



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo de graduación

***Los espacios de mejora institucional como dispositivo de
formación docente situada: estudio de caso en una escuela
secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.***

Autora: María Sofía Antonini

Legajo: 29258

Mentora: Natalí Savransky

Buenos Aires, julio de 2022



Universidad de
San Andrés

Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo de graduación

Los espacios de mejora institucional como dispositivo de formación docente situada: estudio de caso en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Autora: María Sofía Antonini

Legajo: 29258

Mentora: Natalí Savransky

Buenos Aires, julio 2022

Agradecimientos

Este trabajo es fruto del apoyo y el acompañamiento de distintas personas que fueron necesarias durante el proceso. A todos y cada uno de ellos ¡GRACIAS!

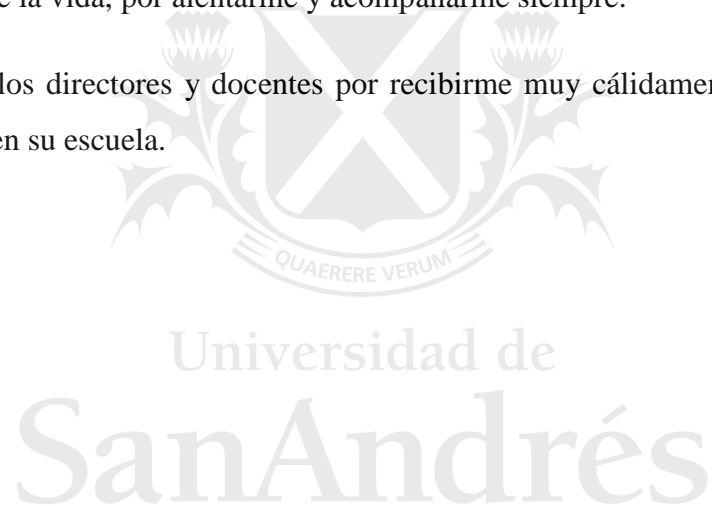
A mi mentora, Natalí Savransky, por acompañarme a lo largo de este camino de manera tan cercana y por desafiarme siempre a dar un poco más.

A mi familia por ser de los más claros ejemplos de esfuerzo y dedicación, por darme la oportunidad de estudiar esta carrera y acompañarme en cada paso.

A mis amigos y compañeros de la Licenciatura por regalarme los mejores momentos de la carrera, por sus preguntas, sus reflexiones y todo lo que aprendimos juntos.

A mis amigos de la vida, por alentarme y acompañarme siempre.

Al colegio y a los directores y docentes por recibirme muy cálidamente y con mucha predisposición en su escuela.



ÍNDICE

CAPÍTULO 1: Introducción	4
Objetivos.....	7
Guía de lectura.....	8
CAPÍTULO 2: Hacia un estado del arte.....	9
Investigaciones que indagan acerca del valor de la formación docente situada.....	9
Investigaciones que analizan la formación en las instituciones educativas.....	11
Investigaciones que indagan acerca del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela”	13
CAPÍTULO 3: Claves interpretativas para el análisis.....	16
La formación docente continua en el marco del Desarrollo Profesional Docente (DPD).....	16
La formación docente continua en el contexto escolar.....	19
Las jornadas institucionales como dispositivo de la formación docente situada.....	21
Aspectos metodológicos	23
CAPÍTULO 4: Análisis	27
Las EMI como espacio para el desarrollo pedagógico, personal e institucional.....	27
Las EMI: entre lo urgente y lo importante.....	32
Las EMI como dispositivo valioso, y a la vez, insuficiente.....	33
La participación docente en la EMI.....	37
El liderazgo para la mejora institucional.....	38
CAPÍTULO 5: Reflexiones finales	41
Qué aprendimos del análisis.....	41
Limitaciones de la tesina.....	42
Futuras línea de investigación.....	42
Bibliografía.....	44
Anexo.....	50

CAPÍTULO 1: Introducción

En las últimas décadas, la formación docente inicial y continua han tomado gran relevancia dentro del ámbito educativo (Anijovich y Cappelletti, 2009; Darling Hammond, 2009; 2017; OECD, 2005; Terigi, 2010; Vezub, 2013). Tanto a nivel internacional como en Argentina, los debates sobre la política educativa han posicionado a la formación docente en el centro de la escena, partiendo de la premisa que el mejoramiento del sistema educativo se encuentra estrechamente relacionado con la calidad de sus docentes (Borko, 2004; Hargraves, 2009; OEI, 2010; Serra, 2001, Yoon, Duncan, 2007). A su vez, diversas investigaciones (Aguerrondo, 2004; Camilloni, 2009; Fullan, 2010) advierten que los docentes son actores claves para la transformación del sistema educativo. “Si se reconoce que es necesario mejorar la educación, se debe mejorar, en efecto, los procesos de formación docente en cuanto a los siguientes aspectos: disciplinar, pedagógico y didáctico” (Camilloni, 2009, p. 13)

Cabe destacar que, cuando nos referimos a la formación docente no queda delimitada a los años iniciales de carrera. Siguiendo a Anijovich, et al. (2009) dicha formación consiste en un trayecto o proceso que comienza mucho tiempo antes del ingreso a la formación docente inicial, y que comprende o abarca también la biografía escolar, los años de preparación formal institucionalizada, la socialización profesional y la formación docente continua.

Ahora bien, la búsqueda para mejorar los procesos de formación docente ha tomado numerosas formas y modelos. Por un lado, encontramos un conjunto de políticas orientadas a “extender los años de formación; cambiar los planes de estudio, el lugar y tiempo destinado a la práctica profesional, o bien actualizar el conocimiento y las competencias de los profesores en servicio” (Vezub, 2013, p. 2). Por otro lado, advertimos otras políticas se encuentran orientadas a:

“la evaluación docente; definición de estándares de desempeño y/o formación; el incremento de los requisitos de ingreso a la carrera magisterial con la instauración de exámenes, o el otorgamiento de premios estímulo y/o de adicionales salariales —fijos u ocasionales— a los maestros, o a las escuelas según los puntajes alcanzados en las pruebas o la capacitación realizada” (Vezub, 2013, p. 12).

Es importante resaltar que, en Argentina, estas últimas generaron conflictividad, dado que, no existe una fuerte tradición ni cultura de evaluación con consecuencias, es decir,

con rendición de cuentas. Más allá de un tipo de políticas o de la otra, lo cierto es que existe un consenso acerca de la necesidad de adecuar, repensar la formación de los docentes a la luz de las nuevas demandas y desafíos que enfrenta las instituciones educativas en la actualidad (Esteve, 2006; Sarramona López 2012; OCDE citado en Vezub, 2013).

Si realizamos una breve revisión histórica de Argentina, para el año 1970, la formación docente inicial deja de estar a cargo de las históricas escuelas normales y se transforma en una carrera de nivel superior (INFOD, 2012). En este período, en donde “la preparación de los docentes estuvo centrada en la formación inicial o de grado, concebida como el continente de todo el saber relevante para la práctica profesional” (Serra, 2004, p.72), la capacitación era considerada como algo secundario, ligada particularmente a la incorporación de innovaciones puntuales, dentro de una perspectiva individual de carrera docente más que como parte de la política y organización educativas (Diker y Terigi, 1994 en Diker y Serra, 2006, p. 21).

Recién a mediados de los años ochenta, “la capacitación docente comenzó a ser considerada como un continuo con la formación inicial, adoptándose la concepción de formación docente continua” (Serra, 2004, p. 72). Hacia el año 1987, “se creó el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (IMPAD), con subsedes en todo el país, que ofrecía cursos a distancia y presenciales dirigidos a los docentes de las instituciones educativas de su dependencia” (Diker y Serra, 2006, p. 22). Este Instituto estuvo en funcionamiento hasta 1992, año en que se materializó la transferencia a las provincias de los servicios que se encontraban bajo la gestión del Ministerio de Educación de la Nación (Diker y Terigi, 1994 en Diker y Serra, 2006). Frente a esta fragmentación, dispersión y bajos niveles de regulación estatal de la oferta de capacitación, se imprimió un rasgo particular al perfeccionamiento docente: la heterogeneidad e individualidad que no contempla el trabajo conjunto de los docentes ni la dimensión institucional (Diker y Serra, 2006). En esta línea, Flavia Terigi (2010) advierte acerca de este período:

“lo incipiente que era por entonces la tradición capacitadora: no se contaba con profesionales expertos en la formación de docentes en ejercicio en cantidad y calidad; los gobiernos no disponían de base institucional para encarar otra clase de acciones; no se contaba con estudios sistemáticos que hicieran de la formación post- inicial su objeto de análisis; ni se disponía de una concepción potente del DPD (...)” (p. 10).

La política de capacitación del siglo XX se desplegó en un contexto de una transformación global del sistema que involucró en poco tiempo cambios en la estructura de niveles, extensión en la obligatoriedad y renovación en el currículum (Serra, 2004).

La Ley Federal de Educación de 1993 estableció la necesidad de crear una estructura de capacitación permanente para todos los docentes del país, que estableció como derecho “la capacitación, actualización y nueva formación en servicio, para adaptarse a los cambios curriculares requeridos” (art. 46, i) y el deber de “su formación y actualización permanente” (art. 47, d). A su vez, establece como función del Ministerio de Educación “promover y organizar concentradamente (...) una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional” (art. 53, g).

En el año 2006, se promulgó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en la cual se propuso como uno de sus objetivos principales: “jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación” (artículo 73). En consecuencia, se creó el Instituto de Formación Docente, como organismo responsable, entre otras cuestiones, de

“planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; (...) promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua; (...) e instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes (...)” (artículo 76).

Para el 2013 se estableció el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Dentro del cual, uno de los componentes más relevantes del programa, se centró en la institución escolar. Se implementaron jornadas o espacios de mejora institucional dirigidas a maestros, profesores, directivos y supervisores, con el objetivo de fortalecer propuestas concretas para mejorar las prácticas de enseñanza y promover el desarrollo de capacidades de los estudiantes (Furman, et al., 2020). Las referidas jornadas se propusieron como espacios de trabajo a lo largo del año, en los cuales todo el equipo de profesores de una misma escuela, coordinado por el equipo directivo y sin la presencia de estudiantes, trabajan sobre el desarrollo personal, profesional e institucional. A su vez, el programa otorga a los directivos un lugar destacado en la formación de los docentes, como responsables de la coordinación del dispositivo de las jornadas institucionales. En este se buscó posicionar a los directores como formadores de los equipos docentes de su

institución, liderando procesos institucionales y pedagógicos, a la vez que generando condiciones de trabajo colectivas en torno al proyecto institucional y a la direccionalidad de las acciones (Ministerio de Educación de la Nación, 2016).

Tal como se evidencia, las jornadas institucionales – en el marco de una política de formación docente más amplia- son parte de un cambio de perspectiva desde el cual “los docentes y las escuelas, concebidos tradicionalmente como receptores e implementadores de un conocimiento pedagógico construido ‘desde arriba’ por expertos, son ahora quienes lo construyen, y lideran su propagación a partir del trabajo en red” (Mezzadra y Veleda, 2014, p. 112). Se trata de una modalidad que tiene en cuenta carácter situado de las prácticas educativas y los modelos basados en la demanda, en donde se piensa la formación continua en el marco de sistemas de apoyo de las prácticas escolares, las voces de los docentes y las problemáticas concretas de la enseñanza, con agenda abierta donde se conocen los lineamientos estratégicos, pero se habilitan modificaciones a partir de otros niveles de definición además del central (Finocchio y Legarralde, 2006).

En este sentido, nos interesa preguntarnos por las características que adoptan las jornadas institucionales¹ en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ¿Cuáles son los objetivos de las jornadas? ¿Qué temáticas abordan, cómo se organizan? ¿Cómo es la participación de los directivos y docentes? ¿Cuáles son las percepciones de los actores acerca de las jornadas? Estas son algunas preguntas que intentaremos responder.

Objetivo de la investigación

Como objetivo general de este trabajo nos proponemos analizar las características que adoptaron los espacios de mejora institucional de una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en 2021.

Los objetivos específicos consisten en:

- Describir los objetivos, las temáticas abordadas, las estrategias que se llevaron a cabo y principales roles de los actores escolares en los espacios de mejora institucional (EMI).

¹ En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, las jornadas institucionales llevan el nombre de Encuentros de Mejora Institucional (EMI).

- Indagar los sentidos que atribuyen directivos y docentes a los espacios de mejora institucional (EMI).

Para ello, realizamos un análisis de tipo cualitativo, a través de entrevistas a dos directivos y tres docentes de la institución, así como la observación de tres los espacios de mejora institucional.

Guía de lectura

En función de los objetivos planteados, la investigación se estructura de la siguiente manera. En el primer capítulo introductorio, describimos la problemática de la investigación y presentamos la fundamentación del problema.

En el segundo capítulo, presentamos un breve recorrido por las principales investigaciones que componen el estado del arte y que nos han inspirado para llevar a cabo nuestra investigación.

En el tercer capítulo, presentamos los conceptos principales del marco teórico que nos permiten analizar nuestro objeto de estudio. A su vez, planteamos la metodología utilizada en pos de abordar los objetivos propuestos.

