formadores, nos interesa aportar algo de luz acerca de cuál es el factor o grupo de pertenencia que tiene más peso en la definición de la identidad docente ¿será la mayor cantidad de horas en determinado nivel, y por lo tanto mayor porcentaje del salario lo que defina la identidad o, por el contrario, el diferencial de prestigio adscripto a la función formadora? ¿O en todo caso los docentes se definen a sí mismos a partir de una identidad múltiple y/o fragmentada que da cuenta de sus diversas adscripciones laborales? Conscientes de que estas preguntas no apuntan al objetivo central de esta investigación, pero seducidos por el interrogante que plantean, las ubicamos dentro de los objetivos específicos en tanto aportan a la construcción conceptual de la identidad que sostiene las trayectorias profesionales.

La pregunta central de nuestro trabajo se transformó entonces en *cuál es la relación entre las nuevas políticas de formación docente continua y las trayectorias profesionales de los formadores.*

En las próximas páginas nos interesa definir los alcances y la naturaleza particular que reconocemos en el término relación, así como los cimientos conceptuales sobre los que podemos conjeturar una respuesta provisoria y las subpreguntas que contribuirán, luego

del trabajo de campo, a verificar esa respuesta cuya misión fue, precisamente, orientar el camino de la indagación.

La complejidad de una definición

Plantearnos indagar la relación que puede existir entre las trayectorias profesionales y las políticas públicas nos pueden llevar, inicialmente, a construir un modelo influenciado por matrices del estructural funcionalismo. Esto es, a pensar las políticas como un objeto, una estructura que con su solidez coacciona a los agentes y los obliga a tomar decisiones de circulación sólo por sus intersticios habilitados. La relación se conformaría así entre dos polos; el de los agentes, pura subjetividad y decisión personal, frente a la estructura objetiva, inexpugnable para los individuos que, como decía Emile Durkheim (2001: 42) al hablar de los hechos sociales, es “un orden de hechos que presentan caracteres muy especiales: consisten en maneras de obrar, pensar y de sentir exteriores al individuo, y que están dotadas de un poder coactivo, por el cual se le imponen”.

Sin embargo, pensamos que ese análisis dicotómico entre lo objetivo y lo subjetivo no logra captar la verdadera complejidad de nuestro objeto de estudio. En primer lugar porque las políticas de formación docente no son una estructura que antecede y coacciona a los individuos, sino que son el resultado dinámico, provisorio, fruto de una construcción hegemónica de sentidos que por definición sólo puede durar mientras se mantenga la relación de fuerzas actual entre los integrantes del campo. Hemos mencionado, y seguirá apareciendo durante los análisis posteriores, el tema de las diferencias entre las políticas de los '90 y las que comenzaron hace una década. Ese cambio no ocurrió en el vacío, sino que tiene que ver con cambios en distintos campos,

que concéntricamente van incluyéndose en otros mayores. Los ministros y asesores que definieron las resoluciones del Consejo Federal de Educación recogieron datos y opiniones de los docentes y especialistas que los asesoran, y son a su vez parte de otras coaliciones gobernantes, inscriptas en distintos contextos regionales y mundiales. Por eso, sin intentar hacer un análisis abarcativo de todas las transformaciones que llegaron con la nueva legislación educativa, baste decir que consideramos a las políticas como parte del interjuego entre actores y grupos de actores, cuya capacidad para imponer sus intereses cambia constantemente. Nos alejamos así de la concepción de las políticas como un espacio objetivo, estructural y autónomo con respecto a los sujetos.

A la vez, la definición de trayectoria a la que suscribimos siguiendo a los autores que conforman nuestro marco teórico (Bourdieu, Giddens, Calvo, Vezub, Tenti entre los principales), supera la definición estrecha que la concibe como el polo subjetivo de la relación, y la complejiza transformándola en la intersección entre los datos objetivos del contexto y la interpretación que el agente hace de ese escenario. Su propia visión sobre el pasado, el futuro y las alternativas que ofrece el presente, son parte de las decisiones, y de las dudas, de los formadores a la hora de dotar de sentido a sus trayectorias.

Por eso, para pensar la relación entre las políticas y las trayectorias profesionales de los formadores, es necesario escapar de una mirada puramente causal, que a costa de forzar las determinaciones de una parte por sobre otra, deje de lado aristas clave a la hora de comprender los fenómenos. Preferimos por eso explorar el concepto weberiano de *afinidades electivas*, creado por el pensador alemán precisamente para llegar a captar y describir relaciones complejas para las que el modelo natural determinista es insuficiente.

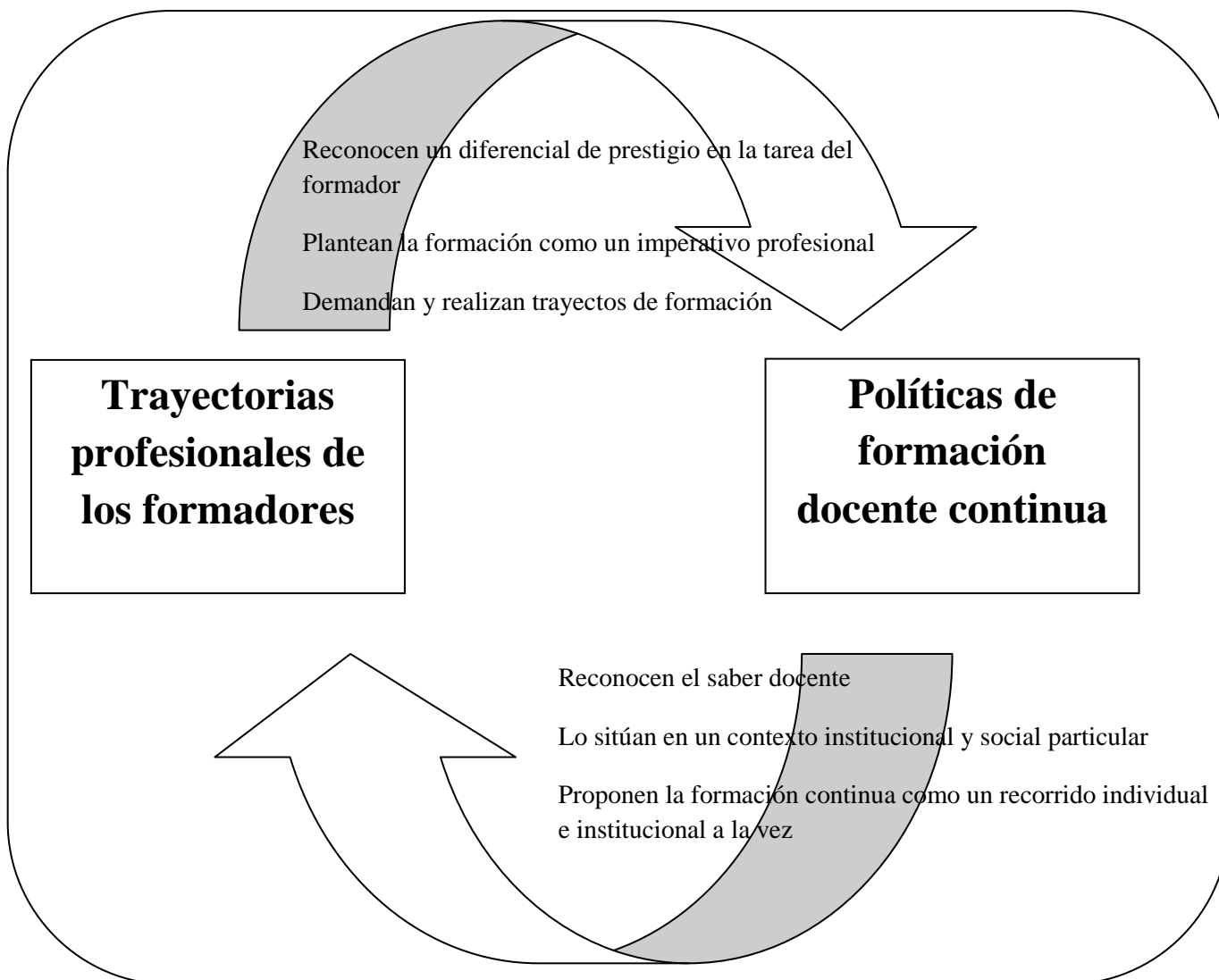
Max Weber se inspiró en una novela de Goethe llamada precisamente “Las afinidades electivas”, en la que las ambigüedades y dualidades de las relaciones humanas son examinadas desde el concepto que, a su vez, tuvo su origen en la explicación química de la atracción entre distintos elementos y cómo ciertas uniones pueden disociarse en presencia de otros elementos o factores. Al final de este periplo que comienza en las ciencias naturales, pasa a la literatura y de ahí a la naciente sociología. Las afinidades electivas le permiten a Weber desmarcarse de las interpretaciones mecanicistas e idealistas (González, 1987). Según este trabajo, para Weber “las ideas son *afines* a las necesidades de los individuos y los grupos que las mantienen. No se puede pensar cualquier cosa, sino que el pensamiento requiere una "estructura de plausibilidad" que lo haga creíble. Sólo podemos mantener ciertas ideas en el contexto de la vida de un grupo y de sus intereses vitales. Pero, por otro lado, no hay una determinación estricta. Tenemos la posibilidad de "elegir", de entre todas las ideas "afines" a una situación histórica o a una posición social, aquella o aquellas que queremos realizar.” (1987:132). De esta manera, Weber conservaba cierta ambigüedad en las imputaciones causales que le permitía rechazar los determinismos unilaterales. El mundo social, según él, presenta múltiples condicionamientos y determinaciones en las relaciones entre las estructuras sociales, las formas de organización y acción, los grupos e individuos y los complejos institucionales.

Teóricos de la sociología como Lamo de Espinosa (1994: 253), encuentran las limitaciones de este enfoque: no logra escapar de la vaguedad de la propia definición de afinidad electiva. Siendo conscientes de la legitimidad de la crítica, sostenemos de todos modos la utilidad que para nuestro estudio tiene la posición inaugurada por Weber hace más de un siglo.

Proponemos que la relación entre las trayectorias profesionales de los formadores y las políticas de formación continua tienen una *afinidad electiva* que, sin ser una relación causal, los hace compartir marcos de sentido y significados. Es decir, las concepciones y sentidos que los agentes dan a sus trayectorias y sobre todo a su rol de formador, potencian el acercamiento y participación en las propuestas de las políticas de formación continua que puedan fortalecer dicho rol.

Asimismo, dichas políticas explícitamente contribuyen no sólo a instalar en la comunidad docente la idea de que son superadoras del modelo anterior, sino que promueven un tipo de docente en formación definido desde la experiencia y no desde la carencia, desde el conocimiento profundo del campo y, en consecuencia, entendido como un co-productor de esas políticas.

A continuación proponemos un diagrama que ilustra las relaciones mutuas entre ambos conceptos y resalta qué aspectos de las trayectorias nos permiten conjeturar un apoyo a las políticas de formación actuales, así como las características de las propuestas que, según nuestra previsión, apuntan directamente al núcleo de los sentidos que los formadores portan sobre sus trayectorias.



Recetas para elaborar una conjetura

En el esquema previo agrupamos una serie de datos provenientes de la teoría sociológica, del estado del arte sobre las trayectorias profesionales y de la caracterización de las políticas que analizamos en los documentos a lo largo del capítulo anterior. A continuación recorreremos una serie de elementos que nos permiten pensar los vínculos entre esas trayectorias de los formadores y las políticas de formación docente continua.

Sabemos que hay un consenso entre los formadores y las políticas acerca de las limitaciones del modelo anterior y el imperativo de superar dichas concepciones. También conocemos, gracias a los análisis de Aguerrondo, Tenti Fanfani y Vezub, que la concepción del trabajo del formador en el nivel superior vincula dicha tarea con propuestas disciplinares y didácticas de calidad y profundidad, las cuales a su vez hacen necesaria la actualización constante de los formadores en las distintas áreas de su incumbencia.

El análisis documental de las propuestas nos muestra, por su parte, que existen múltiples opciones de recorridos, algunas más vinculadas a la especificidad didáctica de cada disciplina (matemática, ciencias sociales, naturales, etc.), otros a porciones del alumnado que puedan tener necesidades específicas (contextos de encierro, en situaciones de vulnerabilidad social, etc.) y otros que apuntan directamente a la reflexión sobre el rol político de la educación y los educadores. Estas alternativas incluyen trayectos que pueden ser recorridos por los docentes en forma individual (aunque las cursadas incluyen con bastante centralidad el intercambio y el debate con los pares) y otros que se presentan centrados en la institución (descritos en el Componente I del PNFP) e incluso en articulación con otras acciones de fortalecimiento, en el marco de las actividades de extensión.

También existen en las políticas una serie de elementos facilitadores, entre los cuales se destacan dos: la gratuidad y la virtualidad de las propuestas. Toda la oferta del INFD tiene estas características, a las que se suma el formato propuesto para las cursadas: en general consisten en clases de lectura amena, con bibliografía actualizada pero no demasiado extensa, y agrupada en una serie de módulos de pocas semanas de duración, jalonados de pequeñas actividades de reflexión, producción e intercambio. Algunas incluyen producciones en colaboración entre los cursantes. Es importante mencionar

que incluso las propuestas enmarcadas en el PNFP pero dictadas directamente por Institutos de Formación Docente, universidades o incluso sindicatos, se mimetizan con este formato *amigable* para los cursantes.

Estos considerandos nos permiten arriesgar, antes de salir al campo, alguna respuesta aproximada a la pregunta acerca de la relación existente entre las trayectorias profesionales de los formadores y las políticas de formación docente continua. Concretamente, nuestra hipótesis espera encontrar que aquellos formadores que más se identifican con su rol en el nivel terciario (más allá del número de horas que puedan revistar en ese nivel frente a sus otras adscripciones) sean quienes más se sientan convocados por la propuesta de las políticas de formación continua. Llegamos al campo esperando que esa coincidencia entre la descripción del trabajo y los deberes de un formador profesional y las propuesta de las iniciativas de formación, se manifieste en un encuentro entre los docentes y las políticas en dos planos: el de lo puramente discursivo en primer lugar, y en segundo término a través de las prácticas extradiscursivas que son sus elecciones y acciones, es decir, recorridos concretos y específicos que realice a través del sendero que proponen las políticas.

El interrogante principal, acerca de las particularidades de la relación entre trayectorias profesionales y políticas, puede y debe desagregarse en una serie de preguntas más concretas que permitan, a su vez, analizar el material de campo con una perspectiva y un propósito específicos.

En primer lugar, y aunque parezca innecesaria, nos interesa comenzar por conocer qué saben los formadores acerca de las políticas. Esto implica indagar también qué conocen acerca de las instituciones que las generan, acerca de sus responsables, sus objetivos y la metodología que se proponen para alcanzarlos y, finalmente pero sin agotar las

posibilidades, la forma en la que inscriben esas iniciativas específicas en una política macro para el sector.

A continuación, y estrechamente vinculada con el conocimiento que los formadores tengan sobre las políticas, buscamos conocer la vinculación que encuentran entre esa oferta de formación continua y las necesidades reales y concretas del sistema formador de docentes. En las entrevistas iniciales verificamos que los formadores portan discursos complejos y profundos acerca de la realidad del sector y no les es difícil ocupar una posición de experto a la hora de presentar diagnósticos y proponer soluciones. Es precisamente ahí donde buscaremos una posible concordancia entre sus propuestas y aquellas que perciben como provenientes de una política general para el sector.

La siguiente cuestión que nos interesa indagar, es la medida en que perciben que las propuestas los convocan en la especificidad de su rol. Para esto es necesario conocer no sólo qué piensa cada uno de los entrevistados de la tarea del formador, sino además confirmar o discutir con las investigaciones anteriores que guiaron estas ideas, medir la distancia entre la demanda que surge de esas definiciones y la oferta que las políticas presentan frente a esas necesidades de la formación.

Aunque ambas nociones coincidan (lo que el formador dice que necesita y lo encuentra que le ofrece la política) no necesariamente implica que se generen las prácticas concretas. Por eso, el interrogante que a continuación buscaremos saldar es si efectivamente los formadores establecen dentro de sus agendas un espacio para recorrer las distintas alternativas de formación continua. No sería este el primer caso en el que un *deber ser*, reconocido por los agentes e instalado por el sentido común compartido en un campo específico, le da forma a los discursos pero no es lo suficientemente poderoso como para hacer lo mismo con las prácticas.

Finalmente, nos interesa profundizar un poco más en la relación, en caso de efectivamente haberla, entre los formadores y las políticas. Concretamente, buscaremos saber cuál es el rol en el que los formadores se involucran con las iniciativas. Durante la puesta a prueba del primer grupo de preguntas, con los entrevistados iniciales, obtuvimos evidencia que nos ayudó a pensar los siguientes interrogantes.

Como era previsible, muchos los docentes vieron una coincidencia entre las necesidades del formador y las posibilidades abiertas por las políticas, y por eso decidían sumarse a las cursadas de postítulos y especializaciones. Incluso algunos plantearon que sus trayectorias particulares los habilitaban a ocupar otros espacios, más allá del de destinatarios/alumnos de los espacios de formación. Estas posiciones, que al principio no eran sino frases sueltas y dichas como al pasar, pero complicadas a la hora de ser pensadas desde nuestros modelos, fueron ganando peso y protagonismo hasta convertirse en un punto a ser explicado en tanto constituían una amenaza para la hipótesis de nuestra investigación. Por lo tanto, será un punto clave a tener en cuenta durante el proceso de análisis de las entrevistas a los formadores, con el objeto de conocer con el mayor detalle posible el rol que los formadores se proponen ocupar dentro del territorio de las iniciativas de fortalecimiento de los docentes del sistema.

Definimos, a partir de estos primeros hallazgos, una pregunta central, que a su vez se descompone en cinco preguntas parciales que facilitan la precisión de nuestro trabajo de campo. A estas se les suma una más que tiene que ver con los factores clave a la hora de construir la identidad profesional de cada docente. Es decir, nos interesa aportar algunos datos que permitan conocer mejor la manera en la que las identidades se construyen a partir de la pertenencia simultánea a distintos niveles de la estructura educativa.

En el próximo capítulo abordaremos la estrategia metodológica empleada para buscar las respuestas a estas preguntas, esperando que el lector atento pueda no sólo seguir el derrotero de este trabajo sino también construir sus propios interrogantes, que se constituyan en un mapa del universo de la formación docente.

La estrategia metodológica. Las decisiones iniciales.

A la hora de planificar la estrategia metodológica que organice este trabajo, proceso que comenzó mucho antes de consolidar la pregunta principal y las que se desprenden de ella, tuvimos que confrontar las propuestas de distintos autores. De entre la extensa bibliografía disponible, dos autoras resultaron claves a partir de sus pertinentes aportes a esta tesis. Sus trabajos aúnan rigurosidad académica con claridad expositiva y operativa a la hora de describir cómo llevar adelante una investigación.

