LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TEMA: "Las barreras y facilitadores para la participación en la formación continua, de los docentes de instituciones educativas de nivel primario de gestión pública y privada en la Ciudad de Buenos Aires."

MATERIA: TRABAJO DE DESARROLLO DE TESIS

PROFESOR: SÁNCHEZ JORGE

ALUMNA: PIGNATELLI SABRINA LUCIANA

2025

RESUMEN

El presente trabajo de investigación aborda la Formación Docente Continua, enfocado en las barreras y facilitadores para la participación de los docentes de instituciones educativas de nivel primario de gestión pública y privada en la Ciudad de Buenos Aires.

Para sustentar teóricamente este análisis, se han relevado las obras de destacados autores en el campo de la educación. Entre ellos, se destaca a Andrea Alliaud, quien aborda el oficio de enseñar como una artesanía que se perfecciona a lo largo de la trayectoria; Lea Vezub, cuyas investigaciones profundizan en los modelos de desarrollo profesional y la genealogía de la formación permanente; y Cecilia Fierro, quien propone un marco de análisis basado en las dimensiones institucional, personal, interpersonal, social, didáctica y valoral de la práctica docente. Asimismo, se incorporan los aportes de Inés Aguerrondo sobre el liderazgo pedagógico y de Misuraca respecto a la evolución de las políticas de formación en Argentina.

Algunos de los interrogantes que guían la investigación son: ¿Qué factores institucionales o personales facilitan u obstaculizan la participación del docente de nivel primario de la ciudad de buenos aires en su formación continua? ¿Cómo se podría fortalecer e incentivar la participación en la formación continua de los docentes? ¿En qué medida los docentes perciben que la formación recibida es aplicable a su contexto áulico?

El diseño metodológico del trabajo es cuantitativo y descriptivo. Se realizó una encuesta a una muestra de 24 docentes de nivel primario que se desempeñan en establecimientos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, abarcando diversos cargos y antigüedades. El instrumento permitió recolectar datos sobre las percepciones, motivaciones y obstáculos que enfrentan los educadores en su cotidianeidad laboral.

Se concluye que el docente de la Ciudad de Buenos Aires tiene la voluntad y la competencia, pero le falta el tiempo institucional y el reconocimiento de su saber experto para que la formación deje de ser un trámite y se convierta en una verdadera mejora del sistema educativo donde se fortalezcan los espacios de formación situada contextualizada.

PALABRAS CLAVES

Formación Docente Continua - Formación situada - Docencia - EMI Espacio de mejora Institucional - Motivaciones - Barreras

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....5
TEMA.....6
PREGUNTAS ESPECÍFICAS.....6
ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN (ESTADO DEL ARTE).....7
MARCO TEÓRICO.....11
Capítulo 1: La Formación docente continua..... 11
1.1 Concepto de formación docente continua.....11
1.2 Características principales de la formación docente continua.....12
1.3 La formación docente continua en Argentina..... 13
1.4 La formación docente continua en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la actualidad.....17
1.5 Programas y estrategias de formación continua para docentes de C.A.B.A... 18
Capítulo 2: Formación inicial docente (planes de estudio actuales).....21
2.1 Institutos de formación docente.....21
2.2 Marco normativo de la formación docente inicial de CABA.....21
2.3 Marco pedagógico de la formación docente inicial en caba.....23
2.4 La formación docente inicial basada en capacidades..... 24
Capítulo 3: Ser docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.....27
Capítulo 4: Desarrollo profesional docente.....28
4.1 La práctica docente y sus dimensiones.....28
Capítulo 5: La evaluación formativa en el marco de las capacidades profesionales docentes..... 32
TRABAJO DE CAMPO.....35
Análisis de datos obtenidos en la encuesta.....36
El impacto de los aprendizajes en la formación docente, en relación a la sobrecarga administrativa.....48
El vínculo entre el credencialismo y la motivación docente.....49
La contextualización real de la formación docente.....51
La virtualidad como una solución técnica a un problema estructural..... 52
CONCLUSIÓN.....54
BIBLIOGRAFÍA.....56

INTRODUCCIÓN

La formación docente no concluye con la obtención de un título, sino que constituye un proceso permanente de construcción de la identidad y del saber profesional. Como sostiene Andrea Alliaud, "el oficio de enseñar se aprende y se perfecciona a lo largo de toda la trayectoria"; no se trata simplemente de aplicar recetas, sino de una producción que requiere reflexión constante sobre la propia práctica. En el contexto actual de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, esta formación continua se enfrenta a desafíos que tensionan la voluntad del docente, sus motivaciones, sus limitaciones, en contraste con las condiciones estructurales del sistema educativo.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la Formación Docente Continua en CABA, indagando específicamente en las concepciones que los docentes tienen sobre su propio perfeccionamiento, las motivaciones que los impulsan y, fundamentalmente, las barreras y facilitadores que encuentran en su cotidianeidad laboral.

Se presentarán los datos recolectados mediante una encuesta, su interpretación a la luz del marco teórico trabajados y, finalmente, una conclusión que apunta a fortalecer los espacios de formación colectiva y situada, entendiendo que solo reconociendo el saber de la experiencia se podrá alcanzar una verdadera mejora en el desarrollo profesional docente.

TEMA

"Las barreras y facilitadores para la participación en la formación continua de los docentes de instituciones educativas de nivel primario de gestión pública y privada en la Ciudad de Buenos Aires."

PREGUNTAS ESPECÍFICAS

¿Qué factores institucionales o personales facilitan u obstaculizan la participación del docente de nivel primario de la ciudad de buenos aires en su formación continua?

¿Cómo se podría fortalecer e incentivar la participación en la formación continua de los docentes?

¿En qué medida los docentes perciben que la formación recibida es aplicable a su contexto áulico?

¿Qué sugerencias tienen los docentes para mejorar la pertinencia de la oferta de formación continua?

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN (ESTADO DEL ARTE)

La investigación de Vezub (2013) plantea que el desarrollo profesional de los docentes es un tema clave sobre el cual se viene insistiendo desde las políticas educativas, expresa que los modelos pedagógicos que subyacen a las actividades de formación todavía es incipiente. La autora desarrolla en su investigación que, a partir de los noventa, el campo de la formación docente ha cobrado cada vez mayor protagonismo y que las políticas del siglo XXI han intentado elevar la calidad del profesorado con diversas medidas: 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. Algunos países optaron por aumentar el control del ejercicio profesional, por ejemplo definiendo estándares de desempeño, estableciendo las políticas de evaluación docente o incrementando los requisitos de ingreso a la carrera docente, pero el problema radica en que tomar estas medidas en países cuyos contextos neoliberales se encuentran en crisis, se instalan principios ajenos al interés y valores de la educación pública y tampoco esas políticas han garantizado niveles de efectividad. Por lo que la autora concluye que la práctica docente en las escuelas es compleja y multidimensional, por lo que resulta muy difícil evaluarla y formular estándares de desempeño con independencia del contexto donde se desarrolla.

En otra investigación, Vezub (2009) caracteriza la formación permanente como un espacio complejo que surge del entramado de tres ámbitos diferentes: Las políticas de perfeccionamiento, capacitación llevadas a cabo por las administraciones educativas en los diversos niveles de gestión del sistema educativo, según la estructura de gobierno de cada país. Las prácticas y experiencias concretas de formación desarrolladas por los organismos estatales, instituciones o empresas privadas, organizaciones sindicales y otras agrupaciones docentes. La reflexión académica, los aportes de los especialistas y la investigación en el campo de la formación docente continua que contribuye al desarrollo teórico y a expandir las propuestas de desarrollo profesional docente.

La autora plantea que la docencia, su actualización y formación permanente han sido foco de intervención privilegiado por parte de las administraciones y políticas educativas, particularmente durante las últimas reformas curriculares ocurridas en la región, que colocaron en el centro de la escena la profesionalización docente y su mejora continua. La actualización del cuerpo docente y la promoción del debate pedagógico han sido una inquietud temprana de las autoridades educativas y de diversos intelectuales influyentes preocupados por mejorar y renovar la enseñanza.