El cuarto capítulo refleja las observaciones y la información relevada en el trabajo de campo, llevado a cabo en entrevistas realizadas a directores y profesores. Nos proponemos ahondar aspectos tales como los objetivos, las temáticas, las estrategias y principales roles de los actores involucrados y desarrollarlos desde las perspectivas tanto de docentes como de directivos participantes.

Por último, en el capítulo cinco, describimos los principales hallazgos de este trabajo, sus limitaciones y sugerimos nuevas preguntas, que consideramos, resultan de suma utilidad para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 2: Hacia un estado del arte

En este capítulo nos proponemos realizar una revisión del conocimiento producido respecto de las jornadas institucionales como espacio para la formación docente continua. A pesar del relevamiento realizado, en Argentina, hemos encontrado escasas investigaciones que hagan foco específicamente en las jornadas institucionales, lo que sí hallamos son investigaciones que abordan la formación situada. A su vez, en el ámbito internacional, es importante resaltar que hemos encontrado investigaciones bajo otras denominaciones, como, por ejemplo: “formación en centros”, “formación centrada en la escuela”, “formación desde dentro”, que creemos que son valiosas para componer nuestro estado del arte.

Investigaciones que indagan acerca del valor de la formación docente situada

Para comenzar, hemos encontrado diferentes trabajos que abordan el estudio tanto del desarrollo profesional docente como la formación docente continua y lo analizan con una lógica lineal de causa-efecto, es decir, en qué medida aquello que sucede en estos contextos de formación docente se traduce o posibilita aprendizajes en los docentes (De Monte 2013; Yoon, et al., 2007; Korthagen, et al, 2006; Borko, 2004; Desimone, 2001; Garet et al. 2001). Sin embargo, dado que en esta tesina no haremos foco en esta perspectiva, no los abordaremos en nuestro estado del arte.

En segundo lugar, encontramos un conjunto de estudios que hacen hincapié en el valor de la formación docente situada, de la capacitación en la propia escuela, entre el equipo docente de una institución. Encontramos investigaciones que acuerdan, por un lado, que el compromiso de las instituciones educativas con el desarrollo profesional de sus docentes mejora el impacto en sus prácticas (Ingvarson, et al., 2005; Lamie 2002) y, por el otro, que la mejora en las instituciones educativas no depende del cambio de la práctica docente individual, sino del trabajo que realizan las instituciones de forma conjunta (Vezub, 2020; Krichesky y Murillo, 2018; Kraft y Papay, 2014).

Una investigación australiana analiza los efectos de un programa de desarrollo profesional docente en los conocimientos y la práctica de los docentes participantes y demuestra que, en la medida que exista mayor compromiso de las instituciones educativas con el desarrollo profesional de sus docentes, mejor es el impacto de los programas en

los que participan (Ingvarson, et al., 2005). En esta línea, Lamie (2002) examina el efecto de un programa de inglés para profesores japoneses mediante el análisis de su capacidad comunicativa, su actitud, la metodología adoptada y la práctica en el aula, también presenta evidencias que sugieren que muchos profesores se encuentran dispuestos a cambiar sus prácticas de enseñanza, solamente si la propia institución participa en el proceso. Esto tiene como fundamento la teoría de que el ambiente y la cultura de la escuela proporcionan una poderosa influencia en los docentes (Sato, 1998; Shimahara, 1998 en Lamie 2002).

Kraft y Papay (2014) parten de la base de que el desarrollo profesional docente varía en relación con el trabajo individual y trabajo comunitario de los docentes e investigan la influencia del contexto escolar en el desarrollo profesional. El estudio se realizó en Carolina del Norte, analizando registros de rendimiento estudiantil y docente en 10 años. Como conclusión, los citados autores sostienen que los entornos profesionales solidarios mejoran claramente la efectividad docente con relación a aquellos entornos menos favorables. Por esta razón, la institución educativa es considerada como una “estructura organizacional que puede facilitar el aprendizaje de los docentes, circunstancia que se traduce en una mejora institucional” (Lortie, 1975 en Kraft, Papay, 2014; p. 478).

Krichesky y Murillo (2018) realizan un estudio de caso sobre el trabajo colaborativo de los docentes dentro de una misma escuela. Se analizan en profundidad dos instituciones de educación secundaria durante un año escolar a través de entrevistas, análisis de documentación y observaciones con el objetivo de conocer, describir y comprender las prácticas colaborativas que pueden potenciar el aprendizaje del profesorado, generando mayor capacidad colectiva para implementar procesos de innovación y mejora escolar. Los autores advierten que “no todo trabajo colaborativo estimula mejoras sustanciales en la enseñanza o desarrolla la capacidad de innovación del profesorado” (p. 136) y que “la colaboración entre el profesorado adopta distintos matices y está al servicio de distintos propósitos” (p. 151). Como principal hallazgo, los autores plantean que la colaboración puede resultar valiosa para el docente en la medida en la que le brinde nuevas herramientas pedagógicas para resolver problemas concretos de su práctica, reforzando, por ende, su autonomía y capacidad de decisión. En resumidas cuentas, los autores sostienen que para que los docentes mejoren, necesitan trabajar en entornos colaborativos donde abunde el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión sistemática.

Por último, Vezub (2019) continua esta línea a partir de la observación del desafío que conlleva continuar educando por medios virtuales y a la distancia y presentó un trabajo en el cual se aborda desde la teoría, una caracterización de la formación situada y su la potencialidad a partir de diferentes enfoques. Señala como principal hallazgo, que la mejora de la calidad no depende del cambio de la práctica docente individual, sino del trabajo que realizan las instituciones de forma conjunta. Por tal razón, la autora propone desarrollar el trabajo en equipo, colaborativo y horizontal entre el profesorado.

Investigaciones que analizan la formación en las instituciones educativas

A continuación, vamos a desarrollar un conjunto de trabajos que investigan experiencias de formación en las instituciones educativas: Alonso Moreno, et al. (2020); Fierro Evans (2020); Day (2014); Sánchez Díaz (2009); Vezub (2010); De Martín (2005); Pérez Pérez et al. (1994).

En primera instancia, Pérez Pérez et al. (1994), parte de la base de que la única forma de acceder a condiciones concretas para facilitar y hacer posible la realización de un proyecto de formación en instituciones educativas es a través de su evaluación sistemática. Sin embargo, sostienen que es una asignatura pendiente. Por eso mismo, su estudio refleja el análisis de 40 proyectos de formación en escuelas españolas a partir de elementos tales como, el contexto, los objetivos, los contenidos, las propuestas de actividades, las estrategias metodológicas, la organización de recursos, la duración y temporalización del proyecto. Uno de los principales hallazgos es que 60% de los proyectos han surgido por iniciativa de la propia escuela, mientras que el 40% han surgido a partir de agentes externos como asesores, expertos. En otras palabras, la mayoría de los proyectos se ven impulsados por los propios docentes y directivos de las escuelas, esto significa que este tipo de formación genera interés y es considerado como un camino valioso para la mejora institucional.

A su vez, Sánchez Díaz (2009) presentó una tesis doctoral que evalúa el funcionamiento de la formación realizada en instituciones en tres escuelas chilenas mediante un cuestionario a sus docentes. Luego de un análisis exhaustivo, el autor mencionó que la modalidad formativa más demandada por el profesorado no es la formación en instituciones, es el curso. Sin embargo, Castro et al. (2014) menciona que en su estudio que un 88% de los docentes encuestados establecen que los cursos no están centrados en

la realidad de la escuela, atento que los cursos de capacitación docentes aplicados no son planificados tomando en cuenta las necesidades de sus prácticas pedagógicas. Es decir, que si la formación en la propia escuela, como la definimos posteriormente, parte de las demandas y necesidades de sus docentes, esta debiera ser más atractiva, interesante, pero sobre todo más efectiva que los cursos.

Asimismo, un estudio de caso analizado por Day (2014) muestra el desarrollo profesional dirigido por una escuela durante un período de un año en Inglaterra a través de las voces de sus participantes. Dentro de los principales hallazgos, se desarrollan tres aspectos que los docentes participantes remarcaron como importantes para observar antes de comenzar una formación de este tipo. En primer lugar, las limitaciones contextuales que no permiten establecer tiempos y espacios determinados para la formación. Sánchez Díaz (2009) adhiere a estas limitaciones proponiendo que la falta de tiempo es un elemento clave que manifiestan los docentes como principal dificultad. En segundo lugar, el factor fatiga de los participantes influye en los niveles de motivaciones tales como el tiempo, la energía y el compromiso emocional e intelectual. Por último, la importancia del papel desempeñado por los líderes de grupos en el grado de éxito. En este sentido, el autor destaca como uno de los mayores problemas del compromiso de los participantes que, este disminuye en la medida que compartan o no el sistema de valores del líder a cargo del proyecto.

Por último, Fierro Evans (2020) documentó experiencias de aprendizaje situado docente en México, las cuales han logrado un impacto en la mejora educativa. En su artículo se refirió a los factores y procesos que han contribuido a favorecerlas, habiendo destacado las siguientes condiciones institucionales claves que se requieren para que la puesta en marcha de acciones de formación situada sea viable y sostenible:

“tener una lógica de planeación ajustada a las necesidades; la flexibilidad y adaptación de estrategias en función de contextos, la comunicación y el intercambio cercanos y de un carácter más horizontal entre responsables y participantes; la estabilidad en los equipos y, muy importante, un liderazgo claro que permite conducir con una dirección clara las acciones en función de los propósitos definidos” (p. 104).

Por su parte, De Martín (2005) estudia la información brindada por 123 cuestionarios correspondientes a 48 escuelas de Barcelona sobre el desarrollo de la formación permanente del profesorado de secundaria, concretamente a través del modelo de formación en la propia escuela. Como principal hallazgo, el autor menciona que todavía

no existe una cultura en las instituciones educativas para que se desarrolle óptimamente, ya que, el profesorado suele tener poco protagonismo en el diseño de la formación.

Vezub (2010) analiza las experiencias de formación centrada en la escuela, realizadas en cinco países: Chile, Nicaragua, Mozambique, Portugal y la provincia de Ontario en Canadá. La autora elige estudiar aspectos de la formación tales como: los objetivos, los componentes, los destinatarios, el modelo de formación y las características del dispositivo. Dentro de los principales hallazgos de la investigación encontramos que la modalidad de desarrollo profesional centrada en la escuela requiere de un importante grado de autonomía profesional y un aumento de la capacidad de decisión y gestión de los niveles micro, es decir de las escuelas y sus principales actores, directivos y docentes. Por lo tanto, esta modalidad resulta desafiante en muchos aspectos, ya que, exige un compromiso mayor por parte de directivos y docentes porque lo que suceda y como sucede depende de ellos.

Alonso Moreno, et al. (2020) documentan el proceso de transformación escolar de dieciséis escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, bajo el programa Eutopía. Además del liderazgo directivo para la transformación y la construcción de equipos docentes que pudieran impulsar estos procesos de transformación, uno de los elementos centrales del programa consistió en los espacios de jornada institucional como una oportunidad para la formación, para la generación de proyectos de innovación. Los autores reconocieron a las jornadas como “hitos potentes en un proceso de construcción participativa al interior de cada institución” (p. 59). Incluso se diseñaron guías para las jornadas que permitieran acompañar a los equipos directivos.

Investigaciones que indagan acerca del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela”.

A continuación, desarrollaremos un conjunto de investigaciones que analizan la formación en instituciones educativas que se realizó a través del programa “Nuestra escuela”, en donde las jornadas institucionales fueron un aspecto central (Vezub et al., 2020; Toranzos y Montes, 2019).

Vezub, et al. (2020) estudia de forma comparada las diferentes formas de inserción en las jurisdicciones (Buenos Aires, Santa Fe y Río Negro) de este programa. A partir de fuentes documentales y entrevistas a funcionarios, describe y analiza la inserción del programa

en cada provincia. En función de la comparación se estudian las diferencias y similitudes que se encuentran dentro los objetivos, ejes, orientaciones, dispositivos y figuras que se propusieron para la formación docente. Como principales hallazgos, podemos destacar que el programa tuvo una amplia cobertura, alcance, financiamiento a nivel federal, sin embargo, se concretó de manera muy diferente en cada jurisdicción debido a sus readecuaciones. A su vez, los factores donde se observa en las provincias diversos grados del proceso de institucionalización son “la consolidación de las estructuras y de la función de capacitación en los organigramas de los ministerios provinciales (...) la falta de normativas que regulen y aseguren la calidad, relevancia y pertinencia de la oferta, entre otros” (p. 167). Asimismo, resulta interesante mencionar que los autores, proponen como posibles líneas de investigación que dan pie a nuestra tesina: cómo se desarrollaron los dispositivos de formación y de qué manera son valorados por los docentes.