Nos referimos a Gloria Mendicoa (2003) y Ruth Sautu (2005). La primera, de la cual ya hemos hablado en el capítulo anterior, colaboró en el proceso de construcción de las preguntas/hipótesis que guiaron el trabajo de campo. Sautú, por su parte, pone énfasis en la tríada “Formulación del problema / Selección del abordaje metodológico / Selección de los casos”. Estos tres elementos componen una unidad de sentido que se transforma en el núcleo de la investigación, y por lo tanto su nivel de coherencia interna será el componente principal a la hora de evaluar la confiabilidad y validez de los resultados alcanzados. Fue importante tener presente este principio al orientar las decisiones metodológicas, especialmente cuando durante el transcurso del campo vio surgir nuevos interrogantes y ramificaciones temáticas. En esas situaciones, fue clave contar con un diseño flexible de investigación que permitió comenzar las indagaciones con un primer set de preguntas que se transformaron en las preguntas definitivas luego de procesar una porción de las entrevistas.

El primer paso implicó asumir que los interrogantes y, sobre todo, las particularidades del objeto de estudio, imponen un abordaje interpretativo. Nuestro interés aquí fue comprender los sentidos y decisiones de los formadores acerca de sus trayectorias profesionales y, especialmente, la relación que establecen con las políticas de formación

continua. Por lo tanto, fue parte de nuestro objeto de análisis los que los propios agentes conocen e interpretan acerca de dichas iniciativas. No todos los actores cuentan con la misma información ni la interpretan de manera similar. Sin embargo, es preciso reconocer en cada relato, en cada descripción, una unidad de sentido que permite a los actores interpretar su entorno. Cada una de esas narraciones encarna un universo propio y es vital poder conocer no sólo sus de opiniones sobre las temáticas de la tesis, sino también echar luz sobre la particular manera en la que se articulan entre sí y con los marcos de sentido más amplios que componen la trayectoria.

Hacerse consciente de las vacancias o las inconsistencias del propio discurso es un trabajo arduo, que solemos evitar aunque sea recomendado por los filósofos desde la antigua Grecia hasta la Ilustración. Nuestras narraciones e interpretaciones de la realidad aparecen ante nosotros como completas, sólidas y superiores a las alternativas que puedan oponérseles. No es nuestra intención marcar los puntos oscuros o débiles que los discursos de los formadores puedan mostrar, sino únicamente tenerlo presente para poder reconstruir luego en el trabajo analítico esa unidad de sentido que el discurso presenta para su autor.

Las unidades de análisis de la investigación quedaron así conformadas como cada una de las trayectorias profesionales portadas por los formadores de docentes de los institutos de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Éstas, según el desarrollo del concepto que presentamos previamente, componen una unidad de sentido que abarca el pasado, el presente y la proyección futura de la carrera de cada uno de los formadores, e incluyen también sus ideas acerca del contexto en el que esta se desarrolla y, por supuesto, su valoración de las políticas de formación continua que lo tienen como destinatario.

Los casos empíricos coinciden con las unidades de análisis, haciendo más sencilla la tarea de la planificación de la recolección de datos que permitan responder a las hipótesis y sus preguntas derivadas. Cada uno de esos casos, es decir, los docentes formadores, componen un colectivo bien delimitado y cuantificado por distintas estadísticas¹². Sin embargo, en los documentos oficiales no están desagregados hasta el nivel necesario para construir una agenda de contactos para esta investigación, que sería el de los datos personales o por institución. Por eso se decidió utilizar una construcción de la muestra a partir de la técnica llamada de “**bola de nieve**”. Es decir, partiendo de un listado inicial de entrevistas a contactos directos, luego se acudió a las referencias de estos docentes que permitieron contactar con otros que también se desempeñan en el nivel.

Para la construcción de la muestra se tomaron en cuenta algunas características del **muestreo por cuotas**, ya que se procuró que el conjunto de formadores entrevistados respete parámetros tales como las franjas de edad, sexo y cantidad de años en el nivel terciario (entre otros) que se observan para el conjunto de formadores de la CABA. Por esa razón, se depuró el listado de aquellos casos que según el marco teórico muestran trayectorias claramente atípicas, como formadores con escasa experiencia docente que casi inmediatamente después de graduarse ingresaron al plantel de los formadores, o bien casos de formadores que no poseen título docente. Se excluyeron los formadores que próximos a jubilarse, entendiendo que sus decisiones de carrera laboral y de

¹² Existe acceso al Censo Nacional Docente (2004) así como a múltiples relevamientos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), aunque los datos se presentan desagrupados sólo hasta el nivel de la jurisdicción (en este caso la CABA) pero no difunden información sobre los planteles docentes de cada institución en particular.

formación continua estarán fuertemente influenciadas por el pasaje a la etapa pasiva o de retiro¹³.

Se construyó una muestra intencional, conformada por 20 formadores, sin pretensiones de representatividad estadística. Otro criterio de selección de casos fue el contar con docentes que revisten en institutos superiores de distintos tamaños, así como en carreras diversas: Profesorados de Nivel Inicial y Nivel Primario, Educación Física, y los dedicados a las distintas disciplinas dictadas en la escuela secundaria. En el Anexo 4 se describen los datos de sexo, edad, profesorado de revista y formación inicial de los entrevistados que integran la muestra.

Como elementos adicionales a las técnicas de recolección de datos, nos hemos servido también de las entrevistas en profundidad a informantes clave y del análisis documental. Ambas estrategias subsidiarias nos permitieron conocer con el mayor detalle posible los presupuestos de las políticas de formación docente continua, así como las marchas y contramarchas del proceso de diseño, difusión, implementación y evaluación. Responsables de diversas áreas del Instituto Superior de Formación Docente, así como del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fueron entrevistados acerca de las políticas vigentes y los rasgos específicos de la jurisdicción que enmarca este trabajo.

Elaboramos una guía de entrevistas para mantener el foco a lo largo de encuentros que en promedio duraban una hora y media y recorrían toda la trayectoria de los formadores.

¹³ Creemos, de todos modos, que este podría ser un interesante tema de investigación ya que existen diversas estrategias que tienen que ver con la concentración de horas en determinado nivel o incluso en determinada jurisdicción (muchos docentes revistan en instituciones de la Ciudad Autónoma y de la Pcia. de Buenos Aires al mismo tiempo, y por lo tanto realizan aportes a distintas cajas de jubilación con regulaciones diversas) en los últimos años de trabajo. Lamentablemente, la dispersión que implicaba incorporar a este sector de docentes nos decidió a posponer temporalmente esos interrogantes.

En el proceso de reconstruir sus sentidos e interpretaciones, no era inusual que el relato se desplace desde los primeros años en la docencia, o incluso antes, hasta las proyecciones futuras, pivotando en el presente o en momentos y decisiones clave de los últimos años. Contar con una guía (disponible en el Anexo 1) perfeccionada constantemente en el proceso de campo, permitía dejar libres a esas digresiones y al mismo tiempo asegurar que los distintos tópicos y dimensiones de las preguntas sean visitados en las distintas fases del relato.

Una vez que las entrevistas se fueron acumulando, se hizo más fácil percibir la saturación de los conceptos a la hora de releer la transcripción o incluso durante la propia entrevista con los formadores. También la puesta a prueba de las distintas posturas de nuestro marco teórico, sobre todo en lo que hace a la propia definición de la identidad docente (en qué medida una adscripción al nivel por pocas horas semanales frente a la concentración de la carga laboral en otros niveles, conspira contra la idea de que haya una identidad específica de *formador de docentes*) se fue abriendo paso ante ciertas preguntas, que se convertían en resortes o disparadores que liberaban construcciones complejas acerca del ser docente y del rol que el sistema de formación tiene a la hora de conformar una identidad profesional.

A la búsqueda de las dimensiones

Nuestro trabajo se estructuró desde un punto de partida: la pregunta acerca de la relación entre las trayectorias profesionales de los formadores y las políticas de formación docente. La hipotética respuesta que podíamos prever en ese entonces, era que los docentes, a partir de su concepción acerca del rol del formador, de las necesidades del nivel y del diagnóstico acerca de las políticas de los últimos veinte

años, participaban activamente de los recorridos propuestos por el Programa Nacional de Formación Permanente. Nos permitimos elaborar esa conjetura a partir de la coincidencia entre los sentidos y significados que los formadores sostienen y los presupuestos y considerandos iniciales que las propias políticas se plantean desde su marco.

Por lo tanto nuestros conceptos teóricos principales clave, las *trayectorias profesionales* y las *políticas de formación docente continua*, hubieron de ser desagregados en distintas dimensiones que los hagan más asequibles a la indagación empírica.

Con respecto al universo de las políticas, establecimos una serie de dimensiones clave que nos permitieron interrogar los documentos que describen, justifican y planifican estas acciones. Esas dimensiones son las siguientes:

- Definición del contexto.
- Justificación del Programa.
- Objetivos generales y específicos.
- Metodología de aplicación.
- Acciones y alcances.
- Responsables de cada etapa (Diseño, implementación y evaluación).
- Alternativas, críticas y oposiciones.

Con estas dimensiones procuramos indagar en distintos documentos (Resoluciones, Normativas, Resúmenes ejecutivos, Materiales de presentación e incluso Páginas web) e incluso fueron incorporadas como tópicos a las Guías de entrevista a dos de los informantes clave: el Director del PNFP y el Director del Área de Desarrollo Profesional Docente, pertenecientes al Instituto Nacional de Formación Docente.

Con respecto al otro concepto teórico, que es el de las trayectorias profesionales de los formadores, el mapa de dimensiones se presentó bastante más complejo, incluso a pesar

de nuestros intentos por mantenerlas acotadas a las estrictamente necesarias para responder a las preguntas de la investigación.

En principio resolvimos organizar los discursos de los formadores en tres grandes dimensiones, a saber: a) Las ideas que sostiene acerca del quehacer profesional del formador; b) El lugar que ocupa la formación docente en su trayectoria profesional y c) La relación que sostiene con las políticas de formación docente continua. Cada una de estas dimensiones se descompone a su vez en una serie de subdimensiones con un grado mayor de desagregación y también de empiria, coincidiendo así con las categorías que nos permitieron analizar las entrevistas. En el Anexo 3 presentamos un cuadro que vincula estas dimensiones y subdimensiones con cada una de nuestras preguntas de investigación.

El problema de la calidad y validez

Finalmente, incluimos en este capítulo algunas líneas en relación con los criterios de evaluación de la calidad del proceso de investigación. Procuramos seguir en esta etapa los criterios presentados por Mendizábal (2007) y Najmías y Rodríguez (2007) a la hora de evaluar una investigación de corte cualitativo. Un criterio importante es el de **credibilidad**, que se refiere a la reflexión sobre la autenticidad del conocimiento producido y la adopción de estrategias para lograrlo, lo que supone a su vez evaluar tanto el resultado como el proceso de investigación que permitió arribar a él. En los siguientes párrafos describimos los pasos de esta auto-reflexión.

Si bien es imposible pretender la replicabilidad en un estudio de estas características, se puede evaluar que los datos sean consistentes o dependientes de la información brindada

por la muestra. Esto implica cuidar que los recorridos y razonamientos inductivos del análisis no fueren los datos y terminen haciéndolos decir lo que los entrevistados en realidad no dijeron. Volveremos sobre esto unos párrafos más adelante.

El criterio que la metodología cuantitativa denomina objetividad, en el paradigma cualitativo se puede equiparar a la **confirmabilidad**. Ésta se refiere a la garantía de que los datos no han sido sesgados por el investigador a partir de sus motivaciones, intereses o incluso concepciones teóricas. Supone la posibilidad de que otro investigador confirme si los hallazgos surgen de los datos o incluso consulte a los entrevistados.

Finalmente, el elemento más importante a la hora de mantener la calidad de una investigación cualitativa, es el propio proceso de **reflexividad** del investigador. La auto-reflexión del investigador es el proceso por el cual examina sus preconcepciones iniciales, sus adscripciones teóricas y toda una suerte de elementos que puedan influir en su interpretación de los datos y la construcción de sus conclusiones. Entre estos elementos se encuentran sus fuentes de financiamiento, el lugar que ocupa en las instituciones y el propio campo académico, sus intereses y proyecciones profesionales, e incluso las implicancias políticas de su trabajo.

Pretendemos combinar tres tipos de comprensión del proceso: la *descriptiva*, que se refiere a la familiaridad del investigador con el campo y las estrategias de recolección; la *interpretativa*, que tiene que ver con la comprensión de los significados que los entrevistados manejan; y la *teórica o explicativa*, que implica la credibilidad de los argumentos y las relaciones entre los fenómenos.

Sobre las estrategias de control de cada uno de esos tipos de comprensión respectivamente, nos propusimos: *transcribir los datos en forma completa*, evitando el sesgo que puedan causar las omisiones de parte de los testimonios; *no alterar el sentido*

ni el significado de los testimonios, incluso con la intención de clarificar para el lector los giros discursivos de los entrevistados; y por último incorporar *todos los datos, incluso aquellos que resulten discrepantes* con los supuestos que condujeron este proceso.

Nos propusimos fortalecer la validez de este trabajo a partir de la descripción detallada y constante de todo el proceso. En relación con el concepto de reflexividad antes mencionado, nos planteamos desde el comienzo utilizar una bitácora de trabajo que ilustre el camino recorrido desde el planteamiento del problema hasta las conclusiones finales, incluyendo también las contramarchas sufridas en las distintas instancias. En una investigación extendida en el tiempo, existen diversas oportunidades para la revisión y reorientación de los supuestos iniciales, como por ejemplo informes al director de tesis, presentaciones parciales a la universidad y también la participación en encuentros con pares en congresos, encuentros de trabajo e intercambio. Dar cuenta de los cambios observados durante y luego de la exposición de avances y discusiones permite fortalecer la credibilidad de la investigación en su totalidad.

Como ya mencionamos, la imposibilidad de replicar una investigación de corte cualitativo no impide que su consistencia sea sostenida por una clara y sólida relación entre la información recolectada y los datos presentados, aportando a la validez comprensiva y explicativa. Para eso nos propusimos extremar en el análisis de las entrevistas la consideración sobre los significados que los formadores dan a sus prácticas, entendiendo que el corazón del análisis radica en presentar una mirada sobre esos significados que se propongo evitar cualquier sesgo por parte del investigador. La precisión de las preguntas y del instrumento guía de entrevistas ha sido cruciales en esta área, para lo cual se propuso un ida y vuelta constante entre los resultados parciales y el instrumento. En tal sentido, se plantearon las entrevistas en dos momentos distintos,

convirtiéndose la etapa 1 en un momento de revisión y fortalecimiento de las guías de entrevista, así como de reconstrucción de las preguntas iniciales de la investigación, y ubicando en la etapa 2 a la mayor parte de los formadores e informantes clave, a los que se accedió con el instrumento mejorado y afinado en relación a los cambios introducidos en el foco del problema.

Ha sido importante, no sólo para estas revisiones sino para toda la fase de recolección y análisis, la precaución de trabajar con descriptores que manejen un bajo nivel de inferencia por parte del investigador y, por lo tanto, un alto nivel de proximidad con las descripciones enunciadas por los formadores. Este proceso de “acercamiento a la realidad” de los descriptores y tópicos de la entrevista, se convirtió en una preocupación principal durante la revisión de los instrumentos mencionadas anteriormente.

Finalmente, en relación con la posibilidad de sostener esa bitácora de actividades y también dar cuenta de los procesos y mutaciones internas que atravesaba el proyecto, nos propusimos construir un amplio anexo documental que consta de las entrevistas y los documentos analizados, así como de las notas de campo y los resultados del análisis documental construido durante los dos años que duró el trabajo e incluso de los documentos oficiales que permitan reconstruir nuestra descripción del campo en el que el juego de los formadores tiene lugar.

Lo que el campo nos dejó. Análisis de los datos sobre trayectorias profesionales.

En este capítulo nos interesa presentar y analizar los datos recogidos durante las dos series de entrevistas a profesores que se desempeñan en institutos de formación docente de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También se mencionan datos provenientes de las entrevistas a informantes clave relacionados con la gestión del Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, del área de Desarrollo Profesional Docente (ambas instancias de carácter nacional y dentro del organigrama del Instituto Nacional de Formación Docente) y de la Dirección de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

En las distintas entrevistas buscamos conocer con el mayor detalle posible el sentido que los formadores dan a sus trayectorias profesionales, especialmente en lo que respecta a la propia tarea del formador y a la relación que tiene con las políticas de formación docente continua.

Primeros pasos, primeros hallazgos.

El proceso de investigación, como todo camino que se inicia guiado por una serie de preguntas y las respuestas que provisoriamente el investigador puede construir a priori, sufrió no pocos cuestionamientos y revisiones del rumbo. Hemos dado cuenta de la más importante en los capítulos anteriores, que fue el resultado de la primera etapa de trabajo de campo realizado durante el año 2014. En ese momento nuestro objetivo era, principalmente, responder algunas preguntas en torno a la relación de los formadores con la política de formación docente continua enmarcada en el Programa Nacional de

Educación Obligatoria y Formación Docente, creado en 2012. Con ese objetivo diseñamos, a partir del análisis de los documentos oficiales, del marco teórico y del estado del arte, dos grandes preguntas orientadas a conocer la relación que las trayectorias profesionales de los formadores establecen con dichas políticas.

La primera pregunta que nos hicimos fue **¿Se relacionan los formadores de alguna manera con las políticas de formación docente continua enmarcadas en el PNEOFD, aprobado en 2012?** Este interrogante se desagregó en subpreguntas que guiaron nuestra mirada, permitiéndonos revisar aspectos concretos de nuestro objeto de estudio: ¿Conocen los formadores las políticas vigentes de formación continua? ¿Participan de los postítulos dictados en forma virtual por el INFD? ¿Aspiran a obtener subsidios para sus proyectos de investigación situada?

La otra gran pregunta que nos marcó el camino de esta etapa de recolección y análisis se refirió, una vez establecida la conexión entre políticas y trayectorias, a conocer las particularidades de esa relación. Nos interesaba saber qué propuestas, metodologías y objetivos de las políticas calaban más hondo en la mirada que los formadores portan sobre su trayectoria. Identificar el punto en el que las afinidades electivas entre las propuestas que el campo habilita y los sentidos que los agentes reflexivamente les asignan, se convertiría en un insumo clave de retroalimentación de las propias iniciativas estatales en relación con la formación, así como en un aporte valioso para el estado del arte en lo referido a nuestro objeto de estudio. Por eso la segunda pregunta fue **¿Qué propuestas, materializadas en las distintas líneas de trabajo señaladas por el Plan Nacional, convocan en mayor o menor medida a los formadores y por qué se dan esas diferencias?**

Con esos dos grandes interrogantes nos encaminamos hacia los primeros contactos con los formadores y, posteriormente, nos adentramos en el análisis de las entrevistas realizadas.

Otros dos objetivos, concurrentes en esta primera etapa del trabajo de campo, marcaron el norte de la tarea. Uno tenía que ver con enriquecer la definición de los conceptos de identidad del formador y trayectoria profesional, lo que implicaba poner a prueba y eventualmente confirmar algunos puntos del marco teórico sobre los cuales los autores analizados marcaban puntos de vista divergentes: ¿Cuál es el rasgo central lleva a los docentes a definirse como formadores? ¿Cómo una identidad compuesta por distintas facetas, pertenencias, niveles de trabajo, se amalgama en una sola y por qué razón esa categoría identitaria única tiende a ser la de formador de docentes? ¿Existe realmente la mirada sobre el nivel terciario como un espacio de ascenso o incluso destino en la carrera profesional de los docentes, más allá del nivel para el cual se formaron inicial y específicamente?