Entre los problemas que presentan las politicas de formacion docente menciona: la baja articulación de instituciones que brinden formación permanente en el sector público y privado, la escasa continuidad de las políticas de perfeccionamiento docente., la homogeneización de la oferta de capacitación, el insuficiente seguimiento y evaluacion sistematica de la calidad en los programas de perfeccionamiento, la descontextualización de la formación y que las condiciones laborales de los docentes permanecen sin cambios.

Las políticas para la formación de docentes de la década del 90 en la Argentina se centraron en reestructurar la formación y las instituciones formadoras de acuerdo con la Ley Federal de Educación (Misuraca 2010). Se puso énfasis en la calidad educativa y en los procesos de evaluación y acreditación institucional, en los que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución pretendió ser la llave para la continuidad o no de las instituciones. También se instalaron mecanismos para la competencia entre las instituciones y la formación tuvo una impronta instrumental, tendiendo a formar un docente “aplicador” de estrategias para resolver los problemas de aprendizaje en el aula. A partir de 2006, con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como órgano rector de las políticas que proponen superar la fragmentación heredada, las tendencias de los 90 se mantienen, profundizan o consolidan. Si bien se plantea una política que intenta articular el sistema formador (universitario y no universitario), sus líneas de trabajo no incluyen a las universidades. El INFD, por otra parte, ha avanzado en decisiones centralizadas que avanzan sobre las decisiones jurisdiccionales y su carácter puede inscribirse en los principios de la “nueva gestión pública”.

Inés Aguerrondo junto a Lea Vezub (2011) presentan los resultados de una investigación cualitativa sobre las características de los Institutos de Formación Docente (IFD) en Argentina. Su objetivo se centró en analizar si las condiciones institucionales y la cultura académica de estos centros son adecuadas para desarrollar en los futuros docentes las habilidades, saberes y actitudes necesarias para ejercer el liderazgo pedagógico que demandan los sistemas educativos actuales. Parten de la premisa de que los docentes son un actor clave para la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, la formación docente se ha convertido en un componente estratégico de las políticas educativas. Las autoras reconocen que la formación docente es un proceso de larga duración que abarca desde la biografía escolar previa hasta el desarrollo profesional continuo.

Aunque algunos estudios han cuestionado el impacto de la formación inicial en comparación con la socialización en las escuelas, las autoras sostienen que ésta etapa es fundamental, ya que sienta las bases de la identidad profesional del docente y condiciona su desempeño futuro. Por lo tanto, para que los profesores puedan liderar los procesos de aprendizaje en el aula, es crucial fortalecer las instituciones que los forman.

En su investigación en 19 Institutos de Formación Docente (IFD) públicos de ocho provincias argentinas y la Ciudad de Buenos Aires, excluyendo a las universidades y a los institutos privados, buscaron reflejar la diversidad del sistema formador. Luego de evidenciar las problemáticas que atraviesan el funcionamiento de los IFD, las autoras cuestionan si, en estas condiciones, los IFD pueden formar docentes capaces de ejercer el liderazgo pedagógico. Se entiende el liderazgo pedagógico no como una función del directivo, sino como una capacidad distribuida en toda la escuela, centrada en el aprendizaje de los alumnos y en la capacidad de los docentes para liderar procesos de cambio e innovación.

La conclusión es que las instituciones no están preparadas para fomentar este liderazgo. La "secundarización", la endogamia, la falta de autonomía, la débil cultura académica y el trabajo individualista son obstáculos significativos. Los propios formadores no están suficientemente profesionalizados para esta tarea y carecen de las condiciones institucionales necesarias.

Para revertir esta situación, es necesario que los IFD se transformen en espacios donde se aprenda y se practique el liderazgo pedagógico. Esto

implica que los formadores asuman un rol de liderazgo, fomentando en los futuros docentes la autonomía, el pensamiento crítico, las habilidades reflexivas y el trabajo en equipo.

Por otro lado, Alliaud (2014) presenta un análisis del sistema formador de docentes en Argentina, tomando en consideración, en primer lugar, las características principales que la oferta formativa presenta para tratar de identificar las principales problemáticas que lo atraviesan. En segundo lugar, hace referencia a las políticas educativas más recientes que han tratado de superar los problemas existentes, sean éstos de índole estructural o coyuntural. Finalmente, hará alusión a la experiencia internacional con la finalidad de identificar las respuestas o decisiones que algunos países han tomado para superar problemas similares a los de nuestro formador. En este punto reciben un tratamiento especial los temas de evaluación y carrera docente.

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: La Formación docente continua

1.1 Concepto de formación docente continua

Si bien la palabra formación proviene del latin formatio y deriva semánticamente de la palabra forma que significa ‘dar forma’, la noción de formación, en el ámbito educativo, está asociada a la capacitación profesional, se refiere a un proceso de capacitación y actualización transversal, estructural y dinámico que se construye a lo largo de la vida, en función de saberes, prácticas, valores y costumbres, que pueden variar según la persona y su contexto, posibilidades y limitaciones.

La formación continua docente es concebida por los docentes de múltiples formas que responden a sus aspiraciones personales y profesionales con respecto a la formación y a sus concepciones acerca de las acciones político-educativas.

La formación continua varía según la etapa y la experiencia del docente. Desde la formación inicial en el profesorado, donde comienza la construcción de la base de los conocimientos, herramientas y valores del quehacer docente; hasta los docentes con experiencia y trayectoria en las aulas que profundizan sus saberes para mejorar la calidad de sus propuestas pedagógicas. También hay que considerar la influencia de los acontecimientos sociales, políticos y culturales, mediante los cuales se resignifica el concepto de formación continua y se realizan las diferentes modificaciones del estatuto docente y regulaciones del mismo.

En los inicios de la docencia, la formación permanente se concibe como un modo de mantenerse activos mientras se insertan en el mercado laboral. En cambio, para los docentes que ya tienen una trayectoria en el campo laboral educativo, ésta se concibe como un recurso que, en ocasiones, le otorga sentido a su quehacer docente. Se trata de un proceso dinámico que acompaña a los docentes a lo largo de su carrera. La capacitación y actualización que les permite a los educadores mejorar su práctica pedagógica.

Se debe considerar que, la formación docente implica un proceso permanente de cada sujeto, por lo que llevarlo a cabo podría depender de la voluntad del sujeto de mejorar sus capacidades como parte de su realización personal y profesional. La formación de los docentes no se debería limitar a la formación inicial, como es poseer un título de profesor para ejercer esta profesión. Es necesario concebir la formación como un proceso continuo que comienza con la formación inicial y se cualifica a través de otros grados académicos de especialización como son licenciaturas, maestrías y doctorados en el área de conocimientos que enseña. Esta concepción le permitirá mantenerse actualizado, motivado, incrementando su realización personal y profesional.

1.2 Características principales de la formación docente continua

Continuidad y permanencia: como ya se ha desarrollado, la formación continua es un proceso que se inicia después de la formación inicial y se extiende a lo largo de toda la carrera profesional para mantenerse actualizado. Durante la carrera docente, se sugiere la capacitación anual y de manera periódica se incentiva al docente a que participe, sin embargo queda a criterio de cada individuo si participa o no de manera activa.

Desarrollo profesional que busca el perfeccionamiento de docentes y equipos de conducción a través de actividades que fortalezcan sus capacidades pedagógicas, su desempeño y su profesionalización. Se centra en la aplicación práctica y se adapta a los diferentes niveles educativos, con propuestas que se alinean con los distintos grados y áreas curriculares.

Promoción de la investigación e innovación: Impulsa a los docentes a experimentar con nuevas metodologías y enfoques, y a reflexionar sobre su práctica profesional, conectándose con los contextos sociales y culturales. Promueve la investigación en el marco educativo y la innovación en métodos de enseñanza.

Se organiza a través de diferentes propuestas, como por ejemplo: la Formación Situada, la cual se desarrolla en un apartado posterior.