Toranzos y Montes (2019) presentan una evaluación del diseño, implementación y resultados de las políticas de formación docente situada en el año 2018. Se realizaron entrevistas y se relevaron las opiniones de formadores, directivos y docentes involucrados en el programa en 3 jurisdicciones del país. Algunos de los aspectos estudiados fueron: (i) el contenido del material, (ii) la coordinación, (iii) las dinámicas de trabajo, (iv) el tiempo destinado a actividades propuestas, (v) los recursos utilizados y (vi) aportes de los participantes. El informe plantea que el grado de satisfacción con la política es variable en cada provincia, ya que, es una de las dimensiones centrales de la dinámica del federalismo en el sector educativo. Sin embargo, uno de los mayores logros de una política de esta dimensión es que se ha dado continuidad, que se propone la llegada a las escuelas y a los docentes, en un sistema federal para cumplir con el derecho de los docentes a la formación y del estado a ofrecer.

Finalmente, si bien no son artículos de investigación propiamente dichos, nos parece interesante sistematizar un conjunto de documentos ministeriales relacionados con las jornadas institucionales. El INFOD ha producido diversos documentos que advierten el valor de estos espacios de formación y materiales orientativos sobre temáticas para abordar en estos espacios, con posibilidad de ser incorporados de modo directo o complementados con otros recursos elaborados por los equipos técnicos y políticos de las jurisdicciones. A su vez, el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires presenta orientaciones y recursos con las prioridades y/o problematizaciones que se definan por nivel, destinados a los directivos para la preparación de las jornadas. Dichos

documentos tienen por objetivo enmarcar y alinear las jornadas en torno a una mirada común logrando una integración del sistema educativo jurisdiccional y nacional y conservando la propia tarea de cada escuela.

En síntesis, la revisión de conocimiento producido respecto de las jornadas institucionales como espacio para la formación docente continua realizada, comenzó por las investigaciones que indagan acerca del valor de la formación docente situada. Luego, investigaciones que analizan la formación en escuelas entre el equipo docente de una misma institución. Por último, presentamos documentos y materiales sobre el programa nacional de formación docente “Nuestra Escuela” y documentos ministeriales de Ciudad de Buenos Aires relacionados con las implementaciones de las jornadas institucionales si bien estos últimos no son artículos de investigación, resultó relevante presentarlos

Como principal conclusión, cabe señalar que la mayoría de las investigaciones concuerdan con que la formación docente situada contribuye a introducir mejoras en las instituciones educativas atento que permite una mayor participación e involucramiento del profesorado en la vida de la escuela y, en consecuencia, permite que mejoren las relaciones profesionales, el desarrollo de la organización educativa y efectiva para el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, el dispositivo de jornada institucional del programa nacional de formación docente “Nuestra Escuela” tiene ciertas particularidades propias del sistema educativo argentino que serán de suma importancia para el análisis de la tesina.

CAPÍTULO 3: Claves interpretativas para el análisis

La formación docente continua en el marco del Desarrollo Profesional Docente (DPD)

En la literatura, podemos identificar dos grandes campos de investigación relacionados con la formación docente. Por un lado, aquellos que se dedican a estudiar la formación inicial: la admisión, atracción, retención de los docentes, procesos pedagógicos y evaluación de logros, entre otros temas (Vaillant, y Marcelo García, 2015; Alliaud, 2014; Vaillant, 2006;). Por otro lado, quienes investigan lo que sucede durante los años de servicio, a saber: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en las instituciones, la promoción dentro de la profesión, la carrera y formación docente continua (Alliaud, 2018; Vaillant y Cardozo-Gaibisso, 2016; Terigi, 2009; Imbernón, 2002; Diker, y Terigi, 2004) Aun así, cada vez más, en la literatura se han dejado de lado las diferencias entre formación ; docente previa y en servicio y se ha comenzado a utilizar el término desarrollo profesional docente para referirse al proceso “continuo a lo largo de la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la docencia y la trayectoria laboral posterior” (Terigi, 2009, p. 89). Si bien en esta tesina nos enfocaremos en la formación en servicio, resulta valioso comprenderla en el marco de un proceso de desarrollo profesional, de un trayecto recorrido, como refiere la autora.

A lo largo de los años, han aparecido diversas denominaciones relacionadas con los procesos de aprendizaje desarrollados a lo largo de la vida profesional docente. Esto responde a diversas concepciones histórico- pedagógicas: “formación permanente, formación continua, formación en servicio, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación” (Terigi, 2010 citado en Vaillant 2016, p. 2). Como expresamos anteriormente, se ha extendido e instalado el uso de la expresión desarrollo profesional docente (DPD), dado que es el que mejor se adapta a la concepción del docente como profesional de la enseñanza (Vaillant, 2016), y abarca mayor variedad de sentidos (Terigi, 2010). Asimismo, el concepto “desarrollo” tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional relación entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes (Vaillant y Marcelo García, 2015).

Ahora bien, Imbernón (2002) advierte que no es posible realizar una total equiparación entre formación permanente del profesorado y su desarrollo profesional, ya que, implicaría que la formación fuera la única vía de desarrollo profesional del profesorado y

resultaría sumamente restrictiva. En este sentido, el autor propone definir el desarrollo profesional como “un conjunto de factores que posibilitan, o que impiden, que el profesorado progrese en el ejercicio de su profesión” (p. 18) dentro de los cuales podemos encontrar “el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros en los que se ejerce, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc., y, por supuesto, por la formación inicial” (p. 18).

Como hemos mencionado, en el marco del desarrollo profesional docente, en esta tesina haremos foco en la formación docente continua entendida como un “proceso de actualización que posibilita que los docentes realicen práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende” (Camargo, 2004, p. 81).

Este modelo parte de la base que los profesores deben aprender a lo largo de toda su vida. En el mismo sentido, Bolívar (2000) sostiene que:

“es imposible llevar a cabo las metas más profundas del aprendizaje de los estudiantes sin que los profesores sean aprendices también continuamente. Para que los alumnos lleguen a ser mejores aprendices, los profesores deben aprender también cómo llegar a ser mejores aprendices, no como una solución episódica para una crisis particular, sino como una solución profesional continua” (p. 92).

Para comenzar a profundizar en este concepto, Camillioni (2009) señala que la formación docente continua se encuentra impulsada por dos fuerzas. Por un lado, la evolución del conocimiento y, por otro lado, la institución escolar que, al ser pública, políticamente regulada, sujeta a nuevos proyectos, nuevos requerimientos y a programas de reformas, precisa contar con canales de difusión, propagación y con llegada a docentes y escuelas. En definitiva, se trata de una necesidad pedagógica para que los profesores puedan “mantenerse al ritmo del cambio y revisar y renovar sus conocimientos, destrezas e ideas” (Day, 2005, p. 14).

A su vez, Villegas- Reimers (2003) diferencia dos tipos de experiencias dentro de la formación docente continua, las formales tales como los talleres, tutorías y cursos y las informales, como la lectura de publicaciones y los documentales televisivos relacionados con la disciplina académica. A su vez, Borko (2004) señala que el aprendizaje profesional de los docentes ocurre de forma permanente, dentro de contextos formales, pero también en las interacciones cotidianas con colegas y estudiantes. En este sentido, los límites del

aprendizaje no son tan claros, y la medición o evaluación del impacto de una intervención se vuelve entonces más compleja (Vaillant y Cardozo, 2016).

De acuerdo a la revisión de literatura realizada por Villegas- Reimers (2003), la perspectiva del desarrollo profesional docente, en la que se inserta la formación continua definida por nuestra parte, cuenta con las características que se mencionan seguidamente:

1. Basa su práctica en el constructivismo, es decir, “se tiene una visión del conocimiento como una materia a construir” (Vaillant, 2016, p. 11).
2. Se percibe como un proceso sostenido en el tiempo con proyección a largo plazo.
3. Se encuentra dentro de un espacio y un contexto particular, Davini (2015) sostiene que la situación del trabajo tiene un enorme potencial educativo, ya que, como en el ejercicio de todas las profesiones, los docentes desarrollan sus conocimientos prácticos en forma permanente en las aulas.
4. Se encuentra ligado a la transformación de la escuela, atento que se trata de un proceso de construcción de cultura. Existen evidencias que sugieren que muchos profesores se encuentran dispuestos a cambiar radicalmente sus prácticas de enseñanzas solo si la propia institución participa en el proceso (Lamie, 2002).
5. Se lo concibe al profesor como un profesional reflexivo. En este sentido, Imbernón (2019) afirma que “la formación permanente debería facilitar la profunda reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica, mediante el intercambio de experiencias entre iguales, posibilitando la formación en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación y colaboración entre el profesorado” (p. 159).
6. Se trata de un proceso colaborativo logrando de esa forma “trabajar con otros para romper el aislamiento característico de la enseñanza” (Vaillant, 2016, p. 11).
7. Existen diferentes formas y modelos que deben ser implementados teniendo en cuenta institución, área y contexto. Sin duda, el DPD se implementa y ejecuta en una multitud de formas y entornos, e involucra a muchos actores educativos como directores, coordinadores y administradores, dentro y fuera de los ámbitos formales de aprendizaje de docentes en servicio (Vaillant y Cardozo, 2011). Resulta importante destacar, en este punto, que “cada estrategia, por si misma, no alcanza a cubrir todas las necesidades de las prácticas y de las escuelas, tiene sus límites implícitos, e incluso, efectos no esperados” (Davini, 2015, p. 164).

La formación docente continua en el contexto escolar

En este segundo apartado, nos centraremos en la formación docente continua dentro del ámbito escolar. Como plantea Vezub (2007) estas actividades se desarrollan bajo diferentes nombres tales como: asesoramiento en centros (Imbernón, 2007), formación centrada en la escuela (Escudero y Bolívar, 1994; Marcelo García, 1999); formación desde dentro (Cochran – Smith, 2003), modelos de apoyo profesional (Marcelo García, 1999), desarrollo profesional autónomo (Ávalos, 2009), formación docente situada (Terigi, 2010), entre otros. En la presente investigación vamos a referir al concepto de formación docente situada, dado que es el que se utiliza en la normativa argentina.

Según Sánchez Díaz (2009) la formación docente situada es

“una formación que aglutina a los profesores de un determinado centro educativo considerando sus propias necesidades, experiencias y prácticas para construir desde allí nuevos aprendizajes que den respuesta a sus específicos requerimientos; que sea capaz de consolidar los esfuerzos aislados en potentes fuerzas de colaboración y que se posicione como una especial alternativa para producir los intercambios reflexivos que se vean refrendados en la misma sala de clase” (p. 19).

Como vemos aquí hay varios aspectos que involucra la formación docente situada, es decir, la formación en la propia escuela, una formación que responde a las necesidades y prácticas de esa institución educativa, que busca la reflexión y la construcción colaborativa del conocimiento. En este sentido, tanto De Martín (2005) como Sánchez Díaz (2009) sostienen que la formación docente situada se fundamenta en las bases teóricas del desarrollo curricular basado en la escuela, en el proceso organizativo y en la optimización de la escuela; motivo por el cual podemos analizarla en tres planos “el mejoramiento organizacional, curricular y profesional” (Sánchez Díaz, 2009, p. 89).

Senge (1990) sostiene que la única forma de lograr que los profesores sean verdaderos aprendices es si la formación tiene relación con su espacio laboral: “mientras el espacio laboral no se convierta en un espacio de aprendizaje, el aprendizaje seguirá siendo una idea atractiva pero periférica” (p. 36). En esta perspectiva, el docente es considerado como un profesional que enfrenta desafíos y problemas, y es capaz de pensar con otros y buscar saberes expertos que le permitan intervenciones superadoras en sus aulas y escuelas (Bolívar, 1999; Vezub, 2010).

Este enfoque se encuentra ubicado en las iniciativas que buscan trabajar con situaciones específicas, con problemas reales, en las prácticas cotidianas y en los modos particulares de hacer escuela (Calvo, 2014). Es un aprendizaje que se localiza y contextualiza en las propias condiciones y posibilidades de cada escuela, teniendo como referente y marco general, a la comunidad educativa.

También resulta importante tener en cuenta la perspectiva de Escudero Muñoz et al. (2012), quienes sostienen que es relevante observar las escuelas, porque, representan el resultado complejo y dinámico de su historia y de su presente, de su continuidad y cambio, de su mayor o menor capacidad, compromiso y resultados, avances y aciertos en mejora, o estancamientos, rutinas, desaciertos. Es decir, que cada institución tiene sus particularidades e interpretan, redefinen y acomodan, reconstruyen e incluso mejoran las políticas para la redistribución social de la educación. Estas estrategias permiten “desplazar el impulso del cambio desde el centro hacia las escuelas, lo que contribuye a que la mejora del sistema sea autosustentable” (Mourshed, et al., 2012, p. 18).

En este sentido, Susana Huberman (1992), afirma que una formación centrada en la escuela comienza a interesar a quienes propiciaban una real transformación educativa:

“Se ha sostenido justificadamente que para conseguir una verdadera preparación para el cambio (...) debemos trabajar con los enseñantes en la situación y en los lugares en donde este cambio deberá producirse, y se ha indicado, también justificadamente, que el edificio escolar es el marco en el que se hallan agrupadas todas las necesidades en todos los niveles del sistema” (p. 26).