Las respuestas a estas preguntas nos permitirían tomar posición en relación con ciertos debates en el campo de la investigación educativa así como fortalecer nuestro inventario conceptual a la hora de producir conocimiento en relación con el objeto de estudio. Pero también esperábamos que este proceso de búsqueda cumpla con un tercer objetivo, de corte más instrumental: poner a prueba y mejorar el instrumento de recolección de los datos. La mejora del instrumento es inescindible del fortalecimiento de las capacidades del investigador para utilizar esa herramienta. Capacidades que sólo se aprenden, una vez superada la fase inicial de contacto teórico con ellas, a partir de una repetida inmersión en el campo y de la mirada reflexiva y cargada de autocrítica sobre los pasos que el camino de investigación vaya recorriendo.

Una vez presentados los objetivos de esta primera parte del trabajo de campo, estamos en condiciones de pasar al análisis de los datos que surgen de la primera serie de entrevistas. Los detalles sobre la muestra construida se pueden encontrar en el capítulo anterior, pero para situar al lector recordamos las características principales del primer grupo. Nuestros entrevistados en esta primera fase fueron seis docentes del nivel terciario, de entre 38 y 48 años de edad, cuatro mujeres y dos varones, que se desempeñan tanto en institutos de formación para el nivel primario como para el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La muestra intencional se construyó progresivamente a partir de contactos iniciales con un primer grupo de formadores que presentó en general muy buena disposición para el diálogo y el clima en todos los encuentros fue ameno durante la hora y media que duraron, en promedio, las entrevistas. Los contactos provistos por este conjunto de formadores nos permitieron construir el segundo grupo con otros catorce docentes de características similares.

La posterior desgrabación y análisis permitieron organizar los datos en relación con las preguntas iniciales de la investigación y comenzar a delinear posibles respuestas a cada una de ellas.

Sobre la relación de los formadores con las políticas de formación docente continua

a. El conocimiento de las políticas

En primer lugar, prácticamente la totalidad de los entrevistados manifestó conocer las políticas de formación docente continua y realizó alguna referencia al INFD. Sin embargo, a medida que se iba precisando la cuestión, muy pocos pudieron construir un

marco de política pública para el sector docente a nivel nacional que abarque a las iniciativas citadas. Es decir, si bien casi todos mencionaron algún Postítulo virtual ofrecido a nivel nacional y en forma gratuita por el Instituto, un solo docente de los seis entrevistados inicialmente hizo referencia a la existencia de un plan nacional. De entre los recorridos de formación disponibles, el que apareció mayormente fue el “Postítulo en TICs” como si fuese una línea única sin ningún tipo de adaptación a cualquier de los niveles educativos. Es importante recordar que en ese momento una serie de trayectos particulares de corta duración, concebidos inicialmente como ofertas separadas, se unificaron en Especializaciones docentes que, al cabo de una cursada de dos años de duración, otorgan una titulación mayor.

“¿Ahí entraría lo que es política... cursos de capacitación y esas cosas? (...), una de las cuestiones que nos persigue a los docentes del sistema público es el tema del puntaje... para lo cual el Gob. de la ciudad cuenta con centros de capacitación, por ejemplo CEPA, eh... en un principio empecé con estos cursos...” (CL1)

“Estoy al tanto de que está el... de que hay.... toda una movida en lo que es... la FD continua... está este.... estoy al tanto del... de la existencia de... ¿cómo dijiste el plan? los nombres son todos y me confunden es... Plan... no... de formación? hay uno que es el plan de mejora institucional no... eso es otra cosa... eh... sé que hay postítulos por ejemplo, del INFD, estoy al tanto de que hay postítulos... alguna que otra vez me he metido en la página...” (LL10)

Los formadores reconocieron unánimemente la importancia del manejo de las herramientas virtuales para su tarea y, tanto los que habían comenzado el trayecto en algún momento como los que no, manifestaron el interés por recorrerlo en el corto plazo. Llama la atención que ante el pedido de precisión acerca del impacto que podría tener en su quehacer concreto en las aulas, no obtuvimos respuestas detalladas que permitan inducir que los docentes se acercan a estas ofertas persiguiendo objetivos específicos y diferenciados, más allá de la gestión de documentos a través de las aulas virtuales.

“Sobre.... el manejo del aula virtual, que me encantó, me en-can-tó. Una experiencia maravillosa, ese curso me encantó. Muy bien hecho estaba... muy bien hecho... y me fue muy bien en ese curso... pero además yo estaba muy comprometida con el curso... me gustó mucho y de hecho después implementé lo que aprendí en el curso en mi aula virtual, fue como que el curso lo pude ver plasmado en la realidad, en lo útil que es...” (LL10)

Existe un consenso entre los entrevistados acerca de la importancia de incorporar como recurso el manejo de las herramientas virtuales e informáticas, al estilo de un *deber ser* del docente moderno, y como tal, poco cuestionado desde un posicionamiento crítico, pero aun resta construir y consensuar una serie de razones, objetivos y modalidades (el *por qué*, el *para qué* y especialmente el *cómo*) que conecten estas habilidades y herramientas con la práctica concreta de la formación docente. Este punto es importante a la hora de revisar en qué medida las políticas de fortalecimiento en TICs logran construir un horizonte específico de aspiraciones de mejora para todos los docentes¹⁴.

En relación a la información sobre las políticas con la que los formadores cuentan, apareció claramente el rol centralizador del INFD. Los entrevistados coincidieron con la mirada de los investigadores relevados, acerca de una nueva generación en las políticas. Todos ellos se mostraron muy críticos sobre el formato que primó en los años noventa, aunque si bien mencionaron el problema del carácter fragmentado e individualizante de la capacitación, en los discursos resaltaron mayormente la mercantilización de la oferta en las manos de actores más allá del Estado

“Por el tema también del puntaje y demás, comenzamos a ver que obviamente hay sindicatos que ofrecían también cursos... algunos bastante caros, para el momento en que yo me iniciaba en la docencia, y ese era mi único ingreso... no era del todo accesible, al menos para mí 6 años atrás. De todas formas recuerdo que lo hice y peor aún... la calidad, por ejemplo el material que se mandaba parecía un resumen de las materias que yo había hecho en el profesorado...” (CL1)

¹⁴ Véase sobre este particular el reciente Informe que Tedesco et al (2015) prepararon para UNICEF al respecto y que citamos en otros tramos de este capítulo.

“Yo te cuento una confidencia, yo llegué a estar primero en el listado para el nivel secundario en ni bien graduado pagando cursos Santillana, en los 90, en el marco de... la... hubo todo... y Santillana eran serios los cursos, había toda una dinámica de cursete berreta que se convirtió en elemento vertebrador de tu posibilidad laboral, entonces los maestros y profesores hacían cualquier curso de cualquier cosa, y era todo cuestión de charlar...” (PP19)

Los entrevistados no integraron, en ningún caso, a la oferta de formación continua proveniente de los institutos y universidades bajo el paraguas de una política macro. Esa oferta, que incluye no sólo trayectos como postítulos y especializaciones (dictados en algunos casos desde hace más de una década, por lo cual preexisten al Plan Nacional y podrían considerarse parte de sus antecedentes) sino también espacios de promoción e incluso financiamiento de proyectos de investigación, podría alinearse, como hemos visto, con algunas de las líneas propuestas por el Plan Nacional¹⁵. Es llamativa esta desconexión si aceptamos la premisa de que en el horizonte de sentido de las trayectorias profesionales los posgrados y la producción de saber académico ocupan un lugar importante. El análisis de la segunda tanda de entrevistas probablemente ayude a echar luz acerca de esta aparente distancia.

Por el momento y a partir de los datos recogidos en esta primera etapa, encontramos que la distancia entre los sentidos asignados por los docentes a las propuestas formativas y los objetivos de esas políticas no tiene que ver con un conflicto de intereses, sino únicamente con la falta de difusión entre los destinatarios de la política. Ambos, formadores y políticas, comparten el diagnóstico crítico acerca de la década anterior así como la apuesta superadora de las orientaciones actuales, pero se percibe una falta de información importante que impide a los educadores dar cuenta en forma integral de la propuesta que encarna el Plan Nacional.

¹⁵ Mencionamos estas líneas con mayor detalle en el capítulo anterior, página 39.

b. La participación en las propuestas de la formación docente continua

Este segundo aspecto de la relación de los formadores con las políticas en términos de participación, obtuvo respuestas bastante predecibles. Hallamos que los formadores muestran un alto interés por recorrer las propuestas que el programa nacional auspicia. Entendemos ese interés como un elemento estrechamente ligado a la concepción que los formadores tienen sobre su tarea, y que ha sido puesto de relieve por distintas investigaciones (Tenti: 2007, 2010, Vezub: 2008, 2009, 2010). En ellas se daba cuenta del imperativo ético profesional de actualización que los formadores sienten en relación con su tarea de preparación de los futuros docentes.

No obstante éste, el interés no se correspondía en todos los casos con la cursada efectiva de alguno de los trayectos. Las razones de esta distancia entre la intención y lo efectivamente realizado son de diversa índole. Algunos entrevistados, por ejemplo, mencionaron la falta de tiempo para llevar adelante este tipo de estudios por la excesiva cantidad de horas de clase que dictan, mientras que otros adujeron obligaciones familiares, aunque reconocían que la modalidad virtual les permitiría acomodar las cursadas a esas realidades.

Un detalle que llamó la atención es que tanto los que están cursando algún Postítulo virtual como los que desean hacerlo, ubican el tiempo requerido para leer, escribir o participar en los foros, como un espacio superpuesto o en conflicto con los horarios de descanso, tanto de los fines de semana como, especialmente, por la tarde-noche luego de cumplidas otras obligaciones.

“No están dadas las condiciones... hay que tener más tiempo... es imposible hacer una investigación seria si vos trabajás como un negro, como ese período que yo describía que levanté la deuda de mi casa... no podés, todos los docentes trabajan 70 horas en CABA, 60... y si no trabajan tanto es porque

tienen tres hijos, dos maridos, cuatro nietos, no podés, en estas condiciones...”
(PV15)

“Hice mucho virtual, porque es más cómodo, y no me complica con los tiempos, como por ejemplo viernes y sábado para no pedir muchas licencias...” (HH3)

En varias entrevistas surgió como problema la falta de espacios concretos para capacitarse dentro de la jornada laboral¹⁶, por lo cual la solución buscada por los formadores siempre es de índole personal, aceptando que el costo temporal de cualquier trayecto de formación será la resignación de espacios personales o familiares. Este argumento coincide con lo señalado por Myriam Feldfeber (2010: 28) acerca de la apelación individualizante de las políticas de formación continua, incluso en el marco de la Ley Nacional de Educación de 2006.

c. La participación de los formadores en las propuestas de investigación

El tercer elemento de nuestra pregunta sobre la relación entre las políticas y las trayectorias, analizó específicamente el papel de la investigación en la visión de los formadores sobre su quehacer profesional. Encontramos bastante conocimiento acerca de la promoción por parte del INFD de actividades de producción académica en los institutos. Casi todos los entrevistados tenían información sobre la posibilidad de presentarse a la convocatoria anual para conseguir financiamiento para trabajos de investigación en los IFD. Sin embargo, es bastante menor el número de casos (sólo uno de entre nuestros entrevistados) que efectivamente habían presentado un proyecto. Más allá de la alta valoración que todos otorgaron a la producción de conocimiento en los propios institutos, la mayoría no siente contar con la preparación necesaria para llevar adelante un proceso de ese tipo. Cuando fueron consultados acerca de su formación

¹⁶ Recuérdese lo trabajado en el capítulo 3 sobre la modalidad de contratación por hora cátedra.

inicial, todos catalogaron a los espacios de investigación dentro del diseño curricular de la carrera, como insuficientes y subordinados a la producción de conocimiento para aprobar las materias, y por lo tanto, incapaces de sumarse a la discusión académica de los ámbitos especializados. Un dato clave en relación con las trayectorias es el siguiente: quienes se mostraron más confiados en sus capacidades y experiencia como productores de conocimiento, han atravesado espacios de formación (de grado o de posgrado) en distintos ámbitos universitarios. Por el contrario, aquellos que luego de su formación inicial en un instituto eligieron modalidades de formación continua ligadas también a los ISFD o a espacios dirigidos especialmente a docentes como CEPA o ciclos de formación de distintos sindicatos, no se sienten poseedores de la cualificación para llevar adelante una investigación.

“Nada. Cero, no tenía formación en investigación. No tenía tampoco la cabeza del investigador... tuve una profesora muy buena en una materia que tenía que ver con la investigación, que era Catalina Wainerman, no sé si la conocés, una persona con muchísima experiencia, que hizo un seminario que para mí fue útil, porque ahí empecé de a poquito a tener más cabeza de investigadora... pero es como un primer pasito...” (LL9)

“Formalmente está pero es un cuatrimestre, tienen un trabajo de campo... no sé si tiene el nivel y la jerarquía que requiere una investigación que requiere mucho más. Con tres horas cátedra una vez por semana no investiga nadie... A ver, lo que existe como sí a veces es ventajoso es que hay subsidios a la investigación por parte del INFD, por parte incluso de las jurisdicciones mismas que te dan horas para investigar, pero no reemplazan la carga horaria, o la necesidad que un profesor tiene que tener para poder hacerlo, o trabajás o investigás... es el abc...” (GP12)

“En los institutos donde trabajo no se estimula la investigación y si se estimula porque una vez por año se habilita que se presenten, tampoco se plantea una política institucional interna clara que permita anclar iniciativas particulares en un sistema más amplio...” (GL3)

¿Qué propuestas o líneas de trabajo convocan a los formadores?

Hasta aquí mencionamos los hallazgos principales en términos de la relación que los docentes construyen entre las políticas de formación continua y sus trayectorias profesionales en el nivel superior. A partir de esta primera etapa de indagación, pudimos focalizar el análisis de esa relación tomando cada una de las líneas que la propia política se propone desarrollar. Esas líneas, en lo que toca al nivel terciario, son definidas en los documentos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente como las siguientes:

- a) Planeamiento y desarrollo del sistema de formación docente (SFD) a nivel nacional;
- b) Evaluación integral de la formación docente;
- c) Fortalecimiento del desarrollo curricular;
- d) Fortalecimiento de la formación docente continua y la investigación;
- e) Fortalecimiento de las trayectorias de los estudiantes; y
- f) Consolidación de la formación con recursos digitales.

A lo largo de las entrevistas, fuimos recorriendo cada una de estas líneas con el objeto de contar con material que permita inferir la presencia de una relación de mutua afinidad entre políticas y trayectorias profesionales. En una etapa posterior, al organizar el material para construir el análisis, agrupamos los testimonios en tres grupos diferenciados (*alta, media y baja afinidad*) según el grado de concordancia entre los discursos de los formadores y cada una de las líneas en las que los documentos oficiales de las políticas se proponen intervenir.

En el primer grupo, que denominamos de *alta afinidad entre trayectorias y políticas*, encontramos las líneas c) y d), vinculadas con el fortalecimiento del desarrollo curricular y de la formación continua y la investigación respectivamente. Los formadores se mostraron muy de acuerdo con estas líneas de acción e informados acerca

de las diversas maneras en las que se implementan. Todos fueron capaces de citar los procesos de *revisión de los diseños curriculares* que en los últimos años afectaron especialmente a los profesorados de Educación Inicial y Primaria, transformándolos en ciclos de cuatro años unificados en su duración con las demás carreras de la formación docente. También se hizo referencia en casi todas las entrevistas a los procesos que han tenido lugar en los últimos años orientados a la definición de un diseño curricular jurisdiccional de cada carrera. Si bien el camino no estuvo exento de conflictos, objetivados por ejemplo en la toma de establecimientos y marchas al Ministerio de Educación de la Ciudad, lo que nos interesa marcar aquí es la presencia que tiene el tema en la cotidianidad del trabajo de los formadores. Algunos entrevistados mencionaron haber participado de los procesos internos de cada institución e incluso a nivel jurisdiccional en los que se construyeron y consensuaron los nuevos diseños curriculares con la participación de representantes de todas las instituciones de gestión pública y privada.

El *fortalecimiento de la formación continua y la investigación* es la otra línea de acción de la política que concentró un grado interesante de apoyo e interés por parte de los formadores. La presencia en los foros y comunicaciones oficiales e informales de las convocatorias para financiar proyectos de investigación, así como la importante publicidad relativa a los postítulos virtuales del INFD interpelaron a los formadores ya que no sólo han hecho conocer estas líneas entre el subsector de los formadores, sino que lograron construir consenso al vincularse directamente con las ideas que los formadores manejan acerca de su propia tarea.

En nuestro marco teórico dimos cuenta de la alta valoración que este grupo asigna a su formación y a su capacidad, que no sólo tiene que ver con el reconocimiento de sus herramientas a la hora de formar a los futuros docentes. También los posiciona como

agentes capaces de elaborar diagnósticos complejos acerca de la realidad del propio sistema formador. Una de las críticas hacia el período de aplicación de la Ley Federal en la década del '90 tiene que ver con el excesivo protagonismo de los “especialistas” del ámbito académico que, más allá de sus credenciales legítimas, no conocían la cotidianidad del trabajo en las escuelas. En contraposición a esta idea, encontramos un punto en el que las representaciones de las trayectorias que portan los formadores se dan la mano con los presupuestos de la política pública: reconocer a los docentes como capaces de generar conocimiento válido y de calidad para contribuir a la gestión del sistema.

“La gente que daba en el pasado, nos daban cursos los grandes expertos intelectuales universitarios, que yo conocía de la universidad, y yo sabía que esa gente no pisaba un aula hace muchos años. Hay algo del discurso que el experto tiene y que vos comprás, pero al no estar atravesado por la realidad concreta de lo que le pasa al docente, yo no le creo, lo agarro con pinzas... Vos me vas a venir a decir cómo es el adolescente hoy? Mejor yo me voy a hacer un curso a Filosofía (FFyL) y después yo hago la transferencia a lo que me pasa en la escuela...” (CB1)

“(en cambio) CEPA tenía a esos intelectuales que se ponían a pensar en la tarea docente y construían propuestas más interesantes ¿Por qué podían hacerlo? Porque... había un posicionamiento institucional que habilitaba a que esas cosas sucedieran... CEPA daba las herramientas para que los intelectuales se conecten con la realidad docente y puedan ofrecerles cosas que sean genuinas para su tarea.” (CC1)

En estas dos líneas de la política de formación docente, por lo tanto, encontramos el subconjunto con mayores posibilidades de progreso, ya que las propuestas, materiales y financiamiento que llegan desde el INFD, encuentran terreno fértil en la visión que los propios formadores tienen sobre sus trayectorias particulares y sobre el campo en el que éstas se desenvuelven. Para una política pública, lograr ese punto de alineación entre las propuestas y sus destinatarios es, probablemente, la más importante de las condiciones de éxito que puede plantearse un programa de estas características.