1.3 La formación docente continua en Argentina

La formación docente en Argentina ha transitado un camino de constante evolución, marcado por cambios políticos, sociales y pedagógicos. En los orígenes del sistema educativo argentino, la formación continua estaba estrechamente ligada a la formación inicial, principalmente debido a la escasez de maestros titulados. La principal preocupación era asegurar que la enseñanza estuviera a cargo de egresados de las escuelas normales. Sin embargo, surgieron diversas iniciativas para la actualización del cuerpo docente.

Una de las primeras estrategias fue la creación de boletines y periódicos para difundir principios y métodos pedagógicos. La revista El Monitor de la Educación Común (desde 1881) se convirtió en una herramienta fundamental para la formación docente, publicando artículos pedagógicos, didácticos, reseñas de experiencias extranjeras e indicaciones precisas para el desarrollo de clases.

La ley de Educación 1420, promulgada el 8 de julio de 1884, fue un importante paso en el establecimiento de derechos para la población residente en el territorio argentino, al establecer la escuela obligatoria, gratuita, laica, común a todos y gradual.

Las Conferencias Pedagógicas eran de asistencia obligatoria para los maestros. Existían dos tipos: las conferencias doctrinales: Mensuales, de mayor jerarquía, para debatir sobre sistemas, métodos y organización escolar. Y las conferencias prácticas: Quincenales, consistían en una "lección modelo" impartida por un maestro frente a sus colegas, seguida de una crítica pedagógica colectiva.

En el siglo XX, en Argentina, se impulsó la creación de las Escuelas Normales, que sentaron las bases de una formación inicial más estructurada. Posteriormente, se crearon institutos de formación docente superior y comenzaron a surgir de manera más formal propuestas de perfeccionamiento y actualización. La mayoría de estas iniciativas provenían de organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación y los Consejos de Educación, gremios docentes y algunas instituciones académicas. La formación

continua aún no era obligatoria ni sistemática, pero se reconocía su importancia para la mejora de la práctica.

La revista La Obra (desde 1921), fundada por profesores de la Escuela Normal Mariano Acosta, se convirtió en una referencia didáctica clave. Difundió las ideas de la Escuela Nueva, criticó las políticas oficiales y proporcionó herramientas concretas para el aula, como planes de clase y materiales didácticos.

Hacia la institucionalización de la formación permanente del docente El Estatuto Nacional de 1958 incluyó, en sus artículos 5 y 6, el perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente. Constituye el primer paso hacia la institucionalización de la formación continua. A través del Estatuto quedó establecido un nexo particular entre trabajo, profesión y capacitación, al establecer el perfeccionamiento como un deber y un derecho del personal docente, que todavía hoy rige gran parte de las estrategias y motivaciones del profesorado, a la hora de continuar su formación y asistir a los cursos. El perfeccionamiento estuvo ligado a la carrera docente porque es la vía para obtener el puntaje necesario, aspirar a los concursos y ascensos. En la Argentina éste fue y sigue siendo, la estrategia privilegiada y casi excluyente, además de la antigüedad, para acumular puntaje, el modo de acceso a un cargo superior fomenta el credencialismo y la acumulación de años como rasgos centrales de la carrera docente.

El desarrollismo y los discursos internacionales, impulsados por la UNESCO, contribuyeron a instalar en la década de los setenta, junto con la teoría del capital humano y la importancia del planeamiento educativo, la noción de educación permanente; entendida como un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas. La necesidad de actualizar los conocimientos surge como consecuencia de los cambios sociales, de los avances tecnológicos y científicos. En este marco, y desde una perspectiva tecnicista del trabajo docente, se originan nuevas ofertas y agentes de capacitación y se crea una serie de instituciones dedicadas a dictar cursos, promover el aprendizaje de técnicas, recursos y habilidades para la planificación y ejecución de una enseñanza eficaz. Pero también hubo movimientos alternativos que impulsaron, a través de la

modalidad de talleres de educadores autogestionados, la discusión y generación de experiencias alternativas a las pedagogías tecnicistas dominantes. Estos grupos promovieron la investigación y reflexión de los docentes, el uso del tiempo libre para organizar actividades extracurriculares con los alumnos, la libre expresión, y el desarrollo estético, afectivo y comunitario de los jóvenes. La cuestión en el campo de la formación en general, era entender que el aprendizaje del docente requiere de un marco complejo, dinámico y multirreferencial que otorgue sustento a las prácticas de reflexión y autoformación en contextos institucionales específicos.

Entre 1970 y 1990 las políticas de perfeccionamiento estuvieron vinculadas fundamentalmente con el desarrollo de programas, de proyectos específicos diseñados y llevados a cabo por las autoridades educativas en el ámbito nacional y provincial, muchos de ellos de carácter piloto se aplicaban en unas pocas escuelas y contaban con sus propios seminarios o talleres de capacitación a los que asistían los docentes implicados en las innovacio-nes. De manera simultánea fue creciendo el circuito privado y gremial que se dedicaba a dictar cursos de perfeccionamiento.

En la década de 1980, se crearon los primeros organismos gubernamentales especializados, como el Centro de Pedagogías de la Anticipación (CePA) en Buenos Aires (1984) y el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente (INPAD) a nivel nacional (1987-1992). También surgieron iniciativas de capacitación desde los gremios y asociaciones profesionales. El CePA, organismo dependiente de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se convirtió en el primer centro gubernamental especializado exclusivamente en la implementación de políticas y actividades de desarrollo profesional para los docentes de su jurisdicción con un marcado tono innovador, crítico y disruptivo.

Con el retorno a la democracia en 1983, se crearon nuevos espacios de debate y participación, la formación continua comenzó a ser vista como una herramienta fundamental para la transformación educativa.

La década de 1990 marcó la consolidación definitiva de la formación continua con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua (1994). La formación se masificó, alcanzando una cobertura muy amplia, y se ligó

estrechamente a las reformas curriculares de la época. Esto generó en los docentes la necesidad de actualizarse permanentemente y se facilitó el acceso a nuevos conocimientos y bibliografía, especialmente para quienes estaban más alejados de los centros de producción académica. Una de las limitaciones, es que la oferta fue centralizada y homogénea, sin atender las realidades locales. Los docentes a menudo participaron de forma casi compulsiva para cumplir con los requisitos de la reforma, y la articulación con la práctica en el aula quedó librada al esfuerzo individual.

La Ley Federal de Educación en 1993 intentó darle un marco normativo a la formación continua a nivel nacional, explicitando en el Capítulo II del sistema educativo nacional, en el artículo 6º lo siguiente:

"El sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer, con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa, acorde con sus capacidades, guiados por los valores de vida, libertad, bien, verdad, paz, solidaridad, tolerancia, igualdad y justicia. Capaces de elaborar, por decisión existencial, su propio proyecto de vida. Ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad, a través del amor, el conocimiento y el trabajo. Defensores de las instituciones democráticas y del medio ambiente."

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre del 2006, establece la calidad educativa como un objetivo primordial, orientó la formación continua hacia la actualización de conocimientos, el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas y la innovación en las aulas. La Ley le dedicó un capítulo específico a la formación docente, le otorgó un marco normativo más sólido, impulsando su desarrollo y profesionalización. Establece que la formación docente es un nivel del sistema educativo superior, lo que implica una jerarquización de la profesión, y establece que debe ser permanente y en servicio.

Desde entonces, la formación docente continua se concibe como un proceso de larga duración que abarca toda la carrera docente. La escuela se transforma en un espacio de aprendizaje para el docente y se promueve la formación situada en la institución escolar, centrada en las necesidades del colectivo

docente. Se reconoce la experiencia profesional como fuente de conocimiento y espacio para la indagación y reflexión. Se propone revisar la carrera docente para reconocer la participación en proyectos de innovación y desarrollo profesional, más allá de la antigüedad y la acumulación de certificados.

En la actualidad, surgen nuevas perspectivas que buscan transformar el campo formativo docente, abordando nuevos temas como el uso de tecnologías, la enseñanza en contextos de pobreza o la atención a la diversidad.