En América Latina, las iniciativas de formación continua que parecen tener más éxito, comparten el objetivo central de promover la colaboración para el aprendizaje docente (Calvo, 2014). Ávalos (2007) observa cómo se ha ido desplazando el foco de los modelos de formación docente continua y de las políticas educativas: de centrarse en un destinatario individual, hacia un destinatario más colectivo.

Hoy en día la cultura escolar colaborativa es un componente central en los procesos de mejora escolar, incluso es mencionada por la mayoría de los estudios que analizan las escuelas de buenos resultados (Gairín, 1996 citado en Sánchez Díaz, 2009). A su vez, Marrero (1995) sostiene que “una parte importante de la mejora de la calidad de la enseñanza es el logro de la colaboración y colegialidad entre el profesorado para el desarrollo de un proyecto coherente de educación” (p. 297). Esto coincide con aquello

que King y Newman (2001) denominan la “capacidad de la escuela”, concepto que se refiere a la existencia de metas compartidas de aprendizaje de los alumnos, mayor colaboración y una responsabilidad colectiva entre sus profesores y mejores oportunidades para que los miembros de la escuela puedan influir en sus actividades y cultura.

Cuando una institución educativa se considera un espacio colaborativo, Sergiovanni (citado en Bolívar, 1999) afirma que debe contar, por un lado, con “valores compartidos, responsabilidad personal y conducta profesional” (p 88). Por otro lado, con “vínculos al interior de la comunidad educativa, en las que la enseñanza se percibe como una tarea colectiva, en colaboración e interdependencia mutua” (p. 88). A su vez, el profesor es reconocido como agente de desarrollo y cambio curricular, teniendo en cuenta su autonomía y profesionalidad. De esta forma, se lo invita a ser agente principal en el diseño y desarrollo de su propia formación permanente. Asimismo, la toma de decisiones es compartida, atento que invierten tiempo y espacio de diálogo. Por último, se promueve la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

En este sentido, Sánchez Díaz (2009), propone entonces que:

“hacer de la escuela (...) un lugar de formación para sus equipos docentes significa elevar la producción de conocimiento de la propia institución educativa, significa considerar en el profesorado un mayor grado de profesionalización, abandonando el mero rol técnico reproductor de decisiones curriculares determinadas en otros contextos y amplificadas a toda una población escolar” (p. 61).

Las jornadas institucionales como dispositivo de la formación docente situada

Las jornadas institucionales, en el marco de la formación docente situada, constituyen el objeto de nuestra investigación. En primer lugar, es interesante mencionar que hemos intentado encontrar la normativa que en Ciudad de Buenos Aires que crea las jornadas, en este caso las EMI, y no pudimos lograrlo. De hecho, se consultó a supervisores de CABA y compartieron documentos de referencia, pero no la normativa propiamente dicha.

A nivel nacional, el Anexo Resolución CFE N° 316/17 las define como: encuentros obligatorios de docentes de una misma escuela, coordinados por directivos que, con una guía metodológica y materiales de soporte, se espera que avancen en acuerdos didácticos que se implementarán en las escuelas y se promuevan espacios de lectura compartida,

reflexión cooperativa y recuperación de experiencias. En este sentido, el Anexo de la Resolución CFE No 201/13 - se establecen las jornadas institucionales como espacios para reconocer a la escuela como “unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones y prácticas, institucionales y pedagógicas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares” (p. 3). A su vez, se propone que es un espacio donde

“cada institución, según sus singularidades, dotará de sentido su propio espacio formativo tomando en cuenta aspectos contextuales, la cultura escolar, la complejidad y conflictividad de la realidad escolar” (Anexo Resolución CFE N° 316/17, p. 7).

En esta línea, Macchiarola, et al (2012) las define como acciones de carácter intencional o planificado por parte de la gestión institucional, permitiendo la construcción de espacios, contextos y dispositivos para la interacción mutua, la discusión, el intercambio, comparar los proyectos, ver confluencias y discrepancias. Por su parte, Veleda, et al., (2019) propone que “el objetivo principal de dichas jornadas fue la definición de acuerdos de trabajo al interior del colectivo docente y la construcción de un saber pedagógico vinculados con la enseñanza” (p. 62).

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, estas jornadas institucionales se renombran bajo la denominación Espacio de Mejora Institucional (EMI) y las autoridades ministeriales brindan orientaciones, recursos, ideas y aquello que la jurisdicción considera valioso:

“Nuestra intención continúa siendo apoyar la reflexión y la planificación que tengan lugar en cada institución. Con tal fin, les compartimos un documento con ideas y recursos que consideramos valiosos y que retoman la mayor parte de los ejes propuestos en diciembre 2020” (Comunicado DGE GP).

En resumidas cuentas, hemos elaborado un recorrido por los diferentes conceptos teóricos que se encuentran en nuestra investigación, logrando llegar a la formación docente situada como objeto de estudio. Comenzamos describiendo el concepto de desarrollo profesional docente, el cual brinda un marco para situar la investigación. Luego, desarrollamos el concepto de formación docente continua como enfoque en el cual se encuentra inserto nuestro objeto de estudio. Por último, definimos la formación docente situada y su forma particular de materializarse a partir de las jornadas institucionales, o como lo llamaremos las “EMI”.

Aspectos metodológicos

El presente trabajo se lleva a cabo siguiendo una metodología cualitativa de estudio de caso, a través de la cual se propone describir y analizar las características que adoptaron las jornadas institucionales (EMI) –en el marco de la formación situada- en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires.

El caso que hemos elegido para el desarrollo de la presente investigación consiste en una escuela de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. Este colegio se encuentra conformado por una secundaria que cuenta con 101 alumnos y 30 profesores. Kazez (2009) y Sautu (2009) definen al estudio de caso como un abordaje particular, debiendo tener en cuenta la complejidad del caso, atento que conlleva un interés en sí mismo que debe inspirar a quienes lo analizan.

En función de los objetivos establecidos, realizamos una recolección de información primaria a través de tres observaciones de jornadas institucionales (EMI) y cinco entrevistas a actores clave: dos directores y tres docentes. Por un lado, a partir de las tres observaciones, se develan los aspectos del funcionamiento institucional que no parecen evidentes a primera vista (Poggi, 1995). Por otro lado, mediante las entrevistas, se accede a las múltiples visiones que existen acerca de un mismo caso (Stake, 1998).

Hemos establecido categorías de análisis inspiradas en los diferentes autores que han realizado estudios, acercamientos teórico- prácticos con metodologías similares (Popova, et al., 2020; Darling Hammond, et al, 2017; Sánchez Díaz, 2009; Pérez Pérez, et al., 1994). A continuación, detallaremos algunas dimensiones y categorías que utilizamos para nuestro análisis.

Para la realización del análisis partimos de la definición que manifiesta Imbernón (1996) acerca de toda propuesta de formación docente situada:

“La formación centrada en la escuela no es solo una estrategia como conjunto de técnicas y procedimientos, sino que tiene una carga ideológica, valores, actitudes, creencias. No es, por tanto, un simple traslado físico, ni tan sigiente un nuevo agrupamiento de profesores para formarlos, sino un nuevo enfoque para redefinir los contenidos, las estrategias, los protagonistas y los propósitos de la formación” (p.100).

Una de las dimensiones para analizar consiste en la definición de propósitos u objetivos de la formación situada. Estos articulan las necesidades de desarrollo individual de los

docentes y las de la escuela como organización. En este sentido, Bolívar (1997) sostiene que, para lograrlo, se deben realizar “procesos de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de proyectos de acción” (p.2). A su vez, Vezub (2010) sostiene que las identificaciones de problemas a ser trabajados en estos espacios parten de un diagnóstico de las principales necesidades formativas y la consulta a diversas fuentes y experiencias para tomar de inspiración.

Otra dimensión trata sobre las temáticas o los contenidos que se buscan desarrollar en la formación situada. Estas temáticas responden a la realidad escolar en la cual se encuentra inmersa la formación de los docentes (Terigi, 2010) y para abordarlas, existe una estrecha relación entre la teoría y la práctica. El Anexo de Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua (2008) propone una categorización en la cual presenta distintas áreas de aprendizaje docente a ser abordadas en estos espacios de formación, a saber:

a) pedagógica: las áreas del currículum, la gestión de las clases escolares, el trabajo en equipo, la exploración y reflexión de la práctica, el análisis de casos y de la experiencia de otros, el estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos docentes para la enseñanza;

b) personal: la comprensión de uno mismo, recuperar el deseo de educar y de enseñar, aquello que los ha inspirado a elegir la profesión, analizar la trayectoria e historia profesional personal, estar dispuesto a inventar y reinventarse; e

c) institucional: el desarrollo profesional se da en contextos colegiados y grupales, a través del intercambio de experiencias, de la definición y análisis de proyectos, en el seno de determinados equipos de trabajo y culturas institucionales.

En esta misma línea, Bolívar (2000) presenta una categoría para analizar los niveles de incidencia que puede tener la vivencia de un espacio de formación, en los docentes: 1) un nivel de cambio personal, donde los profesores cambian o reestructuran sus creencias y prácticas al participar en contextos innovadores trabajando en equipo con otros docentes; 2) un nivel de cambio en las prácticas de enseñanza, al generarse rupturas con prácticas preexistentes que suponen transformaciones en los modos de concebir el aprendizaje y la enseñanza; y 3) un nivel de cambio institucional, que implica que las modificaciones y

mejoras logradas en el ámbito de la enseñanza se transfieren al currículo, a otros proyectos, y a otros grupos de docentes.

Para profundizar en las estrategias o dinámicas, nos interesa analizar qué enfoque de trabajo se promueve en la EMI. En términos de Fenstermacher (1998), si se trata de un enfoque constructivista o ejecutivo. Sin embargo, Darling Hamond (2009), agrega un tercer enfoque que trata la colaboración, según la autora es el enfoque que promueve un cambio escolar que se extiende más allá de las aulas individuales. En este sentido, Davini (2015) sostiene que “el aprendizaje constituye un proceso colectivo y participativo, una activa comunidad de experiencia, en la que influyen el ambiente, el contexto, la interacción y la situación” (p. 155).

Otra dimensión relevante para analizar consiste en los protagonistas de la formación, en este caso los docentes. Buxton (2015 en Vaillant, D., & Cardozo-Gaibisso, L., 2016) presenta dos formas para observar como los docentes se relacionan con los espacios de desarrollo profesional: (i) con su participación y asistencia a las actividades de formación; y (ii) con la adaptación y aplicación de los contenidos y procedimientos aprendidos. A su vez, Vezub (2011), brinda unas categorías para analizar acerca de cómo perciben los docentes los espacios de formación docente:

1. La “aceptación como oportunidad de desarrollo”, en la que se ubican los docentes que consideran el espacio como una oportunidad para su desarrollo personal, profesional, para mejorar y transformar sus prácticas.
2. La “aceptación como obligación y responsabilidad ética”, donde nos encontramos que el perfeccionamiento forma parte de los deberes del docente. Por lo tanto, los docentes lo aceptan e intentan aprovechar el espacio de formación para enriquecer su tarea, pero no existe una motivación permanente hacia el desarrollo profesional.
3. El “rechazo como amenaza” en los que podemos observar a aquellos profesores que consideran que ya no necesitan capacitarse, encerrados en lo que ya saben y llevan a cabo diariamente y desestiman los aportes de la capacitación, porque sienten que estos espacios son un cuestionamiento y una amenaza a su identidad profesional.

Por último, cabe destacar el rol de los directivos resulta clave a la hora de garantizar las condiciones necesarias para generar ambientes de trabajo colaborativo (Szczesiuł y Huizenga, 2014 citados en Krichesky, y Murillo, 2018) y facilitar espacios activos de trabajo (Sánchez Díaz, 2009). En este sentido, analizaremos al directivo a cargo a través del liderazgo, la toma de decisiones y el compromiso para trabajar en comunidad (Bolívar, 1997).



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4: Análisis

En el presente capítulo desarrollamos el análisis partiendo de lo constatado en las tres observaciones de las EMI -realizadas entre mayo y octubre de 2021- y en las entrevistas llevadas a cabo a dos directores y tres docentes de una escuela secundaria de CABA. Hemos organizado el capítulo en cuatro apartados: (1) Las EMI como espacio para el desarrollo pedagógico, personal e institucional; (2) Las EMI: entre lo urgente y lo importante; (3) Las EMI como dispositivo valioso y, a la vez, insuficiente; (4) La participación docente en las EMI; y (5) El liderazgo para la mejora institucional.

Las EMI como espacio para el desarrollo pedagógico, personal e institucional.

En el Programa Nacional de Formación Permanente -plasmado en el Anexo de la Resolución CFE N 201/13- se definen a las jornadas institucionales (EMI) como espacios para reconocer a la escuela como “unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones y prácticas, institucionales y pedagógicas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares” (p. 3). Se espera que, en estos espacios, se promueva “el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza” (p. 3); así como una “acción sistemática de análisis y discusión centrada en la propia tarea, sus sentidos y modalidades en cada institución, y en relación con las políticas jurisdiccionales y nacionales” (p. 7). Por lo tanto, existe un foco orientado hacia las prácticas de enseñanza de los docentes, en el cual se revisa el saber pedagógico y se promueve su transformación; y otro foco relacionado con el aspecto institucional: reflexionar sobre la propia escuela. En esta línea, y como se desarrolló en el marco teórico, a partir del Anexo (2008) contamos con tres áreas de aprendizaje que pueden llevarse a cabo en estos espacios: (i) área de desarrollo pedagógico, (ii) área de desarrollo personal, y (iii) área de desarrollo institucional.