En menor medida, encontramos otras dos líneas de la política que concitan un *mediano grado de afinidad con las trayectorias profesionales*. Estas son las dirigidas al *fortalecimiento de las trayectorias estudiantiles* y a la *consolidación de la formación con recursos digitales*.

En ambos casos se repite la situación de alto consenso con lo que los docentes definen como cuestiones fundamentales. Por un lado, los formadores perciben que los ingresantes a las carreras de formación docente¹⁷ llegan cada vez con menos herramientas de comprensión y producción de textos, hábitos de estudio y conocimientos de índole general¹⁸. Por el otro, es clara la centralidad de los recursos digitales en la denominada “Era de la comunicación”, ya que en nuestra época las TIC son un espacio clave tanto en la producción como en la transmisión del saber.

A diferencia de lo que sucede con las dos líneas analizadas anteriormente, al referirnos a la alfabetización académica de los ingresantes y a la aplicación de las tecnologías digitales al proceso de enseñanza, no se observan demasiados acuerdos acerca de cómo resolver esas problemáticas.

Los discursos de los entrevistados pasan del alto grado de consenso con las propuestas a un estado de cierta indefinición a la hora de planificar, ellos mismos o desde las políticas, acciones concretas en relación con las problemáticas analizadas.

“A nivel terciario en la CABA, cómo enseñar a los alumnos a escribir, porque... vienen con muchas dificultades que no solamente tienen que ver con el inglés sino con la falta de práctica de escribir en cualquier idioma... ya en la

¹⁷ Aunque un análisis superficial, especializado o no, muestra que esta percepción se da con los ingresantes a cualquier carrera de nivel superior y no sólo a las de formación docente.

¹⁸ En relación con la amplitud de este diagnóstico es interesante ver cómo distintas instituciones (profesorados, universidades, incluso centros de formación profesional no universitaria) han desarrollado diversas iniciativas en el campo de la denominada “alfabetización académica”, que no es otra cosa que el proceso de dotar a los alumnos noveles de las herramientas básicas necesarias para recorrer con posibilidades de éxito los programas de estudio.

lengua materna se escribe poco, en el secundario hay muy poco desarrollo de lo que es la escritura, en general, no?” (LL13)

“Porque yo creo que hay una deficiencia que viene de la escuela secundaria que después los institutos tratan de subsanar pero quizá es medio tarde, que es el tema de... esto que tiene que ver, lo digo porque es mi área, tiene que ver con la lingüística, tiene que ver con la expresión, en lengua española. Yo creo que la herramienta expresiva a nivel escrito y a nivel oral con los alumnos, por ahí en el curso de ingreso estaría bueno incentivar un poco, porque vienen con algunas deficiencias de cómo expresarse. Algunas normas... van a entrar a un ámbito académico y están como muy niños... no saben todavía cómo redactar bien en un examen y, por ahí, en eso se podría ayudarlos ya antes de entrar, con un curso...” (LLCC15)

Tomemos el primero de los puntos a resolver. En una matriz de formación docente que mantiene el mismo formato desde hace más de un siglo, creada para una sociedad donde el conocimiento circulaba por un número más limitado de carriles y, sobre todo, a un ritmo mucho más lento que el de los últimos treinta años, nadie aparece como capaz de elaborar una propuesta general y superadora. Más bien, se observan una serie de iniciativas particulares, de corto alcance, como puede ser la incorporación de una materia o seminario dirigido a desarrollar herramientas de expresión oral y escrita o un espacio de apoyo a los alumnos con dificultades académicas. Estas iniciativas encuentran rápidamente su techo debido a la organización del trabajo en los institutos, que hace sentir su encorsetamiento. Nos referimos a la formas de contratación de los docentes (por hora cátedra), la ausencia de espacios para construir estrategias colectivas y menos para implementarlas y la falta de herramientas para atacar estos problemas que los docentes encuentran en su propia formación inicial. Es decir, la propia estructura y su falta de flexibilidad dificultan que las instituciones reaccionen de una manera creativa frente al problema de la falta de herramientas básicas que permitan el logro académico de los estudiantes.

En relación con la incorporación del recurso informático, la situación es bastante parecida, en palabras uno de los entrevistados:

“Son clases como las que asistí yo hace 20 años, tradicionales, no veo inclusión de las tic, que después son ellos los que las tienen que aplicar. Aun así tengo hijas en la primaria y veo que profesores más jóvenes las hacen investigar, tienen Edmodo, redes... pero acá, en el Alicia, otros lugares, no escuché...” (VAA8)

El último informe presentado por UNICEF y firmado por el equipo de Juan Carlos Tedesco (2015), si bien está referido especialmente a escuelas de nivel primario y secundario, brinda herramientas para pensar en términos de la totalidad del sistema educativo argentino desde una problemática concreta: *es necesario diferenciar el acceso a los recursos informáticos de la efectiva utilización en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan cotidianamente en el aula*. Mientras la primera cuestión es un problema puramente referido a la infraestructura escolar y parece haber logrado unos resultados altamente positivos, generar el espacio para que las TIC ganen protagonismo en el aula requiere mucho más que la mera provisión de los equipos y la conexión a la red. Implica intervenir en la propia formación, inicial y continua, de maestros y profesores que cuentan, en la mayoría de los casos, con años de experiencia y un repertorio consolidado de herramientas para su tarea. El estudio menciona que “existe un alto nivel de adhesión a las políticas que propician la incorporación de las tecnologías en la educación, así como también al objetivo de integrar el uso de las TIC en las aulas” (2015: 82), pero a la vez, puesto a analizar las percepciones de los docentes a la hora de evaluar sus necesidades de capacitación, expresa “que 3 de cada 4 docentes entrevistados reconoció que debería formarse o continuar capacitándose para el uso de las TIC en la labor pedagógica. Entre los maestros de escuelas primarias estatales esta demanda se intensifica, alcanzando a 8 de cada 10 docentes” (2015: 83). Sin especificar porcentajes para los formadores del nivel superior, que no entraron en el universo de ese estudio, podemos de todos modos inferir que la sensación de no poder

utilizar efectivamente las herramientas es una problemática que atañe a todo el universo de los docentes argentinos, ya que no ha habido políticas específicas de capacitación en TIC para ningún subconjunto de ese universo. El estudio incluso avanza un poco más en una dirección de interés para esta investigación, cuando menciona que “un sector muy significativo del profesorado indicó que las modalidades principales de aprendizaje sobre el uso de estos recursos no se vinculan con espacios formales de capacitación, sino con la exploración personal o con los intercambios con familiares, amigos y colegas. Solo la mitad de quienes se capacitaron señala que los cursos han sido su fuente principal de información o conocimiento” (2015: 83), generando así una importante evidencia que cuestiona el impacto de la capacitación individual y fuera del ámbito concreto del trabajo.

Por lo tanto, estas dos líneas analizadas en los últimos párrafos ilustran que más allá del consenso en torno a los diagnósticos e incluso a los objetivos a los que debe apuntar la política de formación continua, aun queda mucho por definir en lo que tiene que ver con las *modalidades* de esa formación y, sobre todo, en la posibilidad de puesta en práctica de nuevas estrategias de apropiación en las instituciones, que permitan efectivamente incidir al potencial proveniente de la capacitación.

Finalmente, las líneas que parecen estar más rezagadas son las dos primeras, que se refieren a la *planificación y desarrollo del Sistema Nacional de Formación Docente* y a la *evaluación integral* de la misma. Las presentamos como líneas con ***bajo grado de afinidad con las trayectorias profesionales.***

Ambas iniciativas son mucho más políticas que técnicas: planificar la oferta y articular un sistema nacional, con más de 1200 institutos y 24 jurisdicciones que vienen de una historia de décadas de descentralización no es sencillo. En algunas partes del país, donde los institutos componen casi la única oferta de educación superior, las dos

alternativas son promover la sobreabundancia de docentes formados que no pueden ser incluidos por el sistema, o bien, clausurar la posibilidad de que más jóvenes sigan estudiando en la localidad. Otros distritos más densamente poblados, hacen que cualquier modificación relacionada con la oferta de carreras implique la reorganización de muchos puestos de trabajo en el ámbito de la formación, con el consiguiente nivel de conflictividad que esto implica. Por eso a las cuestiones puramente técnicas de la planificación, se suman dilemas de desarrollo social, de normativa laboral y de ética ciudadana.

La cultura de la evaluación, por su parte, es el punto que mayores rispideces genera entre los formadores: definir quién y cómo evaluará, y sobre todo para qué se evaluará, requiere la conciliación entre actores estatales de nivel nacional, jurisdiccional, las instituciones, los sindicatos y los propios formadores. Particularmente difícil parece ser acercar posiciones en un momento político en el que la polarización entre las fuerzas mayoritarias dificulta la construcción de acuerdos que puedan ir más allá de la duración de uno o dos períodos presidenciales.

La cuestión clave parece ser cómo iniciar procesos de diálogo y reorganización, rediseño y evaluación que garanticen a los participantes el mantenimiento de las fuentes de trabajo y construyan acuerdos acerca del sentido de la evaluación. Nadie puede desconocer la utilidad que el conocimiento concreto de la realidad de la formación docente puede tener como insumo de políticas de mejora para el sector, pero para alcanzar ese estado primero es necesario legitimar el proceso a partir del involucramiento de todos los actores.

En las entrevistas, *ninguno de los formadores vinculó las iniciativas de políticas de formación continua con procesos de revisión de la formación docente ni con la*

instalación de una cultura de la evaluación. Entendemos que para esto sería necesario no sólo iniciar procesos periódicos y sostenidos en el tiempo de participación de los docentes en estas discusiones, sino también revisar la propia idea de lo que implican la formación continua y la evaluación. Para ilustrar el camino que aún queda por recorrer, destacamos que si bien en casi todas las entrevistas los formadores mencionaron, al menos una vez, el carácter eminentemente político del acto de formar a un futuro maestro o profesor, ninguno de ellos se posiciona a sí mismo como actor con derecho a participación y poseedor de ideas claras para exponer en espacios de debates de políticas macro referidas a estas dos líneas.

“Yo creo que hay una preocupación este... por dónde ir... no sé si en términos de formación continua... no tan formalizado... no veo una cuestión colectiva de tenemos que pensar juntos... Porque la formación queda más ligada a lo individual...” (GL3)

“¿Y desde dónde se buscan las respuestas?”

“En general son compensatorias... hacemos un curso de ingreso bien nutrido o hacemos cursos que fortalezcan la formación de estos pibes por fuera de lo que estrictamente tenemos que hacer... O modificamos algunas cuestiones al interior de las materias, pero eso es lo que menos se toca, todo es compensatorio...” (GLE3)

Como se puede apreciar, en estos dos temas donde mayor distancia hay entre aquello a lo que el campo habilita (o al menos, *dice habilitar* desde los documentos oficiales) y los espacios sobre los que las trayectorias profesionales de los docentes tienen interés en avanzar.

En estas últimas páginas hemos construido, a partir de la evidencia recogida, una serie de respuestas a los interrogantes iniciales de esta investigación. No es posible establecer un solo grado de afinidad entre las políticas de formación docente continua y las trayectorias profesionales de los formadores, aunque sí podemos organizar las distintas

líneas de acción en subgrupos según exista alta, mediana o baja afinidad entre unas y otras.

Sobre el instrumento de recolección

Esta primera fase de indagación se planteó como un objetivo subsidiario la puesta a prueba del instrumento de recolección y de la utilidad para el análisis del marco teórico construido.

El *instrumento de recolección* tuvo que ser modificado teniendo en cuenta un factor clave a la hora de penetrar el universo de sentido de los sujetos: los entrevistados, en su mayoría, *no definen a las políticas de formación, sea esta inicial o continua, como un tema específico y unívoco*. Antes bien, se acercan a él desde cada una de las cuestiones concretas que afectan su propio nivel de desempeño y las problemáticas singulares de su campo de trabajo. **Todas sus conclusiones sobre políticas macro resultan construidas a partir de inferencias que toman como base situaciones concretas de las instituciones en las que trabajan o los relatos de colegas cercanos**. La política educativa, entendida en su acepción más general y su contexto marco de aplicación, no resulta ser un tema de debate, lectura o estudio, ni siquiera para este subsector de docentes cuya función principal es, precisamente, formar a los futuros profesionales de la educación.

Por esta razón, para la siguiente etapa de entrevistas, el instrumento se modificó reorganizando los tópicos y poniendo el acento en la narración de las trayectorias personales para, a partir de ahí, arribar a las representaciones y significados sobre las políticas generales de formación docente. Dejamos de lado la indagación directa en

torno al concepto y nos propusimos crear las condiciones para que, a partir del análisis de los relatos, vayan surgiendo las posiciones en relación con las políticas.

Sobre la identidad profesional en la trayectoria de los formadores

Además, esta primera fase de indagación sirvió para la prueba en el campo de algunos conceptos provenientes de nuestro marco teórico. Pudimos confirmar en el discurso de los formadores algunos de los ejes centrales que nos brindaron autores especializados en las trayectorias docentes. Observamos, como planteaba Vezub (2008), que los docentes acceden al nivel superior en forma *típica*, luego de una relativamente larga trayectoria en los niveles para los cuales se formaron originalmente (primaria o secundaria). Incluso, su permanencia en estos niveles se superpone con la presencia en el nivel terciario, y en la mayoría de los casos esas adscripciones concentran la mayoría de la carga laboral del formador, muy por encima de la cantidad de tiempo de trabajo en el nivel superior. Esto confirmaría a su vez los hallazgos de Tenti Fanfani (2010) en relación con las horas semanales de trabajo en cada uno de los niveles, donde frente a un promedio de 13 horas semanas en el nivel superior, los docentes mantenían unas 20 horas en el nivel original, sea este la escuela primaria o la secundaria.

“Igual, después que apareció mi mutación al nivel superior y lo fui dejando esa cantidad de trabajo alienante (en la escuela secundaria)...” (PP6)

“Le dediqué muchísimo tiempo a la escuela secundaria en la cual vengo trabajando desde los 18 años... Yo elegí el profesorado porque me gusta la escuela secundaria. Yo no iba a dejar la escuela secundaria tan fácil!” (PV8)

Entre los resultados, encontramos una línea enriquecedora de estos pilares sobre los que construimos nuestra indagación. Ante el interrogante de si se puede hablar

específicamente de una identidad de formador cuando los dos tercios de la tarea docente se desempeña en otro nivel, podemos decir que en el discurso de los entrevistados, *es justamente la presencia en el nivel superior la que se impone dentro del repertorio de identidades posibles* (maestro, profesor de secundaria, directivo, formador de docentes, equipo técnico) con las que los docentes se pueden describir a sí mismos. Más allá del porcentaje de horas que tengan en cada nivel, la identidad de formador de docentes tiende a imponerse claramente por sobre cualquier otra, amparada, creemos, en dos cuestiones fundamentales. En primer lugar el *prestigio* que se le reconoce a la actividad en el nivel superior y que ha sido reseñado por investigaciones ya mencionadas anteriormente. El halo de profundidad que el nivel impone al tratamiento de los temas, la entrega a la tarea, la actualización en las cuestiones disciplinares y un interés compartido por alumnos y docentes, ayuda a construir, en las representaciones de los formadores, una idea de la pertenencia al nivel superior que se impone por sobre las imágenes con las que se piensa, se vive y se describe la actividad docente en otros niveles.

“En el terciario yo siento que es donde puedo dar lo mejor de mí. Porque el terciario te da la posibilidad de estar en permanente estudio, porque tenés alumnos que son adultos, que tienen un sentido crítico, y si no lo tienen es bueno ayudarlos a que lo tengan, porque en el terciario no tenés que lidiar con todas las problemáticas para la cual no estoy tan preparada o con tantas ganas, que es el secundario, y menos primaria, no?” (LL 7)

“Estar haciendo cosas, que te obliguen a estudiar, por eso es que el terciario es tan interesante, porque te obliga a estar siempre en un nivel alto...” (LL8)

“Las instituciones (de nivel secundario) no ven la formación del docente como un beneficio sino lo ven como una carga... es la sensación que tuve, aunque nunca me negaron licencias... incluso a mí no me gusta, en lo personal, estar faltando mucho... pero igual no hay un fomento de la formación docente por parte de las instituciones...”(HH4)

“La demanda pasa por otro lado... si soy un mal docente en un instituto se nota mas... no se anota gente... en el secundario te tienen que fumar igual... hay más demanda en algunos aspectos y menos en otros... hay mas desde el

"ser docente"... se tienen que anotar... elegir tu cátedra... hay algunos que lo hacen por el horario... pero hay mayor exigencia, tenés que estar más actualizado, tenés que ser mejor docente... no podés quedarte porque vas a ser tildado como un medio pelo... que también los hay..." (HH5)

En segundo lugar, esta situación de preeminencia de la identidad de formador provoca efectos en las adscripciones en los demás niveles educativos. El docente, una vez convertido en formador, parece reconvertir las otras facetas de su identidad, subordinándolas a este nuevo rol al que accede debido a su lugar en el nivel superior. Su presencia en la escuela primaria o secundaria ya no se legitima por sí misma, como probablemente lo hacía desde el momento en que había elegido formarse como maestro o profesor, sino que ahora se subordina al rol de formador. La identidad en los otros niveles se resignifica, adquiriendo un nuevo sentido a partir de la asunción del rol de formador.

"Sin embargo (la experiencia en el secundario) fue importante... todo fue importante, para cómo se fueron dando luego las cosas, no?" (PV7)

"La otra cuestión es que debe conocer con distintos niveles de conocimiento el mundo de los niveles destino, sí? O sea el mundo de la escuela media y el mundo de la educación primaria..." (PV12)

"(Hay) profes que llegan a superior para desentenderse de la escuela secundaria y sí, hay, lo cual es un problema porque yo lo que te dije como una de las características es estar atento, conocer el nivel destino, pero conocer no quiere decir solamente haber atravesado, conocer es estar preocupado porque la formación de nuestros graduados tienen a esos niveles como niveles destino, donde tienen que desempeñarse bien." (PP13)

"Por ejemplo un instituto que tiene una tradición elitista como es, ahí tenés profesores que son excelentes en lo que es materias disciplinares, saben de historia, de literatura, pero no están en contacto, o nunca han estado en contacto con la escuela pública, primario y secundario, quizás sí en escuelas privadas, y entonces ahí hay un bache." (CL6)

"Mi fuerte del cv era poder dar, garantizar, "Mirá, tengo tantos años de maestro de grado, de directivo, yo quiero trabajar en prácticas de la enseñanza", además que el profesorado me habilitaba para eso..." (GP7)

Vemos así que, a la hora de definir su lugar en el sistema educativo, no es tan importante la cantidad de horas a la semana que el formador pasa trabajando en cada nivel sino la construcción de sentidos que hace de cada una de esas pertenencias. Frente a todas, la identidad de formador de docentes subordina y reorganiza a todas las demás identidades que pudiera sostener el docente. Entendemos que *este es uno de nuestros principales hallazgos* y puede convertirse en un dato importante a la hora de monitorear y evaluar los alcances de las políticas, sabiendo que en un contexto de pertenencias multinivel de la mayoría de los docentes, hay una de entre todas las posibles identidades que es la que cala más hondo en la representación que de sí mismo tienen esos educadores.