1.4 La formación docente continua en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la actualidad.

La oferta de formación continua en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) es amplia y se actualiza constantemente para responder a las nuevas demandas del sistema educativo y a las nuevas tecnologías. Las propuestas se organizan generalmente por niveles educativos: Inicial, Primario, Secundario y por temáticas como por ejemplo: Metodologías de enseñanza, Tecnologías de la información y la comunicación, inclusión y diversidad, convivencia escolar, la gestión educativa y la evaluación, entre otras relevantes que se pueden mencionar.

Las ofertas de formación continua varían según las necesidades o requerimientos del docente, es decir, hay ofertas pagas, generalmente del ámbito privado y otras gratuitas, las cuales son proporcionadas por el estado, como por ejemplo: la Escuela de Maestros. En la actualidad, la formación docente es considerada una puerta de acceso a cargos de mayor jerarquía, ya que en las capacitaciones los docentes obtienen al completarla un puntaje el cual le permite postularse y acceder a un mejor cargo, según el régimen de postulaciones de cargos por listado de puntaje en escuelas estatales. También los docentes tienen en cuenta si los cursos, carreras o capacitaciones son presenciales, virtuales o híbridos.

1.5 Programas y estrategias de formación continua para docentes de C.A.B.A.

En CABA el programa de Escuela de Maestros diseña, implementa y certifica una amplia gama de cursos, talleres, seminarios y trayectos formativos. Cuyo objetivo es ofrecer un espacio público de formación continua para docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo en CABA: Inicial, Primaria, Secundaria, Educación Especial, Educación de Jóvenes y Adultos, así como para preceptores y equipos de conducción y supervisión.

Durante el ciclo lectivo la Dirección General de escuela de Maestros implementa la Formación Docente Continua Situada, de modalidad presencial, buscando que las propuestas sean pertinentes a las realidades de las escuelas y que promuevan la reflexión sobre la práctica docente en el propio contexto de trabajo. Los distintivo es que la formación está situada, esto implica una contextualización enfocada en las problemáticas y desafíos específicos que enfrentan los docentes en las aulas, como la alfabetización,, el desarrollo de áreas como lengua y matemática ; y la implementación de las políticas educativas como la Educación Sexual integral o la inclusión. Está situada porque se articula con la práctica docente, poniendo al docente en permanente reflexión sobre sus propias prácticas áulicas en contexto real de trabajo, pudiendo ser capaces de diseñar y generar propuestas de enseñanza que puedan aplicarse.

Comienza en el mes de febrero y se desarrolla durante todo el año. Si bien tiene propuestas para los niveles mencionados anteriormente, esta investigación se enfoca en el nivel primario y sus docentes. Posee un portal con acceso virtual en el cual se registra la actividad académica del docente que participa de la capacitación. En la plataforma puede verse el cronograma de cada encuentro de formación correspondiente a un periodo determinado. En ellos se da continuidad al abordaje de propuestas de enseñanza. Por ejemplo, en la actualidad es necesaria la capacitación para la implementación del nuevo diseño curricular en el marco de las distintas áreas del currículum. La cursada es de carácter obligatorio. Está organizada por grado (de primero a séptimo) y ciclo (primero y segundo ciclo de la primaria); a su vez, organizada por áreas para poder poner foco del trabajo en Matemática, lengua, conocimiento del

mundo para primer ciclo y ciencias naturales y sociales para segundo ciclo. Si sos docente perteneciente a instituciones estatales no hace falta inscripción, la convocatoria se realiza a través de las autoridades del establecimiento quienes comunican al docente horarios y sedes a concurrir para poder participar de los encuentros.

Otra estrategia de formación docente continua situada es el Espacio de Mejora Institucional (EMI) . Es un momento clave de la organización escolar que busca generar instancias de reflexión y trabajo colaborativo entre los docentes de una misma escuela para abordar desafíos pedagógicos específicos y mejorar las prácticas institucionales. Se trata de jornadas obligatorias, sin presencia de estudiantes, que se realizan periódicamente a lo largo del ciclo lectivo en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de CABA.

El EMI se distingue de los cursos de formación docente externos porque su propósito principal es el desarrollo profesional anclado en el contexto real de la escuela. Sus objetivos son: mejora de la práctica pedagógica: que consiste en proveer un tiempo y espacio a los docentes para analizar, reflexionar y diseñar estrategias de enseñanza que respondan directamente a las necesidades de aprendizaje de sus propios estudiantes; construcción de acuerdos institucionales para facilitar que el equipo docente (maestros, profesores, directivos) trabajen en conjunto para establecer acuerdos pedagógicos y didácticos que garanticen la coherencia de la enseñanza a lo largo de los distintos grados o ciclos; abordaje de desafíos específicos, abordando temáticas prioritarias definidas por la institución o por el Ministerio de Educación, como la profundización de la alfabetización, la didáctica de la matemática, la implementación de la ESI, la convivencia escolar o la transformación digital; el desarrollo de liderazgo directivo para fortalecer la autonomía y el liderazgo pedagógico de los equipos de conducción, quienes tienen la responsabilidad de planificar y orientar los contenidos y metodologías de las jornadas EMI; promover la reflexión sobre la experiencia escolar y documentar los procesos de cambio, los logros y las dificultades para alimentar la planificación futura.

El EMI está incorporado en el calendario educativo oficial de CABA. Su frecuencia es de varias jornadas a lo largo del año, generalmente entre 3 y 5,

según el nivel y el ciclo lectivo. La modalidad es jornadas de trabajo sin alumnos, con suspensión de clases para los alumnos. De esta manera es posible asegurar que el cuerpo docente completo pueda dedicarse exclusivamente al análisis y la planificación. En cuanto a los contenidos o temas a abordar, si bien el Ministerio de Educación puede establecer lineamientos generales y ofrecer recursos de apoyo, el equipo directivo de cada escuela tiene la autonomía para definir los temas específicos a trabajar en cada EMI, basándose en la evaluación de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Capítulo 2: Formación inicial docente (planes de estudio actuales)

2.1 Institutos de formación docente

A partir de la creación y la puesta en funcionamiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en 2007, en la órbita del Ministerio de Educación, comenzaron a darse pasos importantes en el ámbito de la profesionalización de la carrera docente. El INFD es el organismo encargado de planificar y ejecutar las políticas del sistema de formación docente inicial y continua, en cuyo marco se pusieron en marcha una serie de políticas y mecanismos para promover el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.

En lo que refiere a la carrera docente, la actual estructura piramidal, de una sola vía por la que se “avanza” en el circuito laboral docente, no permite estipular distintas opciones de carrera profesional, relativizando la preponderancia fundamental de la antigüedad para alcanzar ascenso e incremento salarial. La movilidad en la carrera docente, podría depender de la incorporación de nuevas tareas o el cambio de categoría y ascenso que conlleva el ejercicio de nuevas funciones y responsabilidades. Actualmente, el desarrollo profesional de los docentes no se correlaciona con las posibilidades mencionadas. Por el contrario, las oportunidades de crecimiento y ampliación de responsabilidades son muy limitadas debido a la verticalidad de la carrera, en la cual la única posibilidad de promoción es mediante el alejamiento del aula a través del acceso a cargos de conducción. De este modo, los ascensos e incrementos salariales se consiguen cambiando de función y/o de nivel de enseñanza, como ocurre por ejemplo con los profesores de secundaria que pasan a trabajar al nivel superior.

2.2 Marco normativo de la formación docente inicial de CABA

Un documento de 1982, publicado por el Ministerio de Educación de Argentina, detalla los Planes de Estudio para el Nivel Superior No Universitario, formando parte de la serie Situación Educativa Argentina. Su propósito principal es ofrecer un conocimiento sistemático de la oferta educativa en este nivel, facilitando una posible revisión de la estructura académica y ayudando a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre sus carreras. El texto agrupa

las carreras por organismo de conducción educativa, distinguiendo principalmente entre la Formación Docente, que es el campo más desarrollado, y las carreras no docentes, y proporciona una caracterización exhaustiva de cada plan, incluyendo su denominación legal, duración, títulos otorgados, y condiciones de ingreso que requieren estudios secundarios completos.