Resulta interesante observar aquello que surge del análisis del trabajo de campo que hemos realizado. En lo que respecta a las observaciones, señalamos que las tres áreas fueron abordadas en las EMI, aunque en distinta proporción.

Área	Tiempo destinado (en %)	Evidencia
Desarrollo personal	25%	Realización de un taller sobre la búsqueda del sentido de la actividad diaria docente.

Desarrollo pedagógico	15%	Explicación de una nueva metodología de planificación que forma parte de los cambios didácticos de la tarea docente.
Desarrollo institucional	60%	Presentación de una nueva modalidad del proyecto institucional a través de la implementación de las “Houses”.

Fuente: Elaboración personal en base a las observaciones realizadas.

Conforme se puede constatar en el cuadro anterior, si bien se abordan las tres áreas, la mayor cantidad de tiempo fue destinado al área de desarrollo institucional. Ahora bien, cabe destacar que, de acuerdo al director que lideró las EMI observadas, el desarrollo institucional solo fue posible luego de un tiempo destinado al desarrollo personal:

“Si tuviera que jerarquizar estos tres elementos, pondría desarrollo humano primero, porque es el que permite la acogida del último de los elementos, el institucional. Y que la EMI no sea solo un pasaje de información, sino que permita un mejor desarrollo pedagógico y didáctico dentro del aula. Es como cuando uno prepara el campo para después lanzar la semilla y hacer el cultivo. El desarrollo humano es como preparar la tierra” (Director 1).

Al consultar a distintos docentes, las EMI fueron definidas como espacios para la reflexión personal de los docentes, para la capacitación del propio equipo, así como también para reflexionar sobre la propia institución. En palabras de los docentes:

“Las EMI brindan la oportunidad de poder hacer un feedback de la labor docente con tus pares y tus directivos, pudiendo contar con un espacio para comunicar las fortalezas y debilidades. La profesión docente es muy solitaria y estos momentos de encuentro hacen que te das cuenta que lo que te pasa a vos les pasa a todos, de saber quién está trabajando codo codo con vos” (Docente 2).

“El sistema educativo de Argentina, específicamente de CABA, por los bajos salarios entre otras razones, promueve que los profesores sean profes taxi. Esto provoca que el profesor está constantemente moviéndose por todos lados y no tenga un espacio para sentarse a construir algo adicional a la clase que da en cada una de las instituciones en las que trabaja. Entonces, creo que las EMI son ese espacio en el cual el profesor se puede sentar una mañana completa y ver el colegio desde otra perspectiva, así como también, tener tiempo para trabajar con su equipo del área, o el espacio para aportar sus ideas a la dirección y para capacitarse. Por lo tanto, en este espacio no existe la excusa de que hoy no puedo dedicarlo tiempo porque tengo que ir a otro trabajo. En las EMI puedes hablar,

opinar, te sentís escuchado y podés construir desde otro ámbito que no sea la clase necesariamente” (Docente 3).

Según lo mencionado por los entrevistados, las EMI “rompen” con la soledad del trabajo docente para proponer espacios dedicados principalmente a la reflexión, al análisis y al intercambio de ideas en forma conjunta para llegar a acuerdos de trabajo centrados en la tarea del día a día del docente de cada institución. En esta línea, Davini (2015) propone que: “nadie aprende ni piensa en soliloquio, sino que lo hace con la mediación de otros (...). El aprendizaje y la formación, constituyen procesos sociales y no meramente individuales” (p. 121). Del mismo modo que los docentes valoraron la EMI como un espacio para trabajar con sus pares con el objetivo de revisar prácticas que se desarrollan habitualmente, uno de los directivos planteó:

“Las EMI generan un espacio de encuentro que los colegios, por el sistema educativo argentino, no tenemos. En líneas generales, no todos los colegios cuentan con horas institucionales para que se trabaje con el equipo docente o con los directivos. Esto es esencial y es lo que menos hay” (Director 2).

Adicionalmente a las valoraciones sobre el espacio que brindan las EMI, surge un aspecto preexistente interesante a tener en cuenta del sistema educativo argentino, que consiste en: (i) la dificultad para destinar horas de trabajo docente en las instituciones fuera del horario en el que dan clases; (ii) la limitación que genera la rotación docente por distintas instituciones como consecuencia de los bajos salarios, entre otras cuestiones.

Cabe destacar que la limitación mencionada en el ítem (ii) también afecta a las EMI, atento que, cada jurisdicción establece la misma fecha en la cual todas las escuelas secundarias deben llevar a cabo las EMI. Por lo tanto, aquellos docentes que trabajan en más de una escuela, solamente pueden asistir a las EMI de una institución. Las observaciones evidencian una gran diferencia en los niveles de asistencia en las distintas EMI. De un universo de 30 docentes de la escuela relevada, asistieron:

EMI observada	Asistencia de docentes – en porcentaje (%)	Modalidad
Primera (mayo 2021)	25 docentes – 83%	Híbrida: 11 presenciales y 14 virtuales

Segunda (junio 2021)	17 docentes – 56%	Virtual
Tercera (octubre 2021)	9 docentes – 30%	Presencial

Fuente: Elaboración personal en base a las observaciones realizadas.

De esta observación, se destacan las diferencias de asistencia que existieron según: a) el momento en el año; y b) la modalidad propuesta, pudiendo observarse que en abril de 2021 -con una modalidad híbrida- concurren 50% más de docentes que en octubre del mismo año (modalidad totalmente presencial).

En las entrevistas los docentes plantearon la necesidad de rotar entre las EMI de las distintas escuelas en las que se desempeñan, lo cual afectó los niveles de asistencia. Incluso advirtieron que en aquellas que eran virtuales, podían asistir a más de una EMI, pero en los casos presenciales esto resultaba más difícil:

“Siempre asistí a la EMI de la escuela en la que daba clases mayor cantidad de horas y creo que es la mejor forma de hacerlo, además de seguir el lineamiento del Ministerio de Educación. Por tal razón, las EMI se programan en diferentes días. Entiendo que si el Ministerio establece por año una cantidad de EMI obligatorias y las cambia de día es con el objetivo de brindar a los docentes la posibilidad de asistir a las instituciones e ir conociendo un poco de cada una de ellas. (...)” (Docente 3).

“Desconozco lo que se trabajó en la EMI anterior. Ese día, estuve a medias porque tenía que asistir a tres EMI diferentes. Hoy, como es el día que más tiempo trabajo en esta escuela voy a asistir la mayor parte de la EMI. Pero siempre algo de las otras EMI me pierdo, porque si faltas y quieres leer los temas que se trataron, no es lo mismo” (Observación 2- virtual).

“Yo estoy asistiendo a dos EMI hoy. Recién acabamos de salir del trabajo en grupo de la otra, les agradecería si me pueden contar que estamos trabajando en esta EMI” (Observación 2- virtual).

Sin embargo, desde el punto de vista del directivo, resulta sumamente importante la participación de los docentes en la EMI que organiza en su colegio, con el objetivo de poder contar con una continuidad de contenidos y dinámicas entre jornadas y una implementación real de lo trabajado en la EMI, en la diaria escolar:

“La limitación más importante de la EMI tiene que ver con la convocatoria, porque tu propuesta puede ser tan o más valiosa que las de los otros colegios, pero, si el profesor

asiste a la EMI del otro colegio, no puede conocer, en forma directa, el trabajo que se realiza en el nuestro” (Directivo 2).

“En las primeras EMI, la convocatoria no estaba resultando suficiente, porque entre las propuestas de nuestra escuela y las propuestas de otra institución, muchas veces los docentes elegían las otras. Las razones eran varias, en general poco sustanciales, es decir, no era que elegían una propuesta formativa antes que la otra, sino que era más cómodo ir al otro colegio antes que este, porque quedaba más alejado. Esta circunstancia llevo a que, luego de varias instancias en las que se conversó sobre el tema y después de comunicarlo de forma escrita, tuviera un impacto en las condiciones laborales de los docentes, porque se le descontó el presentismo. Como consecuencia, los docentes asistieron a la siguiente EMI, en la cual les aclaré a los docentes que no era a mi intención que asistieron porque este motivo y lo dejamos de llevar a cabo” (Director 1).

Aun cuando asumimos que la asistencia a las EMI por parte de docentes que se desempeñan en más de una escuela es una limitación del propio sistema, nos interesa hacer foco en aquello que puntualiza Davini (2015) acerca de la motivación para asistir a estos espacios de formación. La motivación muchas veces nace a partir de los docentes, pero también se debe entender como algo que puede ser generado por parte de los directivos:

“[T]ransmitir contenidos relevantes; implicar activamente a los [aprendices] en las tareas; trabajar desde lo concreto y real; (...) incluir la emoción (...), comunicarse de forma personalizada; promover el trabajo grupal; incluir temas o problemas sociales o personales de interés (...); evaluar sus avances, errores y mejoras (...); mantener la coherencia entre lo que se dice y lo que efectivamente se hace” (p. 71-76).

En este sentido, los dos Directores acuerdan en que una de las formas de promover la asistencia a la EMI es a partir de la propia propuesta de trabajo:

“El secreto para motivar a los docentes consiste en que la propuesta sea valiosa para el docente. En el caso de esta escuela, cuenta con una comunidad docente en secundaria muy fraterna, entonces la convocatoria tiene que ver con un lugar muy especial para compartir. En otros colegios en lo que trabajé, la propuesta convocante fueron los elementos de profesionalización docente y el desarrollo profesional. Como ha de ser una EMI tiene mucho que ver con la cultura institucional de cada colegio” (Director 1).

“Las EMI tienen que responder a las expectativas e intereses de los docentes. Sin convertir esto en una cuestión comercial y, por lo tanto, planificar las EMI solo para obtener una mayor concurrencia. No es una cuestión de cuanta gente asiste sino de que la EMI resulte valiosa para todos los docentes que asisten” (Director 2).

A modo de recapitulación, cabe concluir que la EMI es considerado por Directores y docentes como un espacio de formación docente valioso. A partir de las observaciones, se evidencia que en las EMI se destinó tiempo a las áreas de desarrollo pedagógico,

desarrollo personal y desarrollo institucional, priorizando este último. Por último, si bien es un espacio que se considera importante para propiciar un espacio común de trabajo entre los docentes de una misma institución, el hecho de que varios docentes debieron asistir a EMI en otras instituciones, generó un impacto en los niveles de asistencia.

Las EMI: entre lo urgente y lo importante

Otro de los aspectos que se evidenció en las observaciones y las entrevistas consiste en la búsqueda de equilibrio entre lo urgente y lo importante. En este sentido, Bolívar (1997) sostiene que las propuestas de formación situadas deben nacer de un proceso de identificación de las problemáticas reales que posee la propia escuela, con el objetivo de proponer soluciones en la instancia de formación. A su vez, Vezub (2010) propone que los dispositivos, las temáticas y dinámicas deben tener una continuidad en el tiempo, atento que los cambios y las mejoras no se producen de forma automática y necesitan tiempo y dedicación para poder afianzarse y estabilizarse.

En línea con lo que plantea Vezub (2010), hemos podido constatar que, tanto en la primera como en la segunda observación, se tomaron los mismos ejes de trabajo con la finalidad que tuvieran continuidad. Ahora bien, en la tercera EMI se abordó un tema “urgente”: la educación sexual dado que resultaba una problemática y necesidad real, tanto para los docentes como para los alumnos de la institución. Otro ejemplo de tema “urgente” resultó ser, el caso particular de dos alumnas que el director comentó en la apertura de una EMI observada:

“Tenemos una ‘alumna nueva 1’ en 4to año. En principio, tiene muy buen rendimiento académico y carisma. Por lo tanto, estimo que se va a insertar rápidamente en el grupo. Por otra parte, resulta importante que todos estemos atentos a la adaptación de la ‘alumna nueva 2’, porque no cuenta con las mismas herramientas que ‘alumna nueva 1’. Resultaría razonable que las dos alumnas sean amigas y juntas se integren a la clase, pero me parece que no se va a dar esa situación. Espero equivocarme, simplemente es un exceso de preocupación. Ojalá se junten y que no nos quede la ‘alumna nueva 2’ sola sin contención por parte de nuestra parte” (Observación 2).

En esta búsqueda de equilibrio entre lo urgente y lo importante, por un lado, los docentes consideran que en las EMI se deben abordar las temáticas que se orienten a sus necesidades:

“Un colegio tiene todo el tiempo cosas emergentes y urgentes que le genera una necesidad específica en un momento determinado. Por lo tanto, las EMI muchas veces se desarrollan de acuerdo a ese momento emergente. Yo creo que la EMI se orienta a la necesidad que tiene el profesor en ese momento para desarrollar.” (Docente 3).