Llegando al núcleo de la búsqueda

Durante gran parte de 2014 y los primeros meses del siguiente año fueron madurando los primeros hallazgos de un proceso que permitió reorientar los interrogantes clave de la investigación. También pusimos a prueba los fundamentos teóricos de nuestro análisis, así como los instrumentos que desarrollamos para poder recolectar datos útiles y válidos a partir del caos de informaciones y discursos reunidos en el campo.

Simultáneamente, en esos meses se ponía en funcionamiento el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela que, de acuerdo al desarrollo que presentamos en el capítulo tres, profundizó los lineamientos y acciones trazados por las iniciativas anteriores. No sólo se planteó, en un plano cuantitativo, alcanzar a todo el universo de los docentes del país en el lapso de tres años, sino que las transformaciones cualitativas del programa dieron respuesta a los principales puntos débiles que los diferentes diagnósticos sobre políticas de formación continua mencionaban. Nos referimos aquí

especialmente a dos: el carácter puramente individual de la oferta previa de formación, y la falta de adaptación de esas iniciativas a la realidad específica de las jurisdicciones, niveles e instituciones de nuestro país.

La transformación que este programa (denominado por sus siglas PNFPNE o directamente como Nuestra Escuela) encarna en este sentido se comprende analizando su organización interna, dividida en dos componentes, que permite no sólo impactar en cada uno de los docentes que recorren el llamado Componente II sino que, a partir de la primera de esas fases, las propuestas son trabajadas por los niveles directivos con sus pares y luego vueltas a compartir por todo el plantel docente de cada institución (descrito como Componente I). A través de esos pasos sucesivos cada jurisdicción e institución educativa pueden pensar colectivamente acerca de la articulación entre sus propias situaciones, necesidades y problemáticas y las propuestas que la formación continua pueda proponer. En ese sentido, las notas distintivas del programa Nuestra Escuela son:

- **Universal:** Destinado a todos los docentes de todos los niveles y modalidades
- **Centrado en la Escuela:** Ámbito en que se produce el saber pedagógico y la transformación de prácticas
- **Gratuito:** Rompiendo una lógica mercantil en la capacitación
- **Federal:** Resolución con voto unánime de las provincias en el CFE
- **Acuerdo Paritario:** Los cinco sindicatos docentes nacionales, respondiendo a una demanda histórica

(PNFP Nuestra Escuela – Resumen ejecutivo)

Finalmente, la planificación de las políticas múltiples propuestas originadas por distintos actores institucionales del sistema, como por ejemplo institutos de formación docente, universidades e incluso centros de estudio de los sindicatos docentes. Esto permitió contar con recorridos vinculados a los diagnósticos y las fortalezas de cada uno

de esos actores clave del campo educativo que, en otras épocas, habían sido los convidados de piedra en la mesa de las políticas de la formación continua.

La nueva herramienta de recolección de datos, por su parte, se aplicó a otras catorce entrevistas a formadores seleccionados, nuevamente, cubriendo las características principales que los relevamientos señalan para la jurisdicción. Como mencionamos anteriormente, la preocupación principal a la hora de repensar el instrumento fue dejar el suficiente espacio para que los relatos de los propios formadores dibujen el derrotero que sus trayectorias fueron tomando en cada etapa. De esta manera, en el análisis posterior ha sido más fácil reconstruir el lugar que ocuparon las percepciones acerca del campo educativo y especialmente sobre las posibilidades que habilitaban las políticas, en cada una de las decisiones identificadas como las encrucijadas clave por los propios agentes.

Nuestra pregunta principal se orientó hacia *conocer y describir la relación de afinidad entre las trayectorias profesionales de los formadores y las nuevas políticas de formación docente continua*. Apoyados en el concepto de Max Weber que desarrollamos previamente, hemos podido establecer que existe una alta afinidad entre ambos componentes de nuestra pregunta principal.

En primer lugar, encontramos que los planteos, metodología y objetivos que las políticas definen como su razón de ser en cada uno de los documentos oficiales que las describen y delimitan, coinciden con los sentidos y significados que los formadores le asignan a sus trayectorias profesionales y a las demandas de formación continua que tienen.

“Me facilita... muchísimo, tenés muchísima más oferta... Nación ofrece más que antes... que haya más universidades nacionales amplía mucho la oferta, también que haya aparecido la virtualidad... hay carreras serias, buenas,

íntegramente virtuales... para alguien que labura mucho o que tiene familia... y no es una cosa pedorra... Eso, que haya más oferta de todo...” (HH7)

“Me parece que hay un plan, una política a largo plazo de FD... y que tiene muchos pasos, y estamos en el momento de que el ministerio propone empezar a darle formación a los docentes, lo veo como una línea de una política de estado... que no está tan pensada en las realidades de los institutos sino en la política que es general, que apunta a lo general, no tan apuntada a la FD.” (CC HH9)

“Claramente es una mirada que el INFD está teniendo o está pudiendo llevar adelante ahora... El programa surge hace sólo un año y medio...” (CB2)

“Me parece que hay una mirada de desarrollo profesional. de hecho INFD intentó desde el principio plantear la acción desde esa lógica más que desde la acumulación y acreditación tradicional.” (GL7)

Esta coincidencia, que se nos reveló muy tempranamente cuando en esta segunda etapa del trabajo de campo dejamos hablar a las trayectorias para llegar a las políticas (ya que era inevitable que en algún momento de su autoreflexión el formador se pregunte en qué medida las condiciones específicas del campo en cada momento lo habilitan, impulsan o refrenan), hubo de ser, sin embargo, reconstruida a partir de cada uno de los interrogantes particulares que nos propusimos para conocer cada faceta del fenómeno estudiado. Los pasos que siguen a continuación recorren cada una de las preguntas subsidiarias de la pregunta principal para volver a ésta al final del ciclo y enriquecer la respuesta que las últimas citas nos sugieren, pero cargados de una serie de detalles que permitan ampliar la comprensión de ese interrogante central.

La primera de las preguntas que se desprenden de nuestro interrogante principal indagaba acerca del grado de conocimiento que los formadores tienen con respecto a las políticas de formación docente continua. Encontramos que un grupo mayoritario de los entrevistados manifiesta conocer las iniciativas que componen las políticas de formación continua y, en contraposición a los hallazgos de las primeras entrevistas (que corresponden al año anterior, es decir, 2014) en esta oportunidad la mayoría mencionó

al Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela como el paraguas bajo el cual se desarrollan las distintas iniciativas.

“La diferencia cualitativa en pensar políticas de FD en la Argentina se llama INFD, para mi gusto. Hay tímidos intentos jurisdiccionales que son otra cosa... INFD claramente es la iniciativa. Pero en los lastimosos lugares que yo te describía hace un ratito, sí se siente el impacto. Esa diferencia yo no la había concientizado antes... sí es importante... porque si efectivamente las políticas del INFD, de Nación... les llegaron un montón de libros, la capacitación docente es de nivel y se multiplicó, los mejores están haciendo trabajo incluso de tutores...” (PV14)

“Veó que hay mayor calidad, además de cantidad, por la formación de la gente que la da...es como una bola.. Hay más ofertas, más carreras, mas titulación... vuelve a la formación y la mejora... Nuestra Escuela y los PMI son cosas nuevas, les falta aceitarse, pero son muy buenas para las instituciones... dentro de 5 años sumará mas a todo el espectro que aumentó en las universidades... salís del profesorado, pasás por estas instancias, vas a la universidad... me parece que va a sumar...” (HH8)

El otro grupo, claramente minoritario, de docentes que no mencionó al Programa, pudo identificar que la institución encargada de llevar adelante estas políticas es el Instituto Nacional de Formación Docente.

“Yo creo que el INFD es algo que promete ser bueno pero todavía no lo veo en forma concreta... porque a mí me hicieron participar... es algo que me gustó mucho, un encuentro del PMI, que es el INFD reunía por zonas, y la verdad es que me pareció muy bueno eso, y me gusta cuando el INFD hace ese tipo de encuentros, porque si hay algo que me gusta es que nos junten a los docentes de otros lados, el intercambio con gente de otros lados...” (LL15)

“Y en lo que es el INFD sí, el año pasado quise presentar un proyecto... pero bueno... el INFD.... por lo que yo leí, no recuerdo ahora, son proyectos con otros docentes, no sé si hay alguna categoría que contemple el docente solo...” (CL11)

“(Hay) necesidad de generar competencias para atender a la diversidad, para atender a... digamos, a un perfil de estudiante que ya no es el que uno se formó... comprender lo que es la realidades de los distintos ámbitos y contextos en los cuales se va a ejercer la docencia... de eso hay mucho... eh... por lo menos a nivel discurso y explícito esta... y después la inclusión de todo lo que son las nuevas tecnologías se abrió muchísimo el juego con lo que son las capacitaciones virtuales, el INFD tiene un lugar muy importante en esto,

en capacitar a todo el mundo, eso sí es totalmente gratuito y con plataformas muy sólidas.” (GP9)

Estos datos ilustran que aquello que en la primera fase de la investigación aparecía como una clara presencia del Instituto pero que se borroneaba a la hora de definir las iniciativas concretas de formación, ahora muestran un protagonismo compartido entre la figura institucional y la identidad propia del Programa Nacional. Podemos inferir que se han motorizado una serie de acciones de difusión que lograron visibilizar ante los formadores la especificidad de las iniciativas que estudiamos, y ocupar un lugar en el horizonte de significados con los cuales los educadores reconstruyen reflexivamente su trayectoria.

Internándonos más profundamente en la densidad del análisis de los datos, buscamos conocer también *si los formadores valoran a las iniciativas de formación continua como propuestas vinculadas a las necesidades específicas del sistema formador.*

“A mí me gusta mucho el grupo de trabajo, o la pareja pedagógica... que haya en las instituciones un poco de flexibilidad, decir bueno vamos a hacer que dos profesores armen equipo y hagan algo en conjunto, que se pruebe un poco intercambiar o enriquecerse con otras cátedras porque si no las cátedras son todas islas... y hay una tendencia al aislamiento que es muy típico” (LL16)

“Me parece que en la FD hay algo que los docentes no asumimos y es que es necesario un trabajo colaborativo... Hay algo de que el trabajo del profesor termina en la cátedra... Eso me cuesta, cómo hacer ver a gente de tantos años, sin ganas de cambiar sus modos... tenemos que hacer trabajos en la institución...” (CB5)

En esta cuestión particular se remarcó aquello que ya se vislumbraba desde la primera fase del análisis, en relación a la fuerte coincidencia entre los diagnósticos de los formadores acerca de las necesidades del sistema, y aquellos que fundamentan las políticas en los documentos oficiales analizados.

Como se ve en los extractos de entrevistas, tal vez el punto de coincidencia mayor entre políticas y sentidos de las trayectorias surge de esta lista de diagnósticos compartidos

acerca de la situación actual y de las necesidades del sistema formador presenten en ambos grupos de fuentes: los documentos y las entrevistas.

Tomamos prestado un juego de conceptos utilizados por un referente de las políticas públicas de nuestro país, Oscar Oszlak, quien en un estudio reciente (2009:12) utiliza la tríada “*oportunidad-interés-necesidad*” para referirse a la posibilidad de asociación entre una institución que implementa determinada política (en sus análisis siempre es el Estado quien desempeña este rol) y los destinatarios y grupos de interés que pueden tanto garantizar su éxito como, por el contrario, conducirla al fracaso. Pensamos que no requiere ningún esfuerzo utilizar este modelo para dar cuenta de cómo en el caso que nos ocupa se verifican los diversos elementos que lo componen. En primer lugar la **oportunidad** está dada por la legislación que permitió no sólo centralizar la formación docente en una institución de alcance nacional como el INFD (contraponiéndose al vendaval descentralizador que la Ley Federal llevó a su máxima expresión), sino también, en virtud de la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075, sancionada en 2005), garantizó la existencia de un presupuesto que permita implementar políticas de alcance universal como el Plan Nacional.

El **interés**, por su parte, puede encontrarse en el discurso de los docentes cuando definen su propio rol y su incumbencia en lo que a políticas se refiere. Hemos mencionado que la mayoría de los docentes plantean que su tarea no es en primer lugar técnica, sino por sobre todas las demás facetas, política. He ahí el interés de los formadores, que a partir de esa concepción fuertemente política, entendiendo como tal la responsabilidad en la gestión de los asuntos colectivos, se plasma casi en un imperativo moral, usando la figura kantiana, inherente a su rol.

“Necesitamos a estos docentes construirlos intelectualmente, y eso es pensar la política educativa, porque son actores políticos y no siempre tenemos espacios para pensar la política educativa en la FD” (ACB9)

“Y creo que es imposible ser docente sin tener ideología, nunca se es neutral. Es dentro de un plan social que le estoy encontrando la vuelta y por eso me interesa el nivel, por la LNE, que hace la secundaria obligatoria. Lo que pienso es que la hace obligatoria para nosotros, para el Estado, de garantizar... Para los chicos es un derecho.” (VA1)

“Quedé (trabajando como tutora) en políticas socioeducativas... me seleccionaron para eso, no me postulé, me postulé para el otro y algo evidentemente de mi discurso, de mi discurso político, no? quedó posicionado para ese lado... como lo dije al principio, no estás parado en un lugar neutral, sos parte de un proyecto...” (VAE1)

La **necesidad**, finalmente, aparece en los diagnósticos que encontramos tanto en los discursos de los formadores como en las bases de las políticas.

“En el imaginario del estudiante de letras es la licenciatura, la investigación, como si fuera excluyente de la docencia. Lo mismo pero al revés es en los profesorados. El docente pareciera que no puede ser investigador.” (CL6)

“La titulación, no pueden salir con un título de profesor luego de 4 años... hay que jerarquizar más el título... hacerlo una licenciatura... poné profesor como título intermedio... para que tenga mayor acceso luego a educación superior... porque como profesor hay un montón de cosas que no podés hacer... tenés que hacer la licenciatura...” (HH7)

“P. Qué hay que agregar? Investigación, conocimiento disciplinar, didáctica?

R. No, investigación. No sé si materias, pero cada materia tendría que tener un cuatrimestre teórico y luego otro más de investigación, probarla, llevarla cabo en campo... es una investigación para darle herramientas a los futuros docentes...” (HH7)

“(Hay una) necesidad de generar competencias para atender a la diversidad, para atender a... digamos, a un perfil de estudiante que ya no es el mismo que uno se formó... comprender lo que es la realidades de los distintos ámbitos y contextos en los cuales se va a ejercer la docencia... de eso hay mucho... eh... por lo menos a nivel discurso y explícito esta... y después la inclusión de todo lo que son las nuevas tecnologías se abrió muchísimo el juego con lo que son las capacitaciones virtuales, el INFD tiene un lugar muy importante en esto, en capacitar a todo el mundo, eso sí es totalmente gratuito y con plataformas muy sólidas” (GP10)

“Queda mucho para pensar... en desafíos de pensar la FD, uno de los ejes es justamente construir una mirada institucional de los docentes, de saber que no termina en tu cátedra tu tarea docente...” (CB6)

En los testimonios precedentes se observa lo que los formadores mencionan como necesidades de la formación inicial y continua (agregar investigación, fortalecer al docente para trabajar con el alumno real, prepararlo para el trabajo en equipo, etc.) y que son coincidentes con los diagnósticos presentados por los documentos oficiales:

“La formación de los docentes alcanza una importancia estratégica como actores ineludibles en la transmisión y recreación cultural, en el desarrollo de las potencialidades y capacidades de las infancias y juventudes y en la renovación de las instituciones educativas. Como cuerpo profesional especializado, les cabe la tarea de liderar y afianzar los procesos de democratización de la enseñanza y por ende de inclusión educativa. Desde esta perspectiva, el ejercicio de la docencia no es sólo un trabajo sino también una profesión que envuelve un compromiso y una responsabilidad de significativa relevancia política y social.

Los nuevos escenarios contemporáneos demandan una formación inicial sustantiva y de calidad para toda la docencia y requieren un desarrollo profesional permanente del profesorado.

(...)

Formación continua y desarrollo profesional, concebido como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientado a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales”

(INFD-CFE Resolución N° 23-07 PNFD Anexo I, pág. 5-9)

Incluso también coinciden esos diagnósticos con los que habitan en los “reservorios de sentido” como pueden ser los textos de investigadores y académicos que circulan a lo largo de las instituciones, en los encuentros, congresos y seminarios.

“En los últimos años se constata en América Latina una tendencia a enfatizar la continuidad que debe tener el dpd y a superar la mera colección de eventos de formación en la perspectiva de la unidad de la formación docente continua. Esta tendencia refleja fielmente que los maestros son profesionales, su labor es un complejo proceso para ayudar a los alumnos a aprender y, por ende, su preparación no es una capacitación ligera ni una combinación de

oportunidades independientes, sino, más bien, un proceso permanente de oportunidades de aprendizaje y desarrollo concatenadas” (Terigi, 2010:13)

“La principal preocupación de los gobiernos provinciales durante el período analizado fue dismantelar los mercados de capacitación, muy prolíficos durante la década anterior. En algunos casos, se impusieron mayores requisitos o se le otorgó menor puntaje a la oferta no estatal (Provincia de Buenos Aires). En otros, se tomaron medidas más drásticas, como la de no acreditar ninguna oferta no estatal (La Rioja, Santa Fe, Formosa), prohibir el arancelamiento de la capacitación (La Rioja) o implementar una política fuerte de oferta oficial (Formosa).

Las iniciativas destinadas a revisar al curso como dispositivo, las condiciones institucionales o la articulación de la formación continua con la carrera docente tuvieron menos fuerza. A pesar de los amplios consensos en la materia, aún hoy la capacitación docente consiste en una serie de ofertas (en su mayoría cursos, aunque la relevancia de los postítulos está en ascenso) destinadas a los docentes en forma individual y sin una conexión institucionalizada con los proyectos escolares ni con roles diferenciados en el sistema educativo.” (Coria y Mezzadra, 2013:3)

Estas citas muestran claramente la coincidencia de los diagnósticos presentes en el discurso de los formadores y de los documentos que enmarcan la política. Incluso algunos autores que presentamos en el marco teórico sostienen visiones similares acerca de las problemáticas del sistema formador y las estrategias convenientes para solucionarlas.

La participación de los formadores en los espacios de la política

Recorridos los senderos en los que coinciden las ideas sostenidas tanto por los hacedores de las políticas y por los propios formadores acerca de las necesidades de intervención sobre el sistema, podemos ahora presentar los hallazgos en relación con las siguientes preguntas: *¿Se sienten los formadores convocados por las propuestas de las políticas? ¿Participan activamente de los trayectos ofrecidos?*

Entendemos que más allá de la comodidad de buscar las respuestas en forma conjunta para ambas cuestiones, no necesariamente el sentirse convocados como destinatarios redundará en un acompañamiento total o parcial de la propuesta. **Pensábamos a priori que la respuesta sería positiva en ambos casos, y podría llegar a mostrar, en relación con ese llamado, una identidad absoluta.** Amparábamos esta conjetura precisamente en respuestas como las utilizadas en los párrafos precedentes: los formadores parecen compartir absolutamente, tanto con los diseñadores de las políticas como con los académicos que vienen trabajando el tema, en los diagnósticos que marcan las falencias y puntos débiles del sistema formadores y de los profesionales que en él se desempeñan. Nos permitíamos dudar, con respecto a la segunda pregunta, acerca del grado de participación por cuestiones ya mencionadas acerca de la falta de tiempo y sobrecarga laboral, pero esperábamos que acompañe la sensación de ser los destinatarios de las políticas con un grado de participación, al menos, considerable.