En la actualidad, la oferta de estudios de profesorado se dicta en Escuelas Normales Superiores (ENS), Institutos de Enseñanza Superior (IES), Institutos Superiores de Profesorado (ISP) y Escuelas Superiores de Educación Artística (ESEA). Algunos de estos establecimientos atienden los cuatro niveles de enseñanza: Inicial, Primaria, Media y Terciaria.

En la Ciudad de Buenos Aires se cuenta con 29 instituciones estatales, dependientes del Ministerio de Educación, que ofrecen carreras de formación docente. Algunas de ellas ofrecen el Profesorado de Educación Inicial y el de Educación Primaria. Otras, profesorados que enseñan alguna disciplina, como por ejemplo Matemática, Física o Geografía, entre otras, en el Nivel Secundario y en el Nivel Superior. También se ofrecen carreras como Lenguas Extranjeras, Educación Física, Educación Especial o Educación Artística, cuyos egresados pueden enseñar en instituciones desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Secundario o Superior, según el alcance del título.

La carrera de Profesorado de Educación Primaria, se extiende por cuatro años de cursada. Cada estudiante construye su trayectoria formativa, esto significa que podrá tomar decisiones estratégicas y revisar su recorrido cuando lo considere adecuado según las circunstancias. Todas las asignaturas son anuales y de cursada presencial en diferentes turnos según el establecimiento en el que cursa, también cuentan con un soporte digital, bibliografía, trabajos prácticos e incluso alguna clase virtual si fuera necesario. La cursada se realiza en la sede del instituto en el horario convenido. En el caso de la práctica docente, ésta se realiza en el horario a contraturno dado que se realiza en instituciones de nivel primario sea turno mañana, tarde o jornada completa. Su formación incluye:

- El conocimiento del sistema educativo, la escuela, la enseñanza y el trabajo docente en el contexto histórico y social actual. Algunas de estas unidades curriculares son: Pedagogía, Didáctica, Filosofía y Educación,

Instituciones Educativas, Tecnologías de la Comunicación y la Información en la Educación Primaria, entre otras.

- El conocimiento de las características y necesidades de las y los alumnos del Nivel Primario. Algunas de estas unidades curriculares son: Problemáticas de la Educación Primaria, Sujetos de la Educación Primaria, entre otras.
- El conocimiento de las áreas que se enseñan en el Nivel Primario (Matemática, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, entre otras) y de los enfoques y estrategias de enseñanza para cada una.
- Espacios de práctica profesional para conocer las instituciones educativas, observar y aprender de docentes experimentados y, progresivamente, planificar, llevar a cabo y evaluar propuestas de enseñanza en las escuelas. El último tramo de la formación en la práctica profesional es la Residencia Pedagógica, que implica un período de dictado de clases en el Nivel Primario.

La titulación es: Profesorado de Educación Primaria; la incumbencia del título: Nivel Primario. La duración: 4 años. La carga horaria total (horas reloj): 2.600 y la cantidad de unidades curriculares: 44

El perfil del egresado del Plan Curricular Institucional de la Carrera de Formación Docente aspira a una formación docente profesional sustentada en la adquisición de valores y de un conocimiento reflexivo y crítico de sí mismo y de la realidad que lo circunda. Se espera que adquiera habilidades y competencias actitudinales en su sentido más profundo, para respetar el propio trabajo, el de sus pares y el de sus alumnos. Que desarrolle la capacidad de autoevaluación y retroalimentación.

2.3 Marco pedagógico de la formación docente inicial en caba

El Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires presentó a comienzos del año 2024 el Plan Estratégico 2024-2027 “Buenos Aires Aprende” en el que se fijan las líneas, principios, propósitos y acciones de un programa integral que atiende las transformaciones que se pretenden lograr en el sistema

educativo. En acuerdo con el Plan estratégico, se construye el Marco Pedagógico para la Formación Docente Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El Marco pedagógico es un documento de política de formación docente, que define a la innovación como resignificación y sistematización de las buenas prácticas que se realizan en las instituciones formadoras, y la propuesta de enfoques pedagógicos que ponen énfasis en las prácticas profesionales reflexivas. Tiene como objetivos proporcionar orientaciones de política pública respecto de la formación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; propiciar la innovación en el modelo pedagógico, tanto en la gestión institucional como en las acciones pedagógicas y didácticas, entendidas como buenas prácticas, realizadas en las instituciones; establecer las capacidades profesionales docentes que se desarrollan en la formación inicial, y sus descriptores, a modo de horizontes formativos, las cuales se espera que los futuros docentes alcancen al recorrer su trayectoria de formación inicial; proponer diversas formas de indagación de las evidencias de las capacidades y sus descriptores, por medio de instrumentos de evaluación formativa.

El marco pedagógico se organiza a partir de tres ejes. El primero, bajo la denominación “Ser docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, describe los puntos principales y generales de la innovación en la formación docente. El segundo, “La formación docente inicial basada en capacidades”, establece y detalla las capacidades profesionales con sus descriptores, horizontes formativos de las carreras de formación docente inicial. El tercero, “La evaluación formativa en el marco de las capacidades profesionales docentes”, caracteriza los diversos modos de indagación de las evidencias de las capacidades profesionales docentes, y los propósitos fundamentales de las evaluaciones formativas. A continuación se desarrollarán en profundidad los tres ejes:

2.4 La formación docente inicial basada en capacidades

Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial establecen que se entiende como capacidad profesional docente, la

movilización de saberes teóricos y prácticos en contextos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de la enseñanza. Los saberes refieren a todos aquellos conocimientos conceptuales y prácticos, que se van desarrollando progresivamente a lo largo de la carrera de formación inicial, relativos a lo pedagógico en sus dimensiones histórica, política, social y epistemológica; saberes disciplinares, multidisciplinares; saberes metodológicos o didácticos; sobre los sujetos de aprendizaje y los modos de aprender; y saberes prácticos. Como se señala en el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación de Docente Inicial (Res. 337-CFE/2018) las capacidades son "construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas) de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia. Están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente orientadas fundamentalmente a enseñar y generar ambientes favorables de aprendizaje, tanto a través de acciones individuales, como de la participación en equipos institucionales del sistema educativo".

Desde esa perspectiva, las capacidades están estrechamente vinculadas con los saberes prioritarios de la carrera de formación docente inicial. Tienen el propósito fundamental de promover el aprendizaje situado, las prácticas reflexivas y la autonomía del estudiante de profesorado.

El marco pedagógico toma siete capacidades profesionales docentes considerando la dimensión ética del rol y el compromiso con el aprendizaje de los docentes en formación inicial. Las capacidades son:

1) Dominar los saberes a enseñar. Esta capacidad pone en juego el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza basadas en el diálogo entre áreas y disciplinas, con un enfoque integrador y multidisciplinar del conocimiento.

2) Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes. La segunda capacidad se manifiesta ejerciendo el rol docente, de acuerdo con una ética profesional fundada en el derecho a la educación y centrada en el aprendizaje de los estudiantes: propiciando en sus alumnos una formación ciudadana crítica y participativa, basada en los derechos humanos, la Constitución Nacional, la democracia y el desarrollo sostenible e inclusivo;

desarrollando estrategias de detección y análisis de las barreras para el aprendizaje, y diseñando e implementando acciones que garanticen una educación inclusiva en el nivel de incumbencia que corresponda.

3) Dirigir la enseñanza y gestionar la clase. Esta capacidad supone la toma de decisiones pedagógicamente fundamentadas, con evidencia y situadas en contexto; el diseño y desarrollo de prácticas de enseñanza y proyectos educativos que propicien trayectorias formativas integrales y que atiendan las diversidades de los grupos y las particularidades individuales, estableciendo articulaciones que garanticen la continuidad en los otros niveles del sistema; la construcción de criterios y el diseño de estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, que posibiliten la evidencia de logros y dificultades, la retroalimentación, la revisión de las prácticas de enseñanza y la reformulación de la propuesta formativa.

4) Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar. La cuarta capacidad se asienta en el desarrollo de un clima de trabajo que propicie vínculos de respeto y colaboración mutua entre los estudiantes, fomentando la participación estudiantil y la vida democrática en la institución.

5) Intervenir en el escenario institucional y comunitario. La quinta capacidad se evidencia por medio de la participación en el diagnóstico, diseño, gestión y evaluación de proyectos institucionales de manera colaborativa con otros colegas y miembros de la comunidad.

6) Comprometerse en el propio proceso formativo. Esta capacidad refiere a la responsabilidad de actualización permanente de las áreas del conocimiento, las tecnologías del siglo XXI y la adaptación a los contextos en los que desarrolle su práctica.

7) Diseñar e implementar propuestas de enseñanza y aprendizaje que integren la educación digital. La séptima capacidad toma en consideración el uso de las tecnologías digitales con sentido creativo, crítico y seguro.

Capítulo 3: Ser docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El marco pedagógico implica que ser docente es brindar una educación que, además de enseñar conocimientos, desarrolle capacidades y promueva valores esenciales para la vida, formando personas que puedan enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa. Concibe que la trayectoria formativa de un docente es un proceso continuo de construcción y desarrollo del conocimiento profundo y reflexivo, situado o contextualizado en las instituciones formadoras, y abierto a la innovación y directamente ligado al aprendizaje. Dicho proceso involucra tres acciones fundamentales: ser partícipe del propio proceso de aprendizaje; desarrollar un aprendizaje continuo y constante; impulsar nuevas maneras de enseñar y aprender en un mundo dinámico, global y cambiante. Para ello es necesario propiciar espacios donde los docentes desarrollen las capacidades profesionales para su desempeño en el contexto actual, qué es importante aprender, cómo se fomenta el aprendizaje, dónde ocurre y cómo se debe evaluar.

La dimensión socioemocional es fundamental para que cualquier aprendizaje sea posible. La habilidad de motivar y enseñar se debe desarrollar en la formación docente inicial, en las aulas de los profesorados, donde los futuros docentes puedan experimentar esta dimensión tanto a nivel individual como grupal. Esta experiencia les permitirá enseñar de manera tal que sus propios estudiantes aprendan de forma significativa y gratificante. La motivación y la emoción son componentes inseparables del aprendizaje. Los educadores que las toman en consideración pueden transformar la experiencia educativa, haciendo que cada clase sea una oportunidad para un aprendizaje significativo y duradero.

Al experimentar la puesta en práctica de estos conceptos, los futuros docentes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan la empatía y la comprensión necesarias para conectar emocionalmente con sus futuros estudiantes.

Capítulo 4: Desarrollo profesional docente

Los lineamientos nacionales para la Formación Docente Continua y el desarrollo profesional establecen que el desarrollo profesional docente constituye una estrategia fundamental, tanto para mantener actualizadas sus prácticas, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realiza en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica. Es necesario, desde esta perspectiva, poder analizar el desarrollo profesional docente según los modelos, enfoques y concepciones sostenidas sobre la formación permanente de los docentes según estas dos perspectivas contrapuestas: la instrumental, en la cual el docente presenta un déficit en su formación inicial y necesita actualización permanente; y la crítica, que concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de generar y decidir. Cada modelo se fundamenta en distintos valores, tradiciones pedagógicas e intereses; a la vez que otorga ciertas características a la profesión docente. Los modelos funcionan como un constructo ideal de prácticas concretas, pero es posible identificar cómo se revelan características de uno u otro de estos modelos en contextos, situaciones y experiencias de formación reales. En las prácticas de formación se producen mestizajes y acciones híbridas que están lejos de responder a un modelo ideal en estado puro.

4.1 La práctica docente y sus dimensiones

Según Fierro (1999) la formación docente continua no se presenta como un programa externo, sino como un proceso inherente al ejercicio profesional que ocurre dentro de la propia institución educativa. La escuela misma se configura como el principal escenario para la formación continua del maestro.

Este proceso de formación se basa fundamentalmente en el análisis y la reflexión sobre la propia práctica docente, que , al ser de carácter social, intervienen diversos procesos, que constituyen la compleja trama de relaciones con las cuales el maestro debe vincularse. De esta forma, se pueden distinguir algunas dimensiones que nos permiten analizar y reflexionar sobre las propias

prácticas en los diversos ámbitos que se encuentra inserto el maestro desde su rol en la comunidad escolar:

En la dimensión institucional, la escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (Fierro 1999). La formación continua se da en la socialización profesional dentro de la escuela, que es donde los docentes aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. La reflexión en esta área se enfoca en las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades; los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan; las costumbres y tradiciones, estilos de relación, ceremonias y ritos; modelos de gestión directiva y condiciones laborales, normativas laborales y provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

Ante todo, el docente es un ser humano, por lo tanto, la práctica docente es una práctica humana. En la dimensión personal la formación continua también implica una auto-reflexión sobre el docente como ser humano e histórico. Se invita al docente a analizar su propia historia personal, su vocación, su satisfacción actual y sus proyecciones a futuro para construir conscientemente su desarrollo profesional. Entender al docente como un individuo con cualidades, características, ideales, proyectos propios era fundamental para entender las decisiones que toma en su quehacer profesional.

En este ámbito, la reflexión se dirige a la concepción del profesor como ser histórico, capaz de analizar su presente con miras a la construcción de su futuro. Es importante mirar la propia historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana y el trabajo, las razones que motivaron su elección vocacional, su motivación y satisfacción actual, sus sentimientos de éxito y fracaso, su proyección profesional hacia el futuro.

La dimensión interpersonal, la práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directivos, madres y padres de familia. Estas relaciones son

complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, entre otras. La manera en que estas relaciones se entretejen, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional, los espacios de participación interna y los estilos de comunicación; los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos, el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen. Finalmente, es fundamental analizar la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes: El desarrollo profesional se nutre de la reflexión sobre la calidad de las relaciones entre todos los actores educativos (alumnos, colegas, directivos, familias). Analizar el clima institucional, los estilos de comunicación y la forma de resolver conflictos es fundamental para mejorar el ambiente de trabajo y la práctica docente.

En cuanto a la dimensión social, se refiere a la forma en que cada docente percibe y comprende el rol del docente como un agente educativo que responde a demandas sociales en un contexto histórico y cultural específico. La reflexión aquí se centra en el sentido del quehacer docente y en cómo la práctica en el aula puede contribuir a la equidad social.

En la dimensión didáctica la formación continua se enfoca en el rol del docente como facilitador del aprendizaje, más que como un mero transmisor de información. Implica una reflexión constante sobre los métodos de enseñanza, la organización del trabajo con los alumnos, las formas de evaluación y, en última instancia, los aprendizajes que los estudiantes logran construir. En este sentido, la función del docente, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyen en el aula.

En cuanto a la dimensión valoral, la práctica docente nunca es neutra y siempre transmite valores de forma implícita o explícita. La formación en este ámbito requiere que el maestro reflexione sobre sus propios valores personales y profesionales y cómo estos se manifiestan en su quehacer diario, en la

manera de resolver conflictos y en las normas escolares. Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica. El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre los valores y conductas, las maneras de resolver conflictos, y las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes. Implica reflexionar sobre los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores.

Teniendo en cuenta estas dimensiones es posible considerar que la práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, entre otros). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo delimitan el rol del maestro. Entonces los docentes y alumnos se constituyen en sujetos que participan en el proceso, no son objetos ni productos. De este modo, los docentes son los encargados de llevar a cabo y también de articular los procesos de aprendizaje y generación de conocimientos, de recrearlos, a través de la comunicación directa, cercana y profunda con los alumnos que se encuentran en el aula.

Es decir, la práctica docente supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas: “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” (Fierro 1999). Se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que influye en su trabajo, determinando demandas y desafíos.