Por otro lado, el equipo directivo prioriza y toma decisiones sobre las temáticas que serán tratadas en las EMI, teniendo en cuenta las necesidades de la institución escolar. En este sentido, Vezub (2010) plantea que la formación docente situada requiere de un importante grado de autonomía profesional y un aumento en el grado de decisión y gestión de los niveles micro: las escuelas y sus principales actores, directores y docentes. También hemos observado que, aun cuando desde el Ministerio de Educación de CABA se ofrecían sugerencias de temáticas a ser abordadas, el equipo directivo optó por no desarrollarlas:

“En el caso de CABA la DGEGP envía documentos muy bien elaborados para trabajar en las EMI. Es decir, que un director puede utilizar estos documentos sin agregar ningún tema adicional. Sin embargo, en nuestra escuela no fueron utilizados, porque no seguían el estilo de los perfiles formativos y la trayectoria con nuestra escuela trabajaba. Ahora bien, en el caso que existiera una resolución o reglamentación que deba ser informada a los docentes, esta se trabaja, porque son complejas.” (Director 1).

“Hay ciertos lineamientos generales para todos los colegios que deben ser abordados en las EMI. Pero por más lineamiento que haya, el directivo siempre lo termina adaptando a su colegio y eso marca una diferencia, ya que, a veces eso es tan general lo que brinda la DGEGP que no se aplica directamente a la identidad de cada colegio” (Director 2).

En síntesis, en este apartado hemos evidenciado la dificultad real de las instituciones educativas que deben trabajar sobre lo urgente sin descuidar lo importante, dar lugar a las temáticas emergentes sin perder el hilo propuesto para trabajar en las EMI consecutivas.

Las EMI como dispositivo valioso, y a la vez, insuficiente

Las dinámicas a trabajar en las EMI deben tener en cuenta por un lado, los principios del aprendizaje de personas adultas (Guerra Zamora, 2008) y, por otro lado, que esta formación se lleva a cabo en los propios lugares de trabajo, es decir, hay que considerar que el aprendizaje del docente se realiza en contextos específicos de escolarización en los cuales los docentes desempeñan sus tareas, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares (Vezub, 2009).

En este sentido, Sánchez Díaz (2008) sostiene que las dinámicas dentro de estos espacios deben conjugar la colaboración profesional con la autonomía de cada participante. A su vez, se debe utilizar como punto de partida la experiencia de los docentes y procurar promover un aprendizaje práctico. Darling Hamond (2009) propone el trabajo colaborativo para utilizar en estos casos, como enfoque superador, ya que, “cuando todos los profesores de una escuela aprenden juntos, todos los estudiantes en la escuela se benefician” (p. 5). De esta forma, las EMI posibilitan el espacio para:

“compartir conocimientos, prácticas, para generar un know how común a partir de las experiencias de las personas que participan (...). Permiten la interacción mutua, la discusión, el intercambio, comparar los proyectos, ver confluencias y discrepancias, ver cómo vamos. (...) que ese conocimiento compartido pueda ser reutilizado o transferido, de manera contextualizada, a otros contextos institucionales” (Dixon 2001 citado en Macchiarola et al. 2012, p. 8).

A partir de lo observado, podemos establecer que en de las tres EMI se propuso el trabajo colaborativo, promoviendo la interacción, la discusión y el intercambio entre colegas. Ahora bien, a la hora de trabajar en grupos, se realizaron diversas agrupaciones, a saber: 1) cuando era necesario trabajar por materias a fin, se juntaron los docentes de una misma área y el coordinador de área llevó adelante la conversación; 2) se trabajó con grupos aleatorios para favorecer el intercambio entre pares de diferentes asignaturas con el objetivo de atender temáticas del desarrollo institucional; y 3) se propuso trabajar con todos los docentes en conjunto, logrando de esta forma, llevar a cabo una dinámica de integración general. Estos diferentes tipos de agrupaciones favorecen al dinamismo dentro de las EMI.

Sin embargo, a partir de las descripciones de los docentes y directivos entrevistados, podemos concluir que las EMI trabajan con ciertas dinámicas particulares, logrando de esta forma establecer un estilo que se puede describir fácilmente:

“Siempre comienzan con una parte expositiva como introducción, se realiza un trabajo en equipo o colaborativo por áreas, y, por último, se lleva a cabo un trabajo específico de elaboración” (Docente 3).

“Siempre existe un momento más teórico para brindar información, un momento más práctico y un momento de dinámica para el equipo de profesores” (Director 2).

“Mucho trabajo en grupo, en conjunto. Siempre algún documento o texto inspirador que marque el rumbo, para leer en términos de su formación. Pero la dinámica más usual es el trabajo en pequeños grupos” (Director 1).

Este esquema se encuentra sujeto a cambios. Específicamente, el cambio más novedoso que sucedió en 2021, se encuentra por fuera del tiempo dedicado a la EMI:

“Este año fue en donde empecé a notar que se estaban pidiendo más tareas...” (Docente 2).

Este nuevo espacio por fuera de la EMI, se llevó a cabo por primera vez en el año 2021 y originó una tensión entre aquellas decisiones que se toman en la EMI, que implican tarea para el equipo docente, y cómo estas decisiones, se amalgama con las tareas propia de cada docente. Es importante tener en cuenta en este análisis que a la hora de planificar una EMI se establece un horario de 5hrs. reloj y esta dinámica nueva, implica que las propuestas de las EMI no terminan una vez que se van de la escuela, sino que los docentes se llevan “tarea”.

Cabe señalar que, de las tres observaciones, en solo una de ella no se les solicito “tarea” a los docentes. No obstante, en las otras dos observaciones, pudimos constatar que en cinco situaciones diferentes se les distribuyó “tarea” para ser realizada con posterioridad a la EMI:

“Para que se cumplan los objetivos, resulta necesario que se encuentren anclados a un trabajo que trascienda las EMI, que entre una y otra EMI, se continúe trabajando en la diaria con estas temáticas. Los objetivos no pueden quedar solamente en 5 momentos en el año por más extensos y profundos que sean, porque no resultaría suficiente” (Director 1).

La exigencia de realizar tareas fuera del horario establecido para la EMI no fue bien recibida por parte del docente. De todas formas, cabe destacar que el equipo directivo se comprometió a realizar un seguimiento de las tareas solicitadas, para contestar consultas y aclaraciones necesarias y a brindar una devolución de las “tareas”. Sin embargo, muchos docentes no pudieron realizar las “tareas” solicitadas y a partir de las observaciones, se percibió un cansancio general por parte de los docentes que dio lugar a quejas sobre el breve plazo y el momento en el que debían ser realizarlas:

“Esa semana donde nos pidieron la tarea (...) estaba muy desbordada, porque coincidieron con los cierres de notas y se complica entregar a tiempo. La realice bajo presión” (Observación 1).

“Confieso que no realice la tarea que nos pidieron en la EMI con ganas. En mi opinión, considero que los objetivos planteados resultan muy exigentes para lo que podemos hacer en una reunión y, por lo tanto, nos debemos llevar a casa trabajos más allá del tiempo dedicado a la EMI, que tendríamos que haber hecho en la reunión” (Observación 1).

“Pienso que las EMI serían mejor si fueran más acotadas y concretas. Por ejemplo, no llevarte tarea para el hogar y que pueda ser finalizada en el mismo momento. En ese caso, te irías con una experiencia grata de haber vivido una EMI más aprovechada, como un espacio que empieza y termina en esas horas de trabajo, ya que el tiempo disponible fuera de la escuela es reducido” (Docente 1).

“El problema de la mejora del sistema educativo argentino es la falta de tiempo del docente” (Docente 1).

No obstante, Furman et al (2020) sostiene que para la formación docente continua resulta importante que:

“sea extensa (...) porque ofrece más posibilidades para que los docentes reflexionen, discutan y profundicen respecto del contenido y las estrategias pedagógicas utilizadas. También brindar más oportunidades de que los docentes lleven a la práctica lo aprendido y puedan revisar sus creencias y prácticas a la luz de los resultados obtenidos en el proceso de implementación” (p. 5).

En definitiva podemos afirmar, a partir del testimonio de los docentes y directores, que la EMI resulta un espacio relevante para la institución y para los docentes, siempre y cuando se la planifique reconociendo aquello que los docentes precisan. Sin embargo, el lapso de tiempo dedicado a las EMI no resulta suficiente:

“Por más de valorar la EMI, por el espacio que brinda dentro de la escuela, no es suficiente. Tanto la cantidad de EMI como la selección de fechas no permite generar un espacio de trabajo continuo que vaya de la mano con los momentos del año” (Director 2).

“El tiempo en horas total de EMI en el año no es lo suficiente como para lograr ver un resultado concreto” (Docente 3).

“Veo una limitación en la agenda, en el horario. En las empresas se usan días completos o fines de semana completos para trabajar en conjunto y, por tal razón, obtienen resultados positivos. Considero que las EMI deberían llevarse adelante en días completos”. (Director 1).

“El tiempo dedicado a la EMI no es suficiente. Por lo tanto, la tarea fuera del horario de la EMI es la forma de darle un poco de continuidad a lo que se trabajó allí” (Docente 2).

En resumidas cuentas, el presente apartado se evidencia la tensión que se produce en el momento de articular una EMI con el trabajo propio de los docentes. A partir de lo observado y de las entrevistas realizadas, las EMI parecerían resultar valiosas, pero no suficientes para responder a los objetivos muchas veces propuestos por el equipo directivo.

La participación docente en las EMI

En lo que respecta a la figura del docente en las EMI, si bien en apartados anteriores referimos al porcentaje de asistencia, resulta valioso atender a los modos de participación, es decir, cómo los docentes perciben y vivencian estos espacios. A raíz de la observación, pudimos notar que las conversaciones se enriquecen a partir de las acotaciones de los docentes, que los intercambios y trabajo en equipo dependen de la buena predisposición y el querer lograr un impacto en la realidad escolar por parte de ellos. Por esta razón, un Director sostiene:

“Valoro la participación y la expectativa y buena voluntad de los docentes, es clave para que la EMI funcione” (Director 2).

En este sentido, Vezub (2011) plantea que los docentes pueden considerar las EMI cómo: (a) una oportunidad de desarrollo en donde los docentes consideran el espacio para mejorar y transformar sus prácticas; (b) una obligación, responsabilidad ética, en la cual el perfeccionamiento forma parte de los deberes del docente; o (c) una amenaza, porque los profesores consideran que ya no necesitan capacitarse. En palabras de los docentes:

“Me gustaría poder verlo como una oportunidad de crecimiento profesional pero el grueso de los docentes lo viven como una responsabilidad hacia los chicos y hacia los directivos. Las expectativas del docente son un poco estrechas a veces, como nos cuesta salir de nuestra asignatura, nos concentramos en uno mismo y es difícil en un contexto de cansancio, de mucho trabajo y poca plata como la que vive el docente tener la sensibilidad suficiente para decir ¿a ver que me propone? ¿A ver que me viene a decir? ¿A ver qué me quiere aportar?” (Docente 1).

“En mi caso particular, las jornadas dependen 100% de cómo se encuentran armadas las propuestas y en qué momento del año se lleva a cabo. Existen momentos en los que necesito interiorizarme en cuestiones más prácticas de mi tarea como docente, las materias o evaluaciones. En otros momentos, me interesaría aprender algo nuevo o tener alguna capacitación” (Docente 2).

“Depende cómo sea la EMI. Algunas las percibo como una oportunidad para mi crecimiento profesional y otras, las vivencio como un espacio para compartir grupalmente” (Docente 3).

En general, evidenciamos que la mayoría de los docentes perciben estos espacios como una oportunidad de desarrollo personal e institucional y, a su vez, como una oportunidad para compartir un espacio de encuentro con otros docentes. Esta última, no se encuentra dentro de la categorización realizada por Vezub (2011), sin embargo, creemos que es interesante tomarlo en cuenta, dado que fue nombrado en reiteradas ocasiones.

A su vez, ningún docente o directivo entrevistado nombró a la última opción, sobre el rechazo que podría causar una EMI. No obstante lo expuesto, en una sola entrevista un docente manifestó su preocupación con relación a quienes perciben a estos espacios como una amenaza y los rechazan:

“Creo que sería interesante considerar a los docentes que no valoran estos espacios porque (...) si me preguntas, hay muchos docentes que manifiestan que la EMI es una pérdida de tiempo y poco productiva. Que prefieren dar sus clases antes que participar en una EMI. (...) Existen profesores que no les interesa capacitarse porque creen que ya lo saben todo, saben cómo funciona su materia y no les interesa hacer algo por mejorar porque piensan que son muy buenos y no ven a las EMI como una oportunidad de cambio.” (Docente 3).

Este docente hace referencia a una realidad que Pérez Pérez (2009) presenta en su investigación, en la que define a la visión del trabajo docente como estrecha, es decir, la incapacidad para abordar planteamientos globales de la escuela, dificultades para asumir nuevos roles, dificultades en la dinámica de las reuniones, entre otros.