Ahora bien, la evidencia que, para nuestra sorpresa, **encontramos en las entrevistas es que los formadores no sienten que las distintas líneas en las que la política se propone actuar tenga que ver con sus propias necesidades de fortalecimiento.** Nótese la diferencia con respecto a la sección anterior, ya que cuando aquí hablamos de necesidades, el sujeto sobre el cual las pensamos son los propios formadores, pero en las menciones previas las necesidades no eran de los sujetos sino del sistema formador.

¿Qué es lo que genera esta separación entre las necesidades del un sistema pero que no afectan a los individuos que lo encarnan, teniendo en cuenta que un sistema no es una entidad disociada de los agentes que lo integran? Buscando la respuesta a esta pregunta volvió a nosotros la investigación de Emilio Tenti Fanfani y equipo (2010) en la que Felicitas Acosta analiza la visión que los formadores tienen sobre su propia tarea, presupuesto que en la segunda etapa del trabajo de campo nos interesó confirmar a

partir de nuestros propios datos. Efectivamente, el análisis de las entrevistas nos mostró que los docentes formadores manejan un alto nivel de conformidad con la propia tarea, al punto que resulta difícil conjugar ese diagnóstico con la personificación de las falencias o dificultades que se verifican al construir una representación estructural del sistema formador.

“No lo necesito, pero me gustaría, es así la situación... no lo necesito para obtener más cátedras, por ejemplo, pero sí me gustaría porque me parece que puede llevarme a desarrollarme en otras áreas, y cuando vos empezás a crecer en la profesión no sabés hacia dónde vas, o sea.. se abren caminos nuevos... que se pueden abrir también posibilidades laborales nuevas... eh... estrictamente en lo que estoy haciendo como docente no lo necesito... pero... pero sería muy bueno para mi crecimiento... me gustaría, sí, me gustaría...” (LL10)

“Capacitar a los docentes de superior. ¿En qué los vas a capacitar?¿En pedagogía general, en didáctica general? Si el 80% son cátedras específicas...” (PV1)

“Vos te imaginás que al profesor que es de Historia romana, o Metafísica, o de Análisis matemático III, o sea que lo fuertemente disciplinar eso no les sirve (...) Tenemos que general algo desde el propio profesorado o hacer convenios como, gracias a Nuestra Escuela, se podría hacer con la facultad” (GGPV 1)

Luego de este hallazgo, los datos analizados ponen de manifiesto la comprensible (aunque contraria a nuestras previsiones iniciales) respuesta al interrogante sobre la participación de los formadores en las instancias propuestas por las políticas. Como suponíamos, formadores que no sienten que las iniciativas enmarcadas en el Programa Nacional tengan que ver con puntos o áreas de su perfil que puedan necesitar algún tipo de fortalecimiento, no tienen casi ningún incentivo a la hora de tomar alguno de los caminos de la formación continua, más allá de aquellos que puedan ser de curso obligatorio como las jornadas de trabajo institucional, que la política habilita.

“Los postítulos fijate que por una cuestión de organización del sistema educativo, le sirven por puntaje a los profesores que necesitan puntaje. Ahora

¿quiénes son los que necesitan puntaje? Todos menos los del nivel superior”
(PVA1)

Ahora bien, para ser agentes que no se sienten convocados por las políticas de formación docente continua, nos llamó la atención el relativamente vasto conocimiento del que los entrevistados hicieron gala acerca de las propuestas enmarcadas no sólo en el Programa Nacional, sino también a partir de las iniciativas de los institutos superiores de formación docente y las universidades (aunque casi ninguno de ellos mencionó a los sindicatos como oferentes de oportunidades de formación).

Es ahí donde encontramos las dos cuestiones de mayor interés en el análisis de la relación entre las trayectorias profesionales de los formadores de docentes y las políticas de formación continua que caracterizan a la última década en nuestro país.

La primera de ellas tiene que ver con el último de los interrogantes subsidiarios que planteamos para esta etapa de la investigación. Éste se refería a *la posición que los docentes buscan ocupar en relación con las políticas de formación continua*. A partir de las conjeturas que nos permitimos realizar durante la fase de planificación de la investigación, y que se fortalecieron en las primeras etapas del trabajo de recolección y análisis, donde se hizo patente la concordancia de los diagnósticos de unos y otras sobre la realidad del nivel, preveíamos que los docentes formadores se ubicarían en “ambos lados del mostrador”, es decir, como destinatarios y a la vez como agentes relacionados con alguna forma de implementación de las políticas, especialmente hacia los otros niveles para los cuales forman a futuros docentes. Pero ante la necesidad de elegir entre ambos roles, en caso de tener que formular una previsión acerca del espacio que más los convocara, hubiésemos sin ninguna duda apostado por el interés en *recibir* los distintos tipos de empoderamiento profesional que las políticas ofrecen, es decir, fortalecer sus trayectorias profesionales a partir de la cursada de los espacios de formación docente

continua. Justificábamos esta previsión con el antecedente de conocer la alta valoración que los formadores ponen en la actualización académica y en la disposición de herramientas avanzadas de presentación, tratamiento y evaluación del conocimiento en el nivel superior.

Sin embargo, el análisis de los datos nos mostró otra situación. **La gran mayoría de los formadores entrevistados no presentó ningún interés en cursar los trayectos propuestos por el Plan Nacional. Antes bien, se ubicaron, casi con exclusividad, en roles vinculados con la generación e implementación de las políticas, antes que como sus destinatarios.** Entre los roles más “elegidos” podemos mencionar el de implementadores y, especialmente, coordinadores de equipos de implementación de los distintos componentes. En no pocos casos, de hecho, se combinaba la tarea de capacitador, a través del manejo de una o más aulas virtuales del Componente II, con la de coordinador de alguno de los equipos de trabajo que, por las propias particularidades del Componente I, tienen lugar en el territorio a nivel de grupos de escuelas.

“Yo estoy todo este año trabajando como coordinador de tutores en una Especialización de INFD que surgió en una paritaria con CTERA, que es la Especialización en Alfabetización. Esa especialización es la política de formación continua docente más importante del país. Así te lo digo. Por dos motivos, mirá cómo me agrandé: inscribieron en la primera cohorte 16000 docentes, vos escuchaste? Y cualitativamente surge de dos cosas: de un estudio previamente hecho por un equipo de expertas que son admirables...” (PP16)

“Mucha gente se inscribió para capacitarse por nuestra escuela, los mejores formadores de formadores fueron tomados por nuestra escuela para trabajar dentro del programa como tutores” (GG PV17)

“Soy parte de un equipo de capacitadores, referentes provinciales y de tutores virtuales. Bueno, yo entro porque una de las coordinadoras es una de mis directoras de tesis y me llama porque la tesis que yo pensé tiene que ver con la formación de directivos de IFD. Yo al entrar me doy cuenta que todos los que están ahí van cumpliendo estas condiciones que me parecen fundamentales para pensar la FD... Todos son o fueron docentes de IFD,

todos son o fueron profesionales académicos (tienen licenciatura, maestría...) y nuestros coordinadores que tienen una trayectoria en pensar la formación del directivo de un institución... Entonces yo qué tengo que decir? Me quedé sorprendida... es Argentina año verde..." (CB2)

En otros casos, donde parte de la carga laboral era compartida entre el trabajo como formador en alguno o varios de los institutos y el de equipo técnico o de asesoría del algún Ministerio de Educación (de la Nación, la pcia. de Buenos Aires o la Ciudad Autónoma, indistintamente) o del propio INFD, encontramos que los formadores desempeñaban o pretendían desempeñar en el corto plazo, tareas en el diseño, la evaluación y/o el monitoreo de las políticas a un nivel absolutamente general.

"Por el INFD, con el componente escuela, yo presenté para dar esos cursos... para dar una especialización con gente de los ETR, desde el CIIE, se le está dando lugar a un montón de gente que está muy preparada a ofrecerse, a salir... es muy bueno.. le faltan años de continuidad, pero va a ser buenísimo..." (HH8)

"Me gustaría mucho trabajar en capacitación a colegas por ejemplo... porque yo sé que yo tengo toda una trayectoria y puedo ayudar a muchos colegas que están recién recibidos en muchas cosas... entonces me gustaría, me parece que eso sería algo muy interesante para mí, un crecimiento, pero no sé cómo me puedo insertar, en qué lugar... lo que se hace en el INFD... eso se me aparece como el lugar ..." (LL11)

Hay tres aspectos que podrían explicar este posicionamiento ante las políticas de formación continua. El primero, al que denominamos **continuidad con la tarea**, tiene que ver con la concepción acerca del trabajo de formador que los individuos del universo comparten: para ellos el rol de formador implica un alto grado de profesionalismo, que se ve confirmado por la concepción de ese espacio como un ascenso en la carrera para quienes ostentan esos niveles de maestría en la tarea y una relación docente alumno específica que los enmarca en un dispositivo que conocen bien en tanto formadores. Es decir, actuar como capacitador tendría una línea de continuidad con la función que realizan en la formación docente inicial.

El siguiente nos lleva a otra posible explicación parcial que no hemos podido verificar claramente en el discurso de los entrevistados, y se refiere a la posibilidad de que los formadores piensen *al campo específico de las políticas de formación continua como un espacio propio para ampliar su inserción laboral*, por lo cual consideramos un argumento explicativo de neto corte **laboral o utilitario**. Así, se establecería una relación de tipo instrumental (en sentido amplio) con la tarea, al considerarla como un espacio de desarrollo profesional casi exclusivo para el sector de docentes con calificaciones para ser considerados formadores. Mencionamos este factor aquí, a pesar de no haber podido comprobarlo fehacientemente en las entrevistas, porque creemos que tiene el mérito suficiente como para merecer una indagación particular con un instrumento preparado especialmente.

Pero tal vez el mayor de los postulados para explicar la posición de los docentes ante las políticas, surge de nuestro marco teórico y tiene que ver con la autoestima: aquel que mencionaba el alto concepto que los formadores tienen sobre su tarea y, especialmente, sobre sus propias habilidades y herramientas a la hora de llevarla a cabo. Es decir, un argumento relacionado con la propia concepción del docente de los institutos como un **profesional**.

Un dato que permite contextualizar y explicar esta valoración altamente positiva que los distintos autores han venido observando en el sector de los formadores, y que nuestra investigación no hace sino reconocer, es la escasez de instancias que pudieran enfrentar al formador con otras miradas y/o valoraciones acerca de la forma en la que realiza su tarea.

Hemos mencionado que la forma de contratación no prevé prácticamente espacios de trabajo conjunto con sus pares y que todas las fases de la formación, desde el diseño de

un programa hasta la evaluación final recaen sobre el mismo docente, que tiene el manejo absoluto de su cátedra. A esto se suma la inexistencia de la figura del supervisor en el nivel terciario (que precisamente cumple en los otros niveles algunas funciones de visita y evaluación de los docentes en su clase) y una escasa (ya que no la hemos detectado de ninguna forma) participación, supervisión o evaluación de la tarea de los formadores por parte de las autoridades de los institutos.

“Yo que trabajo con directivos de IFD, cuando les decís ‘¿Cómo ves la enseñanza en tu instituto?’ todos, pero todos, te dicen ‘No sé, porque eso le corresponde al profesor’. Las instituciones también están en clave... de que eso le corresponde al profesor, nosotros también tenemos que repensar eso, porque si yo director no me estoy preguntando por la enseñanza en mi IFD no tiene sentido la tarea... si todo lo que estamos haciendo es para mejorar la enseñanza!” (CB7)

Tampoco estamos diciendo que los formadores se ubiquen a sí mismos en un parnaso de semidioses de la educación, infalibles y más allá de toda posibilidad de mejorar sus capacidades. Pero, si no es en las políticas de formación docente continua, ¿en qué otra instancia podrán recostarse para cultivar las mejoras que pueda requerir su actividad, teniendo en cuenta que en sus propios discursos la actualización académica es casi un imperativo?

La respuesta a ese interrogante tiene que ver con *el segundo de los que consideramos hallazgos principales que propone esta investigación*. **En el horizonte al que miran los formadores cuando de buscar formación continua se trata, no aparecen ni el INFD ni los diplomas o Postítulos que puedan dictar los institutos o centros de perfeccionamiento sindical. Su mirada se dirige directamente a los posgrados dictados por las universidades.** No es difícil percibir en sus discursos la presencia de la universidad como un espacio de producción de saber que merece el mayor de los respetos.

“Entonces hago el profesorado... me meto en el CBC, hago el ciclo de licenciatura, hago la tesis de grado con M..... C..... y quedo enganchado en causación, me meto con el grupo de causación, termino con causación en ciencias humanas y el posgrado en tema de epistemología de humanas y ahí quedé. Estoy con toda esa línea de investigación en el doctorado.” (PV8)

“(Hice la) Licenciatura en enseñanza de la ciencia en UNSAM, me falta la tesis. Quiero terminar la tesis para poder... investigar algo... decir "yo investigué sobre esto, sé sobre esto..." y poder hacer un doctorado... u otra cosa... y ahora empiezo otra licenciatura, también en UNSAM, en educación inicial” (HH7)

“Pregunta _La empezaste (a la Licenciatura) apenas después del profesorado o mucho después?

Respuesta _ Poquitos años después, dos... buscando hacer algo, revertir esa mala formación... me daba cuenta que me faltaban herramientas...

P._La Licenciatura te las dió?

R._Si, a ver... en realidad no me dió las herramientas puntuales, sino me abrió la mente para yo encontrarme las herramientas, me ayudó a ver que hay otra cosa.” (HH2)

“P._Te convoca la oferta como formador?

R. _ (...) Creo que me toca mas de costado... hay muchas ofertas más generales... uno tiene que hacerse su camino... de lo mío, lo que me gusta, no hay nada específico... tengo que hacer otra carrera...” (HH8)

“En realidad la motivación por la que yo llegué a (la Licenciatura en) Ciencias de la Educación, que supongo la deben tener muchos ahora, fue sentir que me había recibido del profesorado y me faltaba mucho, conceptualmente, me faltaba de todo. Entonces digo bueno, a lo mejor la carrera universitaria me da lo que el profesorado no me dio y después en la práctica comprobé que necesitaba” (GP1)

Incluso al construir sus relatos aparece una cierta sensación de que el sistema formador ocupa un rol subordinado frente a los espacios universitarios en lo que se refiere a la producción del saber. Esta situación puede comprenderse a partir de la historia del sistema formador, que se orientó sobre todo a la preparación para enseñar en las escuelas, pero que debería poner el foco, según algunos formadores, también en la producción, discusión y difusión del saber académico.

“Me presento a una beca de Agencia, para hacer un posgrado de Filosofía de la ciencia que venía siendo lo que yo venía trabajando y fue como una vez más demostrar que vengo del profesorado e igual sí, puedo estar ahí” (PV6)

El interés por formar parte de los ámbitos en los que circula el saber académico guarda estrecha correlación con ese imperativo que los formadores reconocen en relación con su lugar en la formación: un buen formador de docentes tiene que conocer muy bien el campo académico de su especialidad para poder formar a quienes van a ocupar las aulas en las escuelas primarias y medias.

“Un buen docente de instituto... yo primero creo que tiene que saber mucho... o sea saber mucho de... tiene que ser efectivamente un intelectual... entonces un requisito es que los formadores de formadores tienen que ser intelectuales que formen parte activa de la comunidad intelectual del país, internacional, eso es fundamental ... es NIVEL SUPERIOR, esto tiene que ser un docente que sepa un montón y que participe...” (PP11)

Pero el rol de la universidad como horizonte de formación específico para los docentes de los institutos aparece, más claramente aún, cuando se mencionan los posgrados de largo aliento: específicamente las maestrías y los doctorados. Casi todos los docentes entrevistados han comenzado a recorrer alguna de estas dos alternativas o espera hacerlo en el corto plazo.

“En paralelo a todo esto, luego de un par de años recibido de maestro me anoté en la UBA para hacer la carrera de Cs de la Educación (...) Conceptualmente, me faltaba de todo. Entonces digo bueno, a lo mejor la carrera universitaria me da lo que el profesorado no me dio y después en la práctica comprobé que necesitaba... (...) Después, cuando me acerqué a la gestión, ahí me pasó como la misma reflexión que tuve cuando empecé en la UBA... ‘acá me está faltando algo’ dije yo, que la carrera universitaria no me dio... Y ahí apareció (la Universidad de) San Andrés. Un aviso en el Clarín. Chiquitito. En ese momento había un suplemento de Educación y decía ‘Maestría en Educación, Especialización’. Sabía que era en gestión porque lo decía el aviso...” (GP5)

“¿Por qué se me ocurrió hacer la Maestría en Educación? Sentía que era necesario para mi tarea, que incluso la Licenciatura no cubría todo eso... que necesitaba...” (GL4)

Este interés gobierna sus intenciones de formación incluso al punto de subordinar las demás elecciones en relación con la formación continua. Es decir, en los casos en los que aún no han podido comenzar la cursada, las decisiones e instancias de formación de los últimos años han sido seleccionadas en función de que puedan preparar al formador para recorrer mejor el camino de los posgrados universitarios.

“Hice algunos seminarios, abiertos, en la UBA, de los de maestría o doctorado, o las cosas que fui haciendo virtuales del INFD... que los fui eligiendo porque son temas que me interesaban y también para acercarme... hasta que me anime a dar el salto y meterme en la maestría” (CC8)

Investigaciones previas ya daban cuenta del interés de los formadores por transformar los estudios de profesorado en licenciaturas en enseñanza, e incluso, a convertir en un estándar para todos los formadores el contar con estudios de posgrado universitario (Tenti, 2010:21). Los datos recogidos en las entrevistas presentan una alta correspondencia con esas representaciones.

Es más, las concepciones trabajadas por Vezub (2008) acerca de la posición en el nivel superior como un ascenso y reconocimiento a las capacidades de los docentes que se transforman en formadores, son el sustrato sobre el que se asienta esta específica manera de relacionarse con las políticas de formación continua. Para los formadores, parece ser la universidad el espacio pertinente para el perfeccionamiento de perfiles con las características de los que ellos poseen, y son estas mismas características profesionales las que los habilitan al mismo tiempo a ocupar un rol distintivo dentro de las políticas de formación continua desarrolladas por el Instituto Nacional de Formación Docente. Su experticia los convoca por la posibilidad de impulsar, diseñar, dictar, coordinar e incluso evaluar las iniciativas de formación docente, tarea que se

correspondería perfectamente con su carácter de formadores, combinando así la formación inicial con la continua.