Capítulo 5: La evaluación formativa en el marco de las capacidades profesionales docentes

El Marco pedagógico considera que la evaluación trasciende el concepto y la tarea de calificar. La evaluación es análisis, comprensión, interpretación, valoración, todo ello con el propósito de producir nuevos saberes y tomar decisiones. Se aborda el cuestionamiento respecto del sentido profundo de la evaluación y su significación para la enseñanza entendiendo que, una práctica evaluadora formativa es una oportunidad para seguir aprendiendo, exige retroalimentación y habilita la toma de decisiones. Para que ello sea posible es necesario poner en juego capacidades profesionales complejas, que se irán desarrollando a lo largo del trayecto de la formación.

Se sostiene que la práctica evaluadora, como práctica social, es productora de sentido. Se trata de un sentido que va en línea con las capacidades que se pretenden formar y con la construcción de un perfil que dé cuenta de profesionales de la educación. Supone que los futuros docentes se comprometan con valoraciones éticas en el desempeño de su tarea y serán capaces de garantizar los principios de equidad y justicia curricular, implicando en su hacer, no solamente a quien es evaluado, sino también a quién evalúa. Esto implica ampliar la mirada evaluadora externa de los aprendizajes de los estudiantes para ponerla a dialogar con la autoevaluación y la evaluación entre pares, entre otras prácticas.

La retroalimentación se fundamenta en ofrecer a los estudiantes información que les permita comparar lo que intentaron lograr con lo que efectivamente realizaron. Es importante destacar que la retroalimentación se diferencia de la valoración y de la orientación. La primera se refiere a los juicios de valor que se expresan cuando se devuelve a los estudiantes sus producciones, y la segunda consiste en brindar sugerencias y recomendaciones para que los estudiantes puedan mejorar sus producciones.

La retroalimentación tiene un importante valor formativo, ya que permite que los estudiantes puedan revisar sus aprendizajes, al mismo tiempo que desplegar estrategias de metacognición para reflexionar sobre los propios modos de aprender. Así, la retroalimentación resulta una práctica significativa en el

sentido que permite que los estudiantes sean capaces de identificar cómo resuelven sus tareas y cómo autorregulan sus propios aprendizajes. Es decir, se trata de fortalecer sus capacidades a fin de que puedan por sí mismos dar cuenta de sus progresos, sus estrategias de pensamiento y también identificar los obstáculos a lo largo de su proceso de aprendizaje. Por ello, resulta central pensar en cómo se preparan los momentos de retroalimentación y la información que se ofrecerá en ellos.

El proceso de evaluación no es un fin en sí mismo, no se pretende evaluar por la evaluación misma, sino para contemplar futuras tomas de decisiones. Dichas decisiones deberán, por ejemplo, orientar la selección de estrategias metodológicas superadoras y crear las mejores condiciones para retroalimentar a los estudiantes.

En este sentido, se plantea aquí una concepción de evaluación como teoría y como práctica, centrada en la capacidad de formular preguntas, abrir líneas de discusión, interpretar información y, fundamentalmente, constituirse en una herramienta de conocimiento e investigación que oriente la toma de decisiones.

Entender a la evaluación como una oportunidad de aprendizaje implica repensar los instrumentos de evaluación y sus características. Los mismos deben favorecer la recolección de información sobre el desarrollo de las capacidades profesionales docentes. En este sentido, se destacan dos instrumentos de evaluación: el portafolio y la rúbrica.

El portafolio es una colección de trabajos donde cada estudiante exhibe sus progresos y logros en los distintos espacios curriculares. Los trabajos seleccionados como evidencias de dichos procesos, se caracterizan por solicitar a los docentes en formación la elaboración de producciones que promuevan la integración de los contenidos trabajados y la reflexión sobre el propio aprendizaje. Es importante que se incluya la participación del estudiante en la selección de los trabajos, los criterios para la selección, los criterios de evaluación y la evidencia de su autorreflexión.

La rúbrica presenta con claridad las dimensiones y los criterios a tener en cuenta en una instancia de evaluación, los diferentes niveles de calidad, sus descriptores y puntajes. Una rúbrica no sólo resulta útil para evaluar los

aprendizajes de los estudiantes, sino también como guía y orientación para estos últimos. Esto se debe a que la rúbrica ofrece información útil y relevante para la autoevaluación.

La dimensión formativa de la evaluación ocurre cuando se logran integrar los procesos que acontecen en las instituciones, superando la visión fragmentada tradicional que considera la evaluación como momento final o culminante de un proceso. Se trata de sostener la valoración de las experiencias educativas de manera sistemática y sostenida en el tiempo, de modo que cada acto evaluativo se convierta, al mismo tiempo, en una nueva situación para seguir aprendiendo.

TRABAJO DE CAMPO

Para el trabajo de campo, se optó por una metodología cuantitativa centrada en la aplicación de una encuesta con opciones dirigida a docentes de la Ciudad de Buenos Aires, de escuelas públicas y privadas.

La encuesta está compuesta por 8 preguntas cerradas y algunas de opción múltiple, con el objetivo de evaluar distintos aspectos de la formación continua, incluyendo frecuencia de participación, áreas de interés, percepción del impacto de la formación en la práctica docente, barreras para la participación, y sugerencias para la mejora de programas de formación.

La encuesta fue realizada a una muestra de 24 docentes de escuelas en la Ciudad de Buenos Aires. Antes de comenzar la encuesta, se encontraba el apartado correspondiente a la antigüedad docente en el nivel primario y el cargo que desempeña, a modo de muestreo demográfico. Al finalizar la encuesta se invita al encuestado a realizar un breve comentario sobre la formación docente continua, se citan algunos de los comentarios realizados que se consideran relevantes para poder enriquecer el análisis de los datos obtenidos en cada pregunta realizada.

Este enfoque permitió recoger datos sistemáticos y comparables sobre las percepciones, experiencias y actitudes de los docentes respecto a su participación en programas de formación continua.

Otros aspectos a analizar se relacionan con la importancia que cada docente le brinda a la formación continua, la innovación pedagógica, y la motivación personal. Respecto a las barreras y facilitadores, se intenta identificar los principales obstáculos y facilitadores con los que se encuentran los docentes para participar en actividades de formación continua.

El texto a continuación, es el que acompaña la presentación de la encuesta:

“La siguiente encuesta se enmarca en una investigación de campo centrada en el análisis de la Formación Docente Continua en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. El propósito de este estudio es comprender las concepciones, motivaciones, así como las barreras y facilitadores que atraviesan los

educadores de nivel primario al momento de participar en las diversas propuestas de actualización y perfeccionamiento profesional.

La encuesta consta de 8 preguntas breves y le demandará aproximadamente entre 5 y 8 minutos de su tiempo.

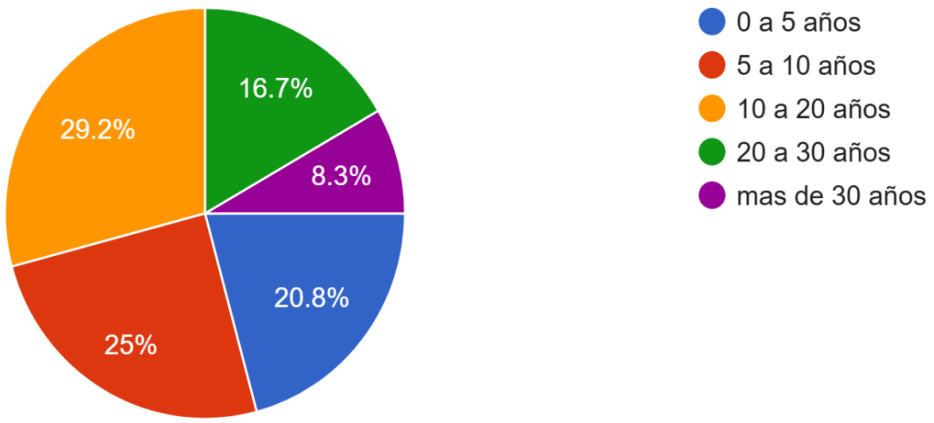
Es importante destacar que la información proporcionada es anónima. Los datos obtenidos serán procesados con fines exclusivamente académicos, respetando la privacidad de los participantes. Desde ya, le agradezco su participación".