A modo de recapitulación, la participación docente es una pieza fundamental en la EMI y según los docentes entrevistados, muchas veces tiene relación con aquellas expectativas que tienen acerca del espacio de formación. Sin embargo, las expectativas, son un factor que varía según la percepción de cada uno.

El liderazgo para la mejora institucional.

La función directiva en una institución educativa y su liderazgo resultan fundamentales para nuestro análisis por la complejidad que existe entre llevar a cabo “la formulación de una visión de la escuela compartida por el profesorado y por toda la comunidad educativa para la creación de un plan estratégico anual con unos objetivos (...)” (García et al., 2012 citado en Pàmies-Rovira et al. 2016) y, a su vez, lograr con éxito realizar estos espacios de formación. Según Sánchez Díaz, (2009), cabe señalar que resulta más probable que la EMI sea exitosa siempre y cuando un director sea facilitador activo del trabajo. En otras palabras, la figura del directivo resulta necesaria como guía y, a su vez, como facilitador refiriendo a un liderazgo distribuido, compartido, participativo y horizontal (Riveros-Barrera, 2012). De esta forma, se garantizan las condiciones necesarias para generar ambientes de trabajo colaborativo (Szczeziul y Huizenga, 2014 citados en Krichesky, y

Murillo, 2018). En definitiva, el rol directivo conlleva una doble mirada, que un docente la señaló con claridad:

“Creo que el liderazgo trata de marcar la cancha, por un lado, con realismo y también abrir el juego” (Docente 1).

A partir de lo observado, podemos resaltar que el director de secundaria llevó a cabo la mitad de las actividades propuestas. Asimismo, también planificó las EMI e hizo uso de la palabra para comenzar el espacio y al finalizarlo. En la primera EMI observada, el director le brindó un espacio al profesor de filosofía para realizar una charla en la que se promovió una temática institucional, así como también a la vicedirectora, quien presentó la planificación retrospectiva como nueva metodología de planificación. En la tercera EMI, invitó a participar a especialistas externos con el objetivo que presentaran una temática emergente. A su vez, el director, logró promover la horizontalidad a través del trabajo de los docentes en grupos y la colaboración entre pares, circunstancia que se ve favorecida por la particularidad de este colegio, al contar con un plantel docente reducido, de 30 personas, que comparten las mismas clases:

“Al ser un colegio chico con pocos docentes es real el momento de participación. Realmente participa un docente y es muy probable que compartas un curso, que conozcas a los alumnos de los que está hablando y, por lo general, todo aquel que quiera manifestarse lo puede hacer. Me gusta participar en las jornadas en este colegio, porque es un lugar donde uno puede participar activamente. Y no solo por el hecho de que a uno lo dejen hablar sino porque somos tan pocos profesores que la mirada de cada uno resulta necesaria” (Docente 2).

A su vez, cuando se preguntó a los entrevistados acerca de cómo caracterizarían el liderazgo del equipo directivo, las respuestas fueron diversas:

“El liderazgo es distribuido y compartido con la directora de estudios. A su vez, el liderazgo se encuentra basado en la confianza que tiene que ver con presentar cual es la dirección a seguir y que los docentes, reciban cada uno desde la posición que ocupa e ir todos para el mismo lugar”. (Director 1).

“Claramente el liderazgo es horizontal porque todos aportamos algo. No hubo una persona en la EMI que no haya aportado algo, ya sea desde las propuestas de trabajo en grupo o desde la propuesta de trabajo que tuvimos que realizar como tarea. Claramente no hubo una bajada de línea como tal, porque fue un aprendizaje colaborativo en el que todos fuimos aportando y creciendo en un tema que no conocíamos” (Docente 3).

“Verticalista” (Director 2).

“El director, siempre desde su lugar, ha procurado trabajar con la imagen de líder, de equipo, de capitán. (...) En especial, en estas jornadas en las que el director buscó motivar al equipo. No obstante, no delegó del todo las tareas, circunstancia que provocó que posteriormente fuera complicado el seguimiento de estas” (Docente 2).

En síntesis, en este apartado se presenta, por una parte, la complejidad del rol directivo a la hora de planificar y trabajar una EMI. Por otra parte, la notoria diversificación de miradas acerca de una misma función directiva, que demuestra la propia percepción de los actores escolares.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4: Reflexiones finales

Qué aprendimos del análisis

A lo largo del presente trabajo nos hemos propuesto explorar las características que adoptaron las jornadas institucionales (EMI) en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con el fin de lograrlo, hemos realizado un análisis de la información obtenida a partir de las observaciones y entrevistas llevadas a cabo, sobre los objetivos, las temáticas, las estrategias y los roles de los actores escolares en las jornadas (EMI).

Un primer hallazgo es que en las jornadas institucionales se abordaron las tres áreas de desarrollo docente, siguiendo la categorización del Anexo de Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua (2005): desarrollo pedagógico, desarrollo personal y desarrollo institucional. Si bien las tres áreas fueron trabajadas, se priorizó el trabajo institucional, los aspectos vinculados al intercambio de experiencias, de la definición y análisis de proyectos, en el seno de un equipo de trabajo y una determinada cultura institucional.

Un segundo hallazgo es que la participación en las EMI disminuyó significativamente con el paso de las jornadas. Si bien los docentes reconocieron las EMI como espacios valiosos, también advirtieron las “limitaciones del sistema educativo”, que generan que los docentes trabajen en varias instituciones educativas a la vez, que, en este sentido, repartan su tiempo de capacitación entre las distintas instituciones.

Luego, profundizamos el análisis sobre la tensión que existe en las instituciones educativas a la hora de priorizar el trabajo, tanto de lo urgente (los emergentes de la vida diaria) como de lo importante (líneas de trabajo prioritarias); y como las EMI son un reflejo de esa búsqueda equilibrio entre abordar los desafíos de la institucional a medio y largo plazo y atender a las urgencias que se presentan en el día a día.

Otro hallazgo tuvo que ver con el valor de las EMI para los actores escolares. Aun cuando lo consideran un espacio valioso de encuentro con otros docentes, de trabajo colaborativo también se puso en evidencia que las EMI no son suficientes para cumplir con lo que allí se acuerda. Por último, se evidenció que la participación docente y las tareas del equipo directivo son fundamentales en estos espacios.

Limitaciones de la tesina

Antes de finalizar, resulta pertinente reconocer que la presente investigación, contiene ciertas limitaciones en cuanto a su alcance y profundidad de análisis, las cuales han marcado su curso.

En primer lugar, la limitación en torno a haber realizado un estudio de caso, ya que, el mismo, no nos permite establecer conclusiones generales por la particularidad misma de la escuela elegida para investigar.

En segundo lugar, cabe resaltar que parte de la información utilizada para analizar fue recolectada de primera mano, a partir de las perspectivas de algunos actores involucrados. Es por eso que, la recolección de datos puede resultar subjetiva o parcial.

En tercer lugar, a pesar de que la tesina se centra en el año 2021, ya que, las observaciones fueron realizadas ese año, la mayoría de las entrevistas fueron realizadas a lo largo de 2022. Si bien los actores entrevistados pudieran hablar sobre sus experiencias con una mirada en retrospectiva, el tiempo transcurrido entre los hechos y su recolección puede haber alterado sus declaraciones.

Por último, otra limitación que encontramos y vale la pena resaltar surge del contexto global que conlleva ciertas implicaciones en nuestra investigación tales como, las propuestas de las EMI híbridas y/o virtuales que no eran habituales antes de este año en particular.

Futuras líneas de investigación

En primer lugar, resultaría interesante trabajar sobre aquello que ocurre en otras escuelas en las EMI. Se precisan futuras investigaciones para recolectar información acerca de cómo se piensan y se implementan en escuelas en distintos contextos, gestiones y con distintas culturas institucionales.

En segundo lugar, si bien la evaluación de resultados es un componente importante a la hora de pensar en propuestas de formación continua, en la presente tesina no fue posible hacer un análisis de ello. Una futura línea de investigación podría explorar ¿Cómo se puede evaluar estos espacios? ¿Qué resultados podemos obtener de ellos? ¿Qué mejoras se podrán hacer en base a este análisis?

En tercer lugar, otra línea de indagación posible podría ser el análisis de la política educativa teniendo en cuenta la importancia del componente de las jornadas institucionales en ella. Analizando su reformulación o recontextualización a partir de la mirada nacional y jurisdiccional de la política.

Por último, sería relevante explorar lo que sucede en otros niveles educativos, como es el caso del nivel inicial, primario o superior.



Universidad de
San Andrés

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. AAVV. Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: PREAL-CINDE, 97-142
- Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6(1), 197-214.
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa (Brasil)*, 13(2), 278-293.
- Alonso Moreno, L., Cappelletti, G., Giovannini, M., Jacobovich, J., & Savransky, N. (2020). El camino de Eutopía, la aventura de la transformación educativa.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. J. (2009). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Paidós.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 77-99.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. El asesoramiento en la educación. Barcelona: Ariel, 380-394.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. CEPPE. Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO, 112-152.
- Camargo, M. C. F. M. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, 7, 79-112.
- Camillioni (2009). Prólogo. *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.

- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. Washington, DC: National Staff Development Council, 12.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (2005). Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado (Vol. 101). Narcea Ediciones.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (2004) “Panorámica de la Formación Docente Continua”. Ministerio de Cultura y Educación- Organización de los Estados Americanos. Buenos Aires.
- Diker, G., & Serra, J. C. (2008). La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.
- de Martín, E. (2005). La formació permanent del professorat centrada en institucions d'educació secundària. *Educar*, 97-106.
- DeMonte 2013
- Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2001). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational evaluation and policy analysis*, 24(2), 81-112.
- Escudero Muñoz, J. M., & Moreno Yus, M. Á. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en supervisión educativa*.
- Esteve, J. (2006). “Identidad y desafíos de la condición docente” en Tenti Fanfani, Emilio (comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores,
- Furman, M.; Larsen, M.E. y Giorgi, P. (2020). “¿Cuáles son las mejores estrategias para la formación de docentes en ejercicio?” Documento N°12. Proyecto Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación? Buenos Aires: CIAESA.
- Fullan, M. (2010): Change the terms for teacher learning. En *JSD, National Staff Development Council vol.28, n.3, 2007, pp. 35-36*. Disponible en <http://www.michaelfullan.ca/media/13396074650.pdf>
- Finocchio, S., & Legarralde, M. (2006). Modelos de formación continua en América Latina. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Buenos Aires.

- Fierro Evans, C. (2019) Una experiencia de aprendizaje situado docente en México: Redes de Tutoría María. En VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Integración y Conocimiento.
- Guerra, Zamora P. (2008). Formación docente continua: una mirada desde el aprendizaje de adultos. *Revista Iberoamericana de educación*, 45(1), 1-10.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945
- Hargreaves, A. P., & Shirley, D. L. (Eds.). (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press.
- Huberman, S (1992). *Cómo aprenden los que enseñan*, Buenos Aires, Aique.
- Ingvarson, L., Meiers, M. & Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13(10). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n10/>.
- Imbernón F. (1996): *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum el maestro y su formación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. *Educación*.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163.
- INFOD (2012). *Desarrollo Profesional Docente Centrado en la Escuela*.
- King, M.B. and Newmann, F.M. (2001) Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations, *International Journal of Educational Management*, 15(2): 86–93.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156, doi: 10.5944/educXX1.15080
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041.

- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational evaluation and policy analysis*, 36(4), 476-500.
- Kazem, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra. *Aportes el Sistema de Matrices de Datos. Subjetividad y procesos cognitivos*, 13 (1), 1-17.
- Lamie, J. (2002). An investigation into the process of change: The impact of in-service training on Japanese teachers of English. *Journal of In-Service Education*, 28(1), 135-162.
- Macchiarola, V., Martini, C., Montebelli, A. E., & Pizzolitto, A. L. (2012). El aprendizaje institucional en una universidad que innova. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Marrero J. (1995): La cultura de la colaboración y el desarrollo profesional del profesorado. En *volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid: Morata.
- Mezzadra, F., Veleda, C., & Sánchez, B. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*.
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios (Documento final)*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. M., & Gelabert, M. A. E. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14.
- Pérez Pérez, R., Rodríguez Díez, B., & Ruano Hernández, E. (1994). Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado en centros: hacia un modelo de evaluación.
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107-136.

- Poggi, M. (1995). La observación: elemento clave de la gestión curricular. Apuntes.
- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y educadores*, 15(2), 289-301.
- Sánchez Díaz, S. (2009). La formación permanente del profesorado centrada en la escuela. Análisis de su Funcionamiento (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona).
- Sarramona López, Jaume. “Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de secundaria” en Tenti Fanfani, Emilio (coord.) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2012
- Sautu, R. (2009). El marco teórico en la investigación cualitativa. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 1(1), 155-177.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Senge, P.M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Serra, J. C. (2001). La política de capacitación docente en la Argentina: la Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999). Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Serra, J. C. (2004). El campo de capacitación docente: Políticas y tensiones en el desarrollo profesional. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D.(comp.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 89-99.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos de Trabajo No 50 Santiago de Chile: PREAL.
- Toranzos, L. Montes, N. (2019). Evaluación de diseño, implementación y resultados de las políticas de formación docente situada del INFOD. Programa de apoyo a la política de mejoramiento de la equidad educativa.
- Tyack, D., y Tobin, W. (1994). The “grammar” of schooling: Why has it been so hard to change? *American educational research journal*, 31(3), 453-479.
- Vaillant D. E. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de educación*.