Todo concluye al fin. Revisitando nuestra pregunta inicial.

A lo largo de este capítulo pudimos recorrer los distintos interrogantes que se derivan de nuestra pregunta principal y, como prometimos al comienzo, nos toca volver a ese punto de partida para ensayar una respuesta.

Al preguntarnos inicialmente sobre la relación entre las trayectorias profesionales de los formadores y las políticas de formación docente continua, propusimos utilizar el concepto de afinidad electiva, desarrollado por Max Weber hace ya más de un siglo. Desde ahí construimos la idea de un tipo de relación que no plantea una causalidad mecanicista, sino una mutua implicación en la que, sin obturar la concurrencia de otras variables o fenómenos que puedan incidir de alguna manera, ambos conceptos generan las condiciones de posibilidad para que se verifique una conexión particular.

Conjeturamos, como corresponde a todo paso inicial de una búsqueda, posibles respuestas que nos llevaron a imaginar una estrecha vinculación de los formadores con las líneas que las políticas habilitan. Estas previsiones no se construyeron con temeridad, sino fuertemente apoyados en un marco teórico que nos permitió bocetar ciertos detalles de las representaciones acerca de las trayectorias (alta valoración de la tarea, inclinación al profesionalismo, posicionamiento político dentro del campo, etc.), detalles que a su tiempo fueron confirmados por el trabajo empírico.

Sin embargo, la vinculación entre unas y otras, trayectorias y políticas, tomó una forma particular que, si bien cumple con la característica de ser muy estrecha entre ambas, se

da a partir de un posicionamiento particular por parte de los formadores en relación con los roles que las políticas habilitan. Es decir, nos sorprendió el lugar que los docentes del nivel terciario se proponen ocupar en el campo de la formación continua. Hubimos entonces de construir explicaciones sobre el particular y conducir una búsqueda entre el reservorio de sentidos de nuestros entrevistados que permita darle sentido a ese hallazgo.

Logramos vincular esos posicionamientos a la vez con dos conjuntos de elementos. El primero de ellos nos fue provisto por los autores que nos preceden en el camino de la indagación y tiene que ver con las representaciones que los formadores tienen sobre su tarea y sobre las condiciones propias que los han hecho llegar a ocupar ese lugar. Su mirada sobre la formación docente como un ascenso en su carrera y la demanda de actualización, capacitación y profesionalismo que ese lugar impone cumple el rol de hacer que los formadores valoren la actualización y perfeccionamiento como parte clave del ser docente, pero también los posiciona como un subgrupo que, al ser el más profesionalizado del sistema educativo, les asigna un lugar específico y protagónico en el organigrama de la formación continua, por encima de los educadores de los demás niveles.

El otro grupo de evidencias surgió directamente de las propias entrevistas y no sólo nos confirmó que la formación continua es un imperativo clave para todo docente, y especialmente para los formadores, sino que motorizada precisamente por eso, los docentes buscan más allá de su zona de confort los espacios para formarse. La universidad aparece en los discursos no sólo como una institución que colabora en la implementación de las políticas, sino como el espacio clave de producción, discusión y difusión del saber, tanto en lo que hace a los conocimientos disciplinares como a los

pedagógico-didácticos, y es el espacio en el cual ellos desean continuar su formación y desarrollo profesional.

Somos conscientes de que hay puertas que apenas hemos entreabierto y que es menester continuar con esta investigación para poder establecer conclusiones aplicables al conjunto de los formadores con algún grado de certeza. Sería interesante poder conocer el grado de cercanía y participación de los formadores de diversas partes del país con las políticas de la formación docente continua, así como relevar cuántos son los que efectivamente están realizando sus recorridos de fortalecimiento profesional en el ámbito de la universidad. El CENPE 2014 podrá, una vez publicado en toda su extensión, proveer información en este sentido, así como los relevamientos que a nivel nacional y jurisdiccional se realizan y amplían constantemente.

Pero a la vez creemos que estos dos elementos que presentamos acerca de la relación entre las trayectorias profesionales y las políticas de formación (la posición que tienden a ocupar los formadores y el horizonte universitario al que ellos apuntan para su propia formación) representan un aporte modesto pero fértil en el estudio y análisis de las políticas públicas de nuestro entorno y, específicamente, del subconjunto de políticas dirigidas a los integrantes del ámbito docente del país.

Esperamos que, así como esta obra se enmarca en un camino en el que reconocemos los antecedentes no pocos investigadores de la educación nacional, las ideas aquí presentadas se conviertan en ladrillos que aporten a la construcción continua del saber que nos convoca.

Conclusiones. Aportes, hallazgos y puertas que permanecen abiertas.

Recorriendo por última vez el camino que comenzó esta investigación con poco más que una intuición y se fue consolidando a lo largo de muchos meses, observamos que hemos podido realizar algunos *aportes* que no sólo contribuyeron a responder nuestros interrogantes, sino que pueden convertirse en elementos que faciliten la tarea de quienes continúen (continuemos) pensando acerca de estos temas.

Tal vez uno de esos aportes sea el análisis sistemático y profundo del proceso de diseño y gestión de las políticas de formación docente continua y de las características que las transforman en una instancia novedosa de promoción de las trayectorias profesionales de docentes de todos los niveles. Nuestro trabajo permitió vincular una gran cantidad de documentos dispersos en distintos reservorios y construir una secuencia temporal que encadene las distintas fases que dieron como resultado una iniciativa determinada. Por más que al analizar una política o una guerra, una constitución o una novela, pueda parecer que la obra nació con una identidad, un propósito y una modalidad concreta, la verdad es que todo producto humano está sometido a una serie de marchas y contramarchas en su proceso de gestación, y que continúan durante todo el ciclo vital de esa política, de ese gobierno o de esa novela. Uno de nuestros aportes, precisamente, ha sido dar cuenta de esas tentativas, a veces exitosas, a veces abortadas, que llevaron a este constructo dinámico y perfectible que son las políticas de formación docente.

También consideramos un aporte de este trabajo el análisis sistematizado de las trayectorias profesionales del sector de formadores de docentes y de los sentidos que otorgan a su historia, a su presente y a su proyección, todas en estrecha relación con la mirada que esos agentes tienen sobre el campo en el que trabajan, luchan y deciden. El estudio de las trayectorias profesionales es una modalidad de acercamiento a la

comprensión de las vidas y decisiones de los docentes que se ha instalado sólidamente y convertido en un punto ineludible del estudio no sólo del campo educativo sino de las políticas públicas en genera.

En el área principal, la que da razón de ser a cualquier proceso de indagación, más allá de su alcance y su magnitud, están los *hallazgos* que la validan. En esta área ubicamos el haber demostrado que los formadores no se sienten convocados como destinatarios de las políticas de formación docente, a pesar de que algunos de sus componentes tienen a los propios profesores de los institutos como sus destinatarios principales. Las políticas sí los convocan, pero antes como oferentes, desde una enorme cantidad de roles diversos (diseñadores, implementadores, evaluadores, asesores, etc.), que como sujetos a ser fortalecidos por esas iniciativas. Nuevamente advertimos al lector acerca del carácter provisorio de estas aseveraciones que, no obstante, cumplen con creces su cometido de mover a la reflexión y generar una mirada más inquisitiva sobre las políticas y el resultado que su aplicación está teniendo en el campo educativo.

También planteamos como un hallazgo valioso el intento de construir explicaciones para ese posicionamiento. Explicaciones que se basan por un lado en lo que estudios previos han descubierto acerca de la mirada que los formadores tienen sobre su propia tarea y desempeño, y por el otro en lo que hemos escuchado decir a nuestros propios datos y análisis. En ellos salta a las claras que el alto grado de auto-valoración de su tarea comparte espacio con un interés que puede considerarse puramente instrumental y tiene que ver con la definición de un espacio de desempeño laboral para el que los formadores son quienes ostentan todas las credenciales necesarias. Por lo tanto, la relación particular que los docentes tienen con las políticas abreva tanto en las representaciones acerca de sí mismos y sus capacidades, como en los intereses que como grupo específico sostienen y defienden.

Finalmente, un claro aporte para pensar no sólo en el futuro cercano de las políticas sino en alternativas de transformación y mejora de todo el sistema formador de nuestro país, es la descripción del espacio que la universidad ocupa en las representaciones de los formadores. El horizonte de perfeccionamiento, el estándar de lo que es conocimiento académico y sus debates y la fuente última de las credenciales más valiosas, está ubicada, para nuestro grupo de interés, dentro de las casas universitarias. La referencia está ahí y, más allá de cuán a gusto o no nos encuentre esta idea, o del grado de cercanía que a cada uno de nosotros nos gustaría que exista entre la formación docente y la universidad, la mirada de los formadores hacia ese ámbito es un dato imposible de desconocer para quien quiera gestionar el sistema, habitarlo o, incluso, meramente preguntarse algunas cuestiones que lo hacer ser el que es.

Finalmente, algunas palabras sobre la agenda de investigaciones a la que este trabajo aporta. Creemos firmemente que la preocupación actual por el tema de las políticas públicas ha llegado para instalarse en el panorama de la investigación social. Cada vez más oportunidades de estudio e indagación se abren tanto en el ámbito universitario como en el de la formación de los docentes. No es casual que entre los postítulos ofrecidos, que analizamos en uno de los capítulos iniciales, las propias políticas socioeducativas constituyen el eje central de uno de ellos. Es en relación con este protagonismo de las políticas sociales como tema de indagación que nos interesa aportar desde aquí para construir una agenda de estudio, producción e intercambio de quienes nos sentimos atraídos por transitar esa parcela de lo social. El momento de recambio de administraciones que estamos atravesando al escribir estas líneas no asegura ni la continuidad ni el quiebre de las iniciativas aquí estudiadas, lo que hace que este sea un tiempo de gran interés para el análisis no sólo de las políticas, sino también de la forma en la que sus destinatarios y protagonistas viven y dotan de sentido a ese contexto.

Si estos hallazgos aquí presentados acaparan, aunque sea pequeña medida, el interés de la comunidad académica, pero sobre todo de los propios formadores, entonces el tiempo, el esfuerzo y la dedicación a este trabajo tendrán una razón de ser y no habrán sido en vano.

Anexo 1 – Guía de entrevista a formadores de docentes

A Perfil sociodemográfico

1. Nivel educativo de los padres
2. Inserción laboral de los padres. Indagar relación con el ámbito docente
3. Grupo familiar actual / conformación e historia
4. Lugares de residencia

B Trayectoria formativa

- a. Formación inicial: Cuándo y dónde estudió
- b. Otros títulos y recorridos de formación
- c. Otras experiencias que aporten a su perfil profesional

C. Trayectoria laboral

1. ¿En qué niveles se desempeñó?
2. ¿Qué marcó más en su paso por los distintos niveles y por qué?
3. ¿Qué momentos clave identifica en su trayectoria profesional (ya sean vinculados a la formación o al trabajo)?
4. ¿Cómo y por qué se dio el ingreso a la docencia en el nivel superior?
5. ¿Qué lugar ocupa la docencia en nivel superior en su perfil hoy? ¿Qué le interesa modificar?
6. ¿En qué medida algún tipo de DFC permitiría realizar esas modificaciones?
7. ¿Qué próximos pasos le interesa dar en su carrera?
8. ¿Qué obstáculos del contexto identifica?

D. Definiciones sobre el nivel superior

1. ¿Qué caracteriza al trabajo en el nivel de formación docente? Cómo lo define?
2. ¿Qué demanda específicamente el rol de formador del nivel superior? ¿Qué características debe tener?
 - a. Formación pedagógica y disciplinar
 - b. Investigación
 - c. Otras
3. Diferencias en relación con los otros niveles
4. ¿Qué políticas dirigidas a este sector conoce?
5. ¿Qué políticas dirigidas a este sector son necesarias?

E. Sobre la Formación continua

- a. Una vez recibido al comenzar a trabajar ¿Realizó cursos, seminario o actividades de formación continua capacitación? Cuáles le resultaron más

significativos?

- b. ¿Actualmente volvería a realizarlos? Por qué?
- c. A lo largo de su trayectoria ¿Se modificaron sus necesidades de FDC o se mantienen más o menos iguales? Si se modificaron, ¿cómo lo hicieron, en qué sentido y a qué lo atribuye?
- d. ¿Qué le aportaron fundamentalmente cada una de estas instancias de FDC para su tarea en los IFD?
- e. Más allá de su rol como formador, estos cursos, seminarios que realizaste ¿le aportaron profesionalmente en otros aspectos? ¿En cuáles, por ejemplo?
- f. ¿Cómo se entera generalmente de la oferta de formación continua, cursos, seminarios, especializaciones, etc. que existen? ¿través de qué vías de información, canales de comunicación le llega esa información?

F. Sobre las Políticas dirigidas a los formadores de docentes

- g. ¿Está al tanto, conoce algo sobre las políticas de FDC y los programas que se están implementando para los formadores de IFD? ¿Qué iniciativas conoce?
- h. ¿Qué opinión le merecen?
- i. ¿Qué grado de relación/pertinencia les reconoces con las necesidades/demandas concretas del nivel?
- j. ¿Qué grado de relación/pertinencia les reconoce con las necesidades/demandas concretas de los formadores? ¿Considera que las necesidades de capacitación de los formadores están contempladas en las propuestas que se formulan?
- k. ¿Considera que al momento de elegir la realización de una actividad de formación / capacitación, estas políticas inciden de alguna manera en su decisión? Si lo hacen ¿de qué modo? ¿O por qué le parece que no inciden?
- l. ¿Qué es lo que más lo condicionó a la hora de las decisiones sobre tu trayectoria profesional? ¿Han sido las políticas de FDC de los últimos años un elemento a influyente en esas decisiones de carrera?

Anexo 2 Guía de entrevistas - Informantes clave

a. Sobre la política educativa en general y cómo se inscribe en la formación continua de formadores (hacer estas preguntas al final)

- Definición de los objetivos macro
- Documentos clave en la definición del rumbo de la política
- Definición de los objetivos para la formación docente en general
- Definición de los objetivos para la formación continua de los formadores
- ¿Qué características principales ve hoy en la política nacional para la formación docente?
- ¿Hacia dónde apunta en los próximos años en relación con la formación docente?
- ¿Qué posibilidades ve acerca de la reforma de la carrera docente (jerarquización sin salir del aula, trabajo por cargo, etc)?

b. Sobre el programa Nuestra Escuela en particular

- Proceso y momento de creación (autoridades, documentos, etc.)
- Objetivos generales del programa
- Objetivos específicos para el sector de los formadores
- Modalidad de trabajo del programa
 - Descripción
 - Razones de esa modalidad
- Rol asignado a los formadores
 - Razones
 - Modalidad de involucramiento de esos formadores
- Avances realizados hasta el momento
- Obstáculos o debilidades indentificadas
- Mecanismos de monitoreo y evaluación (y resultados –de haberlos-)
- Reorientaciones o modificaciones realizadas durante la marcha
- Involucramiento de los diversos actores del sistema en CABA y Pcia BA

Dirección de nivel	Docentes	ONGs
Supervisión	Alumnos	Comunidad en general
Directivos	Sindicatos	

- En la génesis del programa ¿qué proceso llevó a la decisión sobre los mecanismos y la organización en dos componentes?
- ¿De qué manera se recogieron las voces y demandas de los formadores de docentes? ¿Cómo continúa este proceso de retroalimentación?
- Luego de un año de implementación ¿qué evaluación se hace desde la coordinación? ¿Qué modificaciones se plantean para el año próximo?
- ¿Qué lógica de participación, evaluación y acreditación se plantean en el componente II? ¿Evaluaciones individuales? ¿Combinadas con alguna otra modalidad?
- ¿Cómo se inscribe el Programa en la política macro para la formación docente continua, especialmente en el nivel superior?
- ¿Cómo es el proceso de concertar con cada una de las jurisdicciones? ¿Existen distintas tendencias o modalidades en el trabajo en diversas regiones?

c. Sobre el sector específico de los formadores de docentes

Descripción del perfil al que va dirigido

- a. Perfil sociodemográfico
 - b. Perfil profesional
 - c. Grado de homogeneidad / principales diferencias
 - d. Trayectoria supuestas
 - e. Fortalezas
 - f. Debilidades
 - g. Aspiraciones profesionales
 - h. Idea de carrera que sostienen
 - i.
- ¿Qué demandas de formación continua portan?
 - ¿Qué problemáticas enfoca principalmente en el ámbito de los formadores?
 - ¿Cómo se registraron/registrarán las demandas concretas de ese sector? ¿Cuáles son?
 - ¿Qué caracteriza al perfil de los formadores de docentes? ¿Existen variaciones relevantes en términos de formación, inserción, demandas, expectativas, etc?
 - ¿Alguno de los Postítulos o programas están pensados específicamente para los formadores? ¿Alguno surgió a partir de sus demandas?
 - La existencia de los dos componentes responde al reclamo o necesidad de que la formación continua sea situada en las instituciones e interpele a los equipos ¿hasta

dónde se plantean el trabajo en un contexto de pertenencia múltiple y alta rotación de los docentes?

d. Sobre la relación específica entre el programa y los formadores

- ¿Qué les ofrece el Programa?
- ¿Cómo se alinearon demanda y oferta?
- ¿Cómo se viene evaluando esa coincidencia?
- ¿Qué participación tuvieron los formadores en el proceso de diseño?
- ¿Qué transformaciones busca el programa en el colectivo?
- ¿Sobre qué fortalezas / posibilidades / demandas trabaja?
- ¿Cómo se plantea evaluar sus resultados en los formadores?
- ¿Cómo trabaja (se adapta) a las diferencias entre los formadores?
- ¿Qué transformaciones busca el programa en las instituciones de formación docente?

Anexo 3 Dimensiones de análisis

Dimensiones de la relación entre las trayectorias profesionales de los formadores y las políticas de formación continua	
Preguntas de la investigación relacionadas con las distintas dimensiones de las ideas acerca de las trayectorias profesionales de los formadores	Dimensiones y subdimensiones de las trayectorias profesionales de los formadores
<p>¿Cómo definen el trabajo en el nivel superior y el rol profesional del formador de docentes?</p>	<p>1. Ideas acerca del quehacer profesional del formador de docentes</p> <p>1.1 Capacidades profesionales del formador</p> <p style="padding-left: 40px;">1.1.a. Disciplinarias</p> <p style="padding-left: 40px;">1.1.b. Didácticas</p> <p style="padding-left: 40px;">1.1.c. Otras</p> <p>1.2. Acerca del alumnado y el trabajo en el aula</p> <p style="padding-left: 40px;">1.2.a. Características del alumnado</p> <p style="padding-left: 40px;">1.2.b. Características de la relación con la formación y los formadores</p> <p>1.3. Ideas acerca de la organización del trabajo en el nivel superior</p> <p style="padding-left: 40px;">1.3.a. Sobre la organización de la tarea</p> <p style="padding-left: 40px;">1.3.b. Sobre la organización institucional y la autoridad</p> <p style="padding-left: 40px;">1.3.c. Sobre la relación entre la tarea y la normativa</p> <p>1.4 Relación con el trabajo en otros niveles</p> <p style="padding-left: 40px;">1.4.a. El trabajo en el nivel primario</p> <p style="padding-left: 40px;">1.4.b. El trabajo en el nivel medio</p> <p style="padding-left: 40px;">1.4.c. El trabajo en el nivel superior universitario</p> <p style="padding-left: 40px;">1.4.d. El trabajo en otros espacios</p> <p>1.5 La relación con la universidad</p> <p style="padding-left: 40px;">1.5.a. En la formación continua</p> <p style="padding-left: 40px;">1.5.b. En el desarrollo profesional</p>
<p>¿Cómo construyen su identidad profesional?</p> <p>¿En qué medida impacta en ella su rol de formador?</p>	<p>2. Lugar que ocupa la formación docente en su trayectoria profesional</p> <p>2.1. En su trayectoria pasada</p> <p>2.2. En su presente</p> <p style="padding-left: 40px;">2.2.a. Como asistente</p> <p style="padding-left: 40px;">2.2.b. Como capacitador</p> <p style="padding-left: 40px;">2.2.c. Como coordinador/diseñador</p> <p style="padding-left: 40px;">2.2.d. Continuidad con la tarea de formador</p> <p>2.3. En sus expectativas a futuro</p> <p style="padding-left: 40px;">2.3.a. Relación con la inserción laboral</p>

	2.3.b. Relación con la visión y desarrollo profesional
<p>¿Conocen los formadores las políticas de formación docente continua?</p> <p>¿Las valoran como iniciativas vinculadas a las necesidades reales y concretas del sistema?</p> <p>¿Se sienten convocados profesionalmente por las propuestas?</p> <p>¿Participan efectivamente en las propuestas y trayectos? ¿De qué manera?</p> <p>¿Qué rol ocupan/quisieran ocupar dentro de esas políticas?</p>	<p>3. Relación con las políticas de formación docente continua</p> <p>3.1. Conocimiento general de las políticas: Definiciones - objetivos - metodología</p> <p>3.2. Vinculación de las iniciativas con los diagnósticos a los que adscribe</p> <p>3.3. Valoración específica de las iniciativas de formación docente continua</p> <p>3.3.a. Pertinencia</p> <p>3.3.b. Eficacia</p> <p>3.3.c. Vacancias o puntos débiles</p> <p>3.4. Impacto sobre su trayectoria</p> <p>3.4.a. En su saber hacer</p> <p>3.4.b. En su carrera profesional</p> <p>3.5. Lugar que ocupan/desean ocupar en las políticas</p>

Anexo 4 Características de la muestra

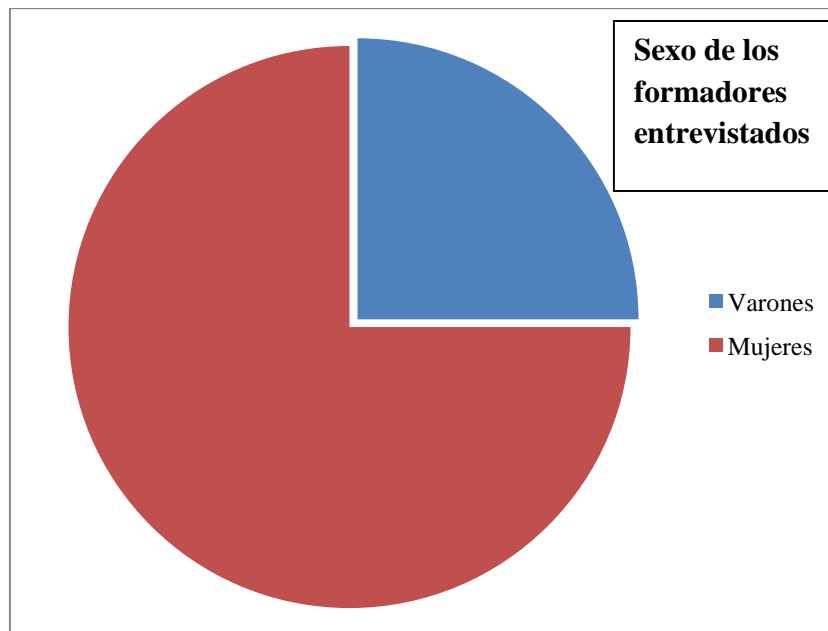
La muestra se construyó a partir de contactos personales y referencias de los primeros entrevistados. A continuación se mencionan las características generales del grupo: Sexo, edad, tipo de formación inicial, IFD en que tiene su mayor carga horaria, otros niveles educativos en los que trabaja y cuál es la relación con las políticas de formación docente continua.

Se tomó la decisión de no exponer estas características en forma asociada (es decir, cuáles corresponden a cada formador) para resguardar su privacidad.

Total de la muestra: 20 formadores que se desempeñan en Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

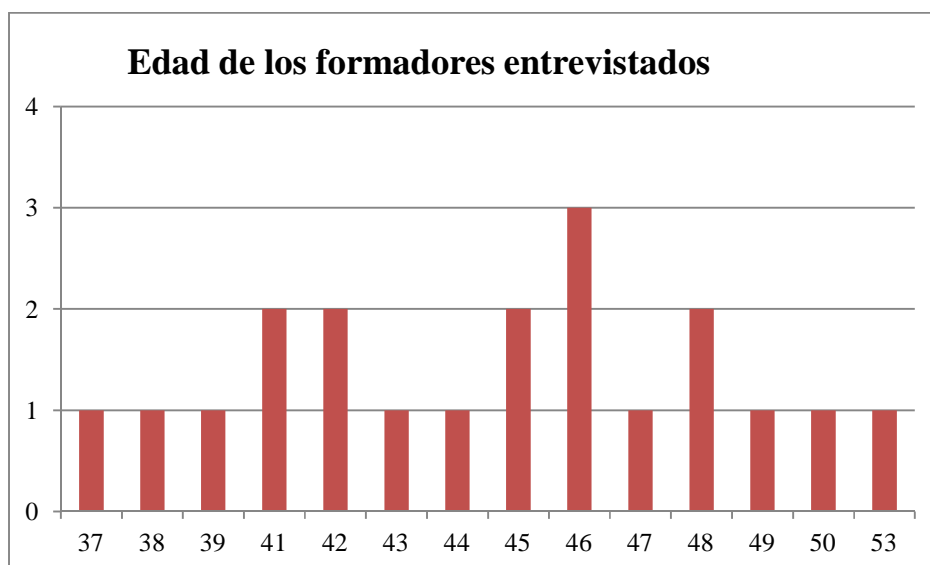
Sexo

La muestra se construyó buscando dar cuenta de la característica “feminización” de los distintos espacios educativos. Los distintos niveles oscilan entre un 20 y 30% de varones, por lo cual establecimos un 25% de entrevistados masculinos mantiene correspondencia con la realidad del sector.



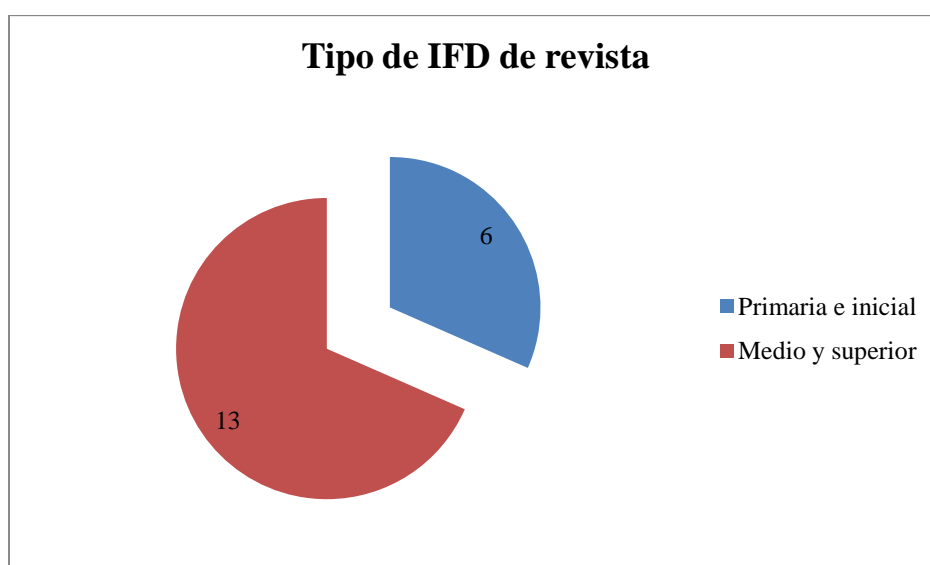
Edad

A continuación se presenta un cuadro con las frecuencias de edad de la muestra utilizada para la investigación. Como era previsible, las frecuencias más altas se ubican en la franja que va entre los 40 y los 50 años.



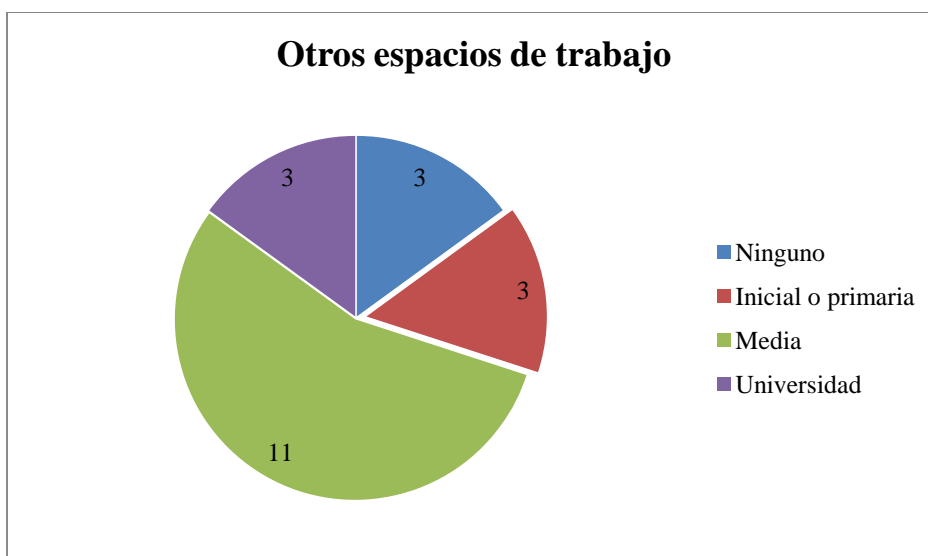
Espacio de trabajo

Nos interesó clasificar a los integrantes de la muestra según el tipo de titulación que brinde el IFD en el que tengan la mayor carga horaria, ya sea dirigida a formar docentes para los niveles inicial y primario o secundario.



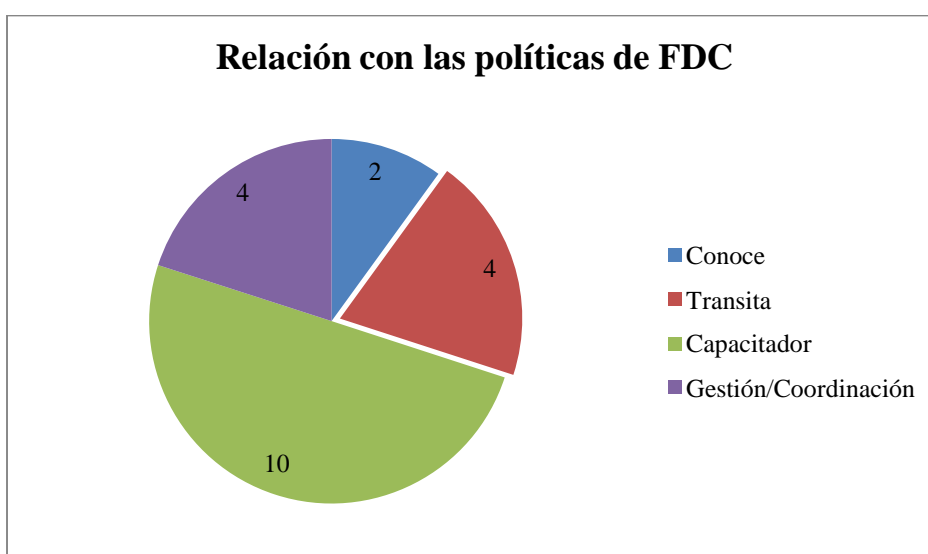
Los espacios de revista de los formadores

Como se menciona en el informe, la mayoría de los formadores se desempeña simultáneamente en diversos niveles educativos. En este gráfico se observa la dispersión de esas otras actividades, así como la importante la presencia del nivel medio. Se tomó en cuenta la adscripción principal que el formador mencionaba, por lo cual no se descarta que en algunos casos pueda darse la presencia en más de un nivel a la vez.



La relación con las políticas de formación docente continua

En este gráfico se presentan las cuatro posibilidades con las que relevamos la relación entre los formadores y las políticas.



Bibliografía general

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AAVV. *Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL – CINDE, 97-142.
- Alliaud, Andrea y Estanislao Antelo (2011) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.
- Alliaud, Andrea y Silvina Feeney (2014) “La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado”, en *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, Año 1, Número 1, p. 125-134. Recuperado en Diciembre 2015 de <http://relapae.com.ar/numero-1/>
- Avalos, B. (2007) El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 41, Nº 2. México.
- Bauman, Zygmunt (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bolívar Botía, A. (1998) “Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación”, en Cerdán Victoria, Jesús y Montserrat Grañeras Pastrana *La investigación sobre profesorado (II)*. Madrid, CIDE.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005) Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: El caso de la educación secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 13(Nº 45). Recuperado (Febrero 2015) de <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.
- Calvo, D. (2006) *Exclusión y política. Estudio sociológico sobre la experiencia de la Federación de trabajadores por la Tierra, la Vivienda y el Hábitat (1998-2002)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Consejo Federal de Educación Resolución (2004) Resolución N°223/04. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res04/223-04.pdf>
- (2007a) Resolución N°23/07. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/23-07.pdf>

----- (2007b) Resolución N°30/07. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.pdf>

----- (2012a) N°167/12. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/167-12.pdf>

----- (2012b) Resolución N°188/12. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/188-12_introduccion.pdf

----- (2013) Resolución N°201/13. Disponible en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/201-13_01.pdf

Coria, J. y Mezzadra, F. (2013). *La formación docente continua. Un análisis comparado de las políticas y regulaciones provinciales*. Documento de Trabajo N°104, Buenos Aires: CIPPEC.

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

Deleuze, G (1999) Post scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones* (pp.277-281). Valencia, Pre-textos.

Diker, Gabriela y Flavia Terigi (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

DINIECE, Anuario estadístico 2009. Disponible en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

Dubar, Claude (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Bellaterra.

Durkheim, E (2001) *Las reglas del método sociológico*. México, FCE.

Feldfeber, Myriam (2010) “Las políticas de formación docente” en *Revista Voces en el Fénix* N°3, 2010. Pp. 27-29.

Foucault, M. (2003) *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*, Bs. As, Amorrortu.

Giddens, A. (1997) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, Alianza.

Giddens, A. (1998) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Amorrortu.

González, José María (1987) “Afinidades electivas entre sociología y literatura”, en *Revista Estudios. Filosofía-Historia-Letras*, Año 5, N°11, Invierno 1987, México, ITAM. Págs. 130-137.

Huberman, M. (1990) Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. En *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, N° 2, Universidad de la Laguna, Canarias. Págs. 139-159

- Imbernón, F. (2002) “Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica”. En *Revista Educar* N° 30. Jaisco.
- Lamo de Espinosa, Emilio, José M. González García, y C. Torres Albero (1994) “Georg Simmel y Max Weber” en AAVV. *Sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial. Pp. 251-278.
- Lera C., Genolet , A., Rocha, V., Shoenfeld, Z., Guerriera, L. y Bolcatto S. (2007) “Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del Trabajo Social”. *Revista Cátedra Paralela* N°4, 33-39. Recuperado (Enero 2015) de http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf
- Mendicoa, Gloria (2003) *Sobre tesis y tesisistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Espacio: Buenos Aires.
- Mendicoa, Gloria (2003) *Sobre tesis y tesisistas: lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Espacio: Buenos Aires.
- Mendizábal Nora (2007) “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa” en Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa: Buenos Aires, pp. 90-97
- Mendizábal, Nora (2007) “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”, en Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Buenos Aires.
- Menghini, R. (2013) “Formación continua y desarrollo profesional: acciones, estrategias y decisiones de docentes principiantes”. En *Jornadas Nacionales sobre la formación del profesorado: Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado (Diciembre 2015) de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2013/comunicaciones/173.pdf>
- Najmias, Carolina y Rodríguez, Santiago A. (2007) “Problemas de validez en investigaciones que utilizan metodologías cualitativas”, en Sautu, Ruth (comp.) *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*, Lumiere: Buenos Aires, pp. 359-382
- Oszlak, Oscar (2009) “Implementación participativa de políticas públicas: aportes a la construcción de un marco analítico”, en Belmonte Alejandro (et. al.) *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y Sociedad Civil*, Volumen II, CIPPEC y Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación, Buenos Aires.
- Perazza, Roxana (2014) *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del Mercosur*. Buenos Aires, Ed. Teseo.
- Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela, Resumen ejecutivo. Disponible en <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/el-programa/>

Puiggrós, Adriana (1996) *Qué pasó en la educación argentina. De la conquista al menemismo*. Buenos Aires, Kapelusz.

Saforcada, Fernanda y Alejandro Vassiliades (2011) “Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur”. Revista *Educação & Sociedade* Vol. 32, N° 115, p. 287-304. Recuperado (Mayo 2015) de <http://cedes.preface.com.br/publicacoes/edicao/69>

Sautu, Ruth (2005) *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere: Buenos Aires.

Sennett, Richard (2000) *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.

Splitter, L. y Sharp, A. (1996) *La otra educación*. Bs. As., Manantial.

Tedesco, Juan Carlos; Cora Steinberg y Ariel Tófaló (2015) *Informe general de resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina*. Buenos Aires, UNICEF.

Tenti Fanfani, E. (2007) “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”, en Revista *Educação & Sociedade* Vol. 28, N° 99. Recuperado (Junio 2014) de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705003>

Tenti Fanfani, E. coord. (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente*. Serie Estudios Nacionales, N°03. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Tenti Fanfani, Emilio (2005) *La Condición Docente - Análisis Comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Terigi, Flavia (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* (Serie Documentos N°50). Buenos Aires: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado (Junio 2014) de <http://m.preal.org/detalle.asp?det=2085>

Vezub, L. (2005) *Tendencias internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Vezub, L. (2008) “Trayectoria profesional y experiencia laboral de los profesores de terciaria”, en *VII Seminario de la Red Estrado. Nuevas Regulaciones en América Latina*. Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires (FFyL/UBA) y Centro Cultural de la Cooperación “Floreal Gorini”, Buenos Aires, Argentina, Julio de 2008. Recuperado (Marzo 2014) de http://www.redestrado.org/web/4/2_detalle_s_internacional.php?id_seminario=4&idioma=

Vezub, L. (2009) “Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, N°42, México.

Vezub, L. (2010) “El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional” en *Revista Novedades Educativas* N° 234. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Vezub, L. (2011) “El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional” en Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, CLACSO.