- Vaillant, D y Marcelo García, C (2015). El A, B, C, D de la Formación Docente. Narcea. Madrid.
- Vaillant, D., & Cardozo-Gaibisso, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 13(26), 5-14.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista docencia, 60, 7-13.
- Vaillant, D. (2016). El desarrollo profesional y su incidencia en la tarea del maestro. Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía, 78, 3-7.
- Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE.
- Vezub, L. (2011). ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio? A. Alliaud y D. Suárez, El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente, 159-199.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. Páginas de educación, 6(1), 97-124.
- Vezub, L., Lederhos, M., y Alu, M. (2019). Políticas de desarrollo profesional docente en la escuela secundaria. De los programas nacionales a las acciones provinciales e identidades de los profesores. En VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Integración y Conocimiento.
- Vezub, L. (2019) Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Issues & answers. REL, (033).

NORMATIVA CITADA

Anexo Resolución CFE N° 316/17 del Programa Nacional de Formación Permanente NUESTRA ESCUELA. Plan de acción 2017-2021. Encontrado en: https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/02/RES-316_17-ANEXO-PNFP-Nuestra-Escuela-2017-2021.pdf

- Anexo de la Resolución CFE N° 201/13 del Programa Nacional de Formación Permanente. Encontrado en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_201-13.pdf
- Anexo, I. I. (2008). Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional. Encontrado en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001154.pdf>
- Ley Federal de Educación, (1995). Encontrado en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Ley de Educación Nacional, (2006). Encontrado en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio Nacional de Educación (2016). Documento N° 1 Nuestra escuela: La formación situada comprometida con la mejora de los aprendizajes y la progresión de los estudiantes. Encontrado en: <https://www.epet1.edu.ar/wp-content/uploads/2016/05/Documento-1-II-Jornada-Institucional-PNFP-2016.pdf>
- Veleda, C., Mezzadra F., y Lista E., (2019) Memoria del Instituto Nacional de Formación Docente 2016- 2019, Renovar la enseñanza, garantizar aprendizajes. Encontrado en: <https://www.educ.ar/sitios/educar/resources/150828/memoria-del-instituto-nacional-de-formacion-docente-2016-2019/download>

ANEXO: Registro de observaciones

Observación 1

Momento previo

Fecha: 07/ 05/2022

Se llevó a cabo de forma híbrida.

Asistieron 9 docentes y 2 directivos de modo presencial y 16 docentes se conectaron desde sus hogares. Un total de 27 personas.

Cada momento de trabajo en la jornada dura 40 minutos, ya que, se adapta a la modalidad de zoom que permite ese tiempo por reunión.

Se proyecta un PowerPoint que guía el espacio con las diferentes exposiciones y consignas.

Cuentan con un classroom como método de comunicación online a través del cual se suben documentos de interés, invitaciones a capacitaciones y todo lo trabajado en la EMI.

Durante la EMI

8.15hs.

Se encuentran en un aula de 5to año del colegio, los docentes están sentados en los bancos de sus alumnos con una organización típica de clase. Varios profesores llegan tarde. Van ingresando sin que esto implique un inconveniente. Mientras esperan se toman un café y unas medialunas y charlan entre ellos (parece una estructura simple y flexible).

9hs a 9.40hs

El rector de secundaria comienza presentando los objetivos en voz alta:

- a. Búsqueda del sentido: ¿Por qué rumbo caminamos y a dónde vamos?
- b. Cambio en el rumbo del proyecto institucional: Las Houses.
- c. Preguntarse ¿Por qué enseño lo que enseño?
- d. Presentar una nueva metodología de planificación.

Luego realiza una exposición sobre la búsqueda del sentido dentro de las tareas diarias.

10hs a 10.40hs

El profesor de filosofía toma la palabra y empieza a presentar un proyecto institucional que se denomina “Houses” en el cual se divide a la comunidad educativa con el objetivo de realizar actividades escolares de diferente índole y competir por determinados puestos a fin de año. Por un lado, tiene un sustento académico ya que se aborda dentro del curriculum de 2 materias en específico: Participación Social y Virtudes. Los profesores

encargados de estas materias deben tener en cuenta este proyecto para trabajarlo en clase. Por otro lado, se establece un sistema de méritos, en el cual los alumnos consiguen puntos por haber hecho algo merecedor de aquel valor. Es un proyecto que responde al ideario del colegio y busca promoverlo

11hs a 11.40hs

El rector de secundaria, vuelve a tomar la palabra y presenta el taller que se llevará a cabo con el objetivo de que cada profesor se pregunte ¿Por qué enseño lo que enseño? Se dividen por áreas de conocimiento para trabajar en grupos de 4/5 profesores que viendo el programa de su materia responden a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es importante enseñar esto?
- ¿Para qué es importan?
- De todo mi programa ¿Cuál es el tema/ unidad más importante?
- ¿Qué es aquello que no debería olvidar? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el mensaje que quiero quede grabado en el corazón de los alumnos?

Los coordinadores de área guían la conversación mientras que los profesores comparten sus respuestas y reflexiones. El trato es sumamente horizontal, los profesores hablan del conocimiento personal de cada materia en específico y no hay necesidad de llegar a un acuerdo, el objetivo es compartir impresiones y cuestionamientos que surgen. A través del diálogo y el encuentro los profesores comparten con sus pares y se escuchan con mucha atención.

Terminan la conversación y muchos se quedan con ganas de saber más de lo que el otro estaba haciendo para empezar a trabajar esos “temas centrales” en conjunto. Se escucha a una profesora decir: “estaría bueno coordinar y charlar de los temas que ya estuvimos viendo, porque no tenía ni idea que ya habías visto esto, así les encontramos juntos un sentido”.

Quedan cuestiones inconclusas, ya que, no hay tiempo para finalizar y se invita a los profesores a continuar las conversaciones para llegar a diferentes acuerdos de cómo abordar los programas.

12hs a 12.15hs

La directora de estudios comparte una breve explicación de un formato de planificación con el objetivo de llevarlo a cabo.

La directora de estudios trae a colación lo realizado en la jornada y expone “¿Cómo hacer una planificación hacia atrás?”.

La explicación terminó con una tarea que envían a los profesores de realizar una planificación de este tipo para la próxima semana sobre una clase que ellos elijan.

Para cerrar, se repasó aquello que se realizó en el día y se pasaron en limpio aquellas ideas claves y tareas que quedaron de la EMI.

- Los profesores deben involucrarse activamente en el proyecto institucional realizando diversas actividades.
- Los profesores deben revisar el material de la capacitación, los documentos presentados y entregar en una plantilla, vía el Classroom, una planificación hacia atrás de una clase elegida por ellos.

Los directores se comprometieron a estar pendientes en la semana por cualquier duda y aclaración necesaria sobre este tema y a su vez, a brindar una retroalimentación a aquello que les fue pedido.

Observación 2

Momento previo

Fecha: 30/ 06/ 2021

Se llevó a cabo de forma virtual.

Asistieron 17 docentes y 2 directivos: 2 con cámara apagada, el resto cámara prendida).

Cada momento de trabajo en la jornada dura 40 minutos, ya que, se adapta a la modalidad de zoom que permite ese tiempo por reunión.

Se proyecta un PowerPoint que guía el espacio con las diferentes exposiciones y consignas.

Cuentan con un classroom como método de comunicación online a través del cual se suben documentos de interés, invitaciones a capacitaciones y todo lo trabajado en la EMI.

Durante la EMI

9.00hs.

Se unen al zoom la mayoría de los docentes y se deja un tiempo para esperar a aquellos que no llegaron.

9hs a 9.40hs

El rector de secundaria comienza presentando los objetivos en voz alta:

- a. Trabajo en grupo con intención de compartir y poner en común aquellos que se trabajó sobre la planificación retrospectiva en grupo, desde la búsqueda del sentido.
- b. Preparación del proyecto escolar: Houses.

Luego, continúa la reunión con avisos dirigidos por el rector: hay una alumna nueva en 4to año; hubo una reunión con 7 familias nuevas para el año entrante y se necesita compromiso para afrontar el desafío de un ingreso importante. Mérito tiene como siempre el trabajo de ustedes que es nuestra mayor, mejor arma. Profesor mata cancha de fútbol y profesor de nuestra institución mata pandemia eso tenganlo claro”.

El rector propone dividirse en grupo y compartir aquello que trabajaron la EMI anterior:

- ¿Cuáles son los criterios valorativos que utilizaron para definir porqué es importante la temática elegida?
- ¿Cómo les fue con la planificación retrospectiva? ¿Quedó claro? ¿Lo pudieron implementar? ¿Les resultó valioso?

10hs a 10.40hs

Luego, se realizó el conversatorio divididos en salas de zoom por grupos. Participé en un grupo donde trabajaron juntos 3 profesoras entre 35 y 50 años de Portugués, Biología y Literatura.

Al comenzar tenían muchas dudas con relación a la consigna y no sabían qué hacer, parecían perdidos pero, una vez que les enviaron las consignas escritas hicieron la actividad rápidamente con intención de sacarsela de encima y los últimos 15 minutos la conversación no tuvo relación con la tarea, más bien con temas personales.

11hs a 11.30hs

Volvieron a la sala principal después del break y luego de que compartieran varios profesores aquello que se charló en las salas, el rector hizo una conclusión final en la que presentó algunos parámetros para llevar a cabo aquello que se charló: recortar contenidos, no seguir haciendo lo mismo desde hace años, trabajar en conjunto, no trabajar solo en función de las calificaciones y los diseños curriculares y recordar que la educación es un desarrollo de la persona y los docentes son el elemento privilegiado para que eso ocurra.

11.30hs a 12.10hs

El rector tomó la palabra y propuso trabajar sobre un evento que se va a realizar en 3 semanas denominado “Houses” (una semana en la que no se dictará clase de manera normal, pero, dentro de la grilla horaria, cada profesor que se postule va a realizar un taller, charla, etc.). Les propuso una consigna en la que tenían que compartir por grupos ¿cuál es tu propuesta? y ¿Qué se necesita para llevarla a cabo? Se realizó un conversatorio divididos en salas de zoom por grupos. Participé en un grupo donde trabajaron juntos 5 profesores de Filosofía, Biología, Matemática, Informática y Portugués. Esta sala duró menos tiempo y fue muy concreta. Aquellos docentes que tenían algo pensado, lo compartieron y quienes no tenían nada, no lo hicieron.

Para cerrar, se repasó aquello que se realizó en el día y se pasaron en limpio aquellas ideas claves y tareas que quedaron de la EMI:

- Cada profesor debe entregar el trabajo individual a las preguntas por el sentido que se hicieron en la EMI pasada.
- Uno de los miembros de cada grupo, debe subir a la plataforma las respuestas del trabajo de esta EMI.
- Cada profesor debe hablar con el rector aquello que planificaron para la semana e las Houses.

Observación 3

Momento previo

Fecha: 07/10/2021

Se llevó a cabo de forma presencial.

Asistieron 9 profesores de secundaria y 2 directivos.

Esta jornada fue la más extensa ya que no hubo frenos.

Se realizó una encuesta previa para saber qué temas querían trabajar los docentes y se pensó el taller a partir de ello.

Antes de empezar, comparten un café, unas medialunas mientras charlan entre ellos

Durante la EMI

9hs.

Los participantes se encuentran en un aula de 5to año del colegio, los docentes están sentados en los bancos de sus alumnos en círculo.

9.30hs. a 12hs.

El rector de secundaria comenzó la jornada dando la bienvenida a unos especialistas en “Educación afectiva y sexual”. Los presenta y presenta el objetivo de abordar esta temática: las problemáticas que habían emergido dentro del colegio, los nuevos profesores que se incorporaron al colegio y no conocían cómo se abordaba esta temática, los especialistas tomaron la palabra y comenzaron el taller.

Se trabajaron temas como la coherencia institucional haciendo foco en que la escuela debe brindar una única respuesta. También hablaron de la responsabilidad que conlleva esto ya que, el profesor es un adulto significativo en la vida de sus alumnos.

Se dividieron por grupos y trabajaron sobre ¿cómo respondería yo a diferentes preguntas y/o situaciones que pueden surgir en el aula? Los especialistas repartieron hojas con preguntas y en grupos de 3 los presentes fueron respondiendo.

Una vez que todos los grupos terminaron, se compartió lo que cada uno pensó y para cerrar la formación, se establecieron ciertas estrategias clave para poder hacer frente a estas cuestiones dentro del aula.

Al terminar la charla, los profesores que necesitaban hablar con los directivos sobre el diseño de unas evaluaciones se retiraron con ellos a su oficina y tuvieron una conversación en privado. Quienes no tenían duda ya podían retirarse.

No hubo acuerdos institucionales explícitos, pero se compartió la mirada institucional sobre estos temas.



Universidad de
San Andrés