https://forms.gle/97iSqiVXU2fje4gF7

Análisis de datos obtenidos en la encuesta

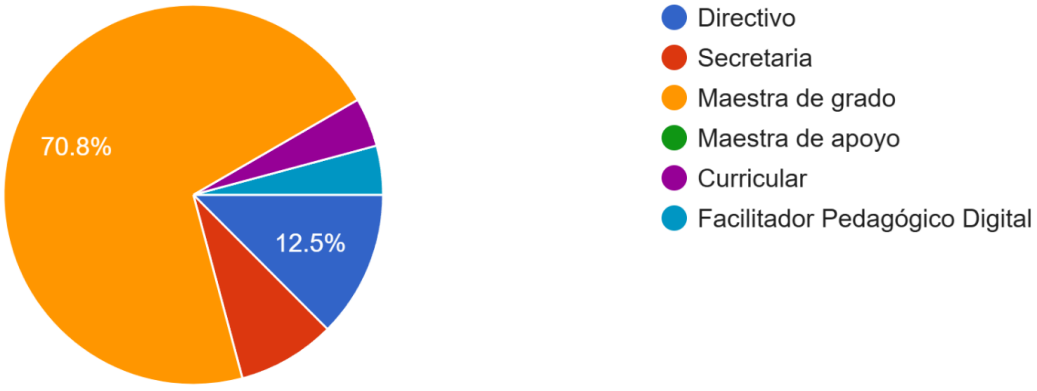
En el siguiente gráfico se puede ver que: el 29,2% posee una antigüedad docente de entre 10 a 20 años; el 25% de entre 5 a 10 años; el 20,8% de 0 a 5 años; el 16,7% de 20 a 30 años y el 8,3% tiene más de 30 años de antiguedad docente.

Teniendo en cuenta los diferentes rangos en años en que se han segmentado las opciones, es posible inferir que más del 50% de la muestra tiene una antigüedad mayor de 10 años en la docencia en el nivel primario.



La distribución de las respuestas revela una mayoría de docentes con una experiencia significativa, superando los 10 años de ejercicio en la docencia (52,9%). Este segmento representa más de la mitad de los encuestados, lo que indica una amplia participación de profesionales experimentados en actividades de formación continua. Por otro lado, el 25% de los docentes con una experiencia de entre 5 y 10 años muestra interés en su formación, probablemente buscando consolidar y expandir sus habilidades y conocimientos pedagógicos. El grupo menos representado, con menos de 5 años de experiencia (20,8%), sugiere un compromiso inicial con la formación continua, lo que es prometedor para el desarrollo de una cultura de aprendizaje continuo desde el inicio de la carrera docente.

En el siguiente gráfico, sobre el cargo que desempeña el docente en el establecimiento escolar, se puede apreciar que el 70,8% de la muestra son maestros de grado; 12,5% Directivo; 8,3% secretaria y 4,2% facilitador pedagógico digital y curricular respectivamente. Se indica en cada color la referencia que le corresponde en el gráfico.

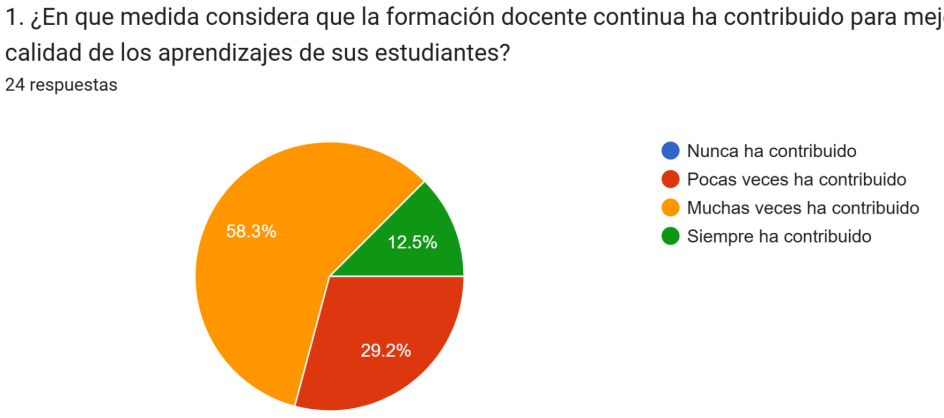


La tendencia observada hacia una mayor participación de docentes experimentados en la formación continua podría interpretarse como un indicativo de la valoración de estas actividades para el mantenimiento y la actualización de competencias pedagógicas a lo largo de la carrera profesional. Además, sugiere que la formación continua no se percibe únicamente como un requisito inicial o puntual, sino como un elemento integral del desarrollo profesional docente, relevante en todas las etapas de la carrera.

La participación activa de docentes con más de 10 años de experiencia en la formación continua refleja la comprensión de la educación como un campo dinámico, donde las innovaciones metodológicas y tecnológicas, así como los cambios en los currículos y en las necesidades de los estudiantes, requieren una actualización constante. Para los docentes más nuevos, con menos de 5 años de experiencia, su involucramiento inicial en la formación continua es una señal positiva de su compromiso con el crecimiento profesional y la excelencia educativa desde el comienzo de su carrera.

Este panorama resalta la importancia de diseñar programas de formación continua que sean atractivos y accesibles para docentes en diferentes etapas de su carrera, enfocándose no solo en las necesidades emergentes del sector educativo sino también en las expectativas y objetivos profesionales de los docentes, con el fin de fomentar una cultura de aprendizaje y mejora continua en el ámbito educativo.

Desde una dimensión motivacional es posible preguntarnos como profesionales de la docencia ¿Por qué y para qué nos formamos? Al analizar las concepciones de los docentes encuestados respecto a la formación continua en CABA, se observa lo siguiente:



En el gráfico puede observarse, por un lado, que el 58,3% de los encuestados considera que la formación docente es una herramienta indispensable que ha contribuido muchas veces para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, así como también el 12,5% considera que siempre ha contribuido;

por otro lado, el 29,2% considera que ha contribuido pocas veces. Mientras que ningún encuestado considera que nunca ha contribuido.

En relación a lo que plantea Andrea Alliaud, existe una tensión entre el saber decir y el saber hacer. El hecho de que el docente no se sienta reconocido en las propuestas de CABA indica que la formación sigue operando bajo un modelo donde se intenta llenar un vacío de conocimiento descontextualizado, en lugar de trabajar sobre el saber de la experiencia.

Según Fierro, la dimensión personal recupera al docente como sujeto con historia y motivaciones. Los datos muestran un alto compromiso ético parte de la dimensión valoral. El docente de CABA se percibe a sí mismo como alguien que debe estar actualizado para garantizar el derecho a aprender.

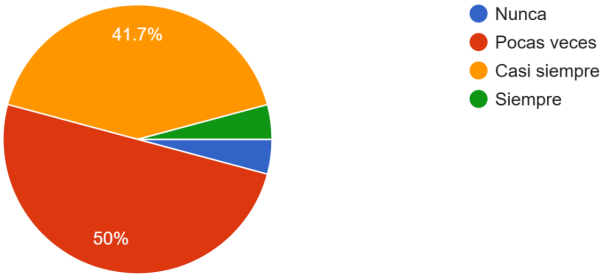
Los encuestados tenían un apartado de comentarios en donde podían escribir alguna reflexión sobre la formación continua docente. Se irán relacionando algunos comentarios con los datos obtenidos y se establecerá la relación con los autores analizados:

“Considero que los docentes debemos capacitarnos continuamente en diferentes áreas ya que este último tiempo en las instituciones contamos con niños y niñas que tienen necesidades específicas del aprendizaje y como profesionales de la educación debemos tener conocimiento más tener el apoyo y compromiso tanto de las familias como de la institución y el acompañamiento de profesionales externos”

Desde una dimensión social, alude al entorno externo, familias y profesionales de salud o apoyo, y cómo la escuela debe articularse con ellos para responder a las necesidades específicas. Desde una dimensión Interpersonal, la práctica no es un acto solitario entre docente y alumno, sino un entramado de relaciones. El encuestado advierte que la formación propia es insuficiente si no hay un correlato de compromiso institucional y comunitario. La formación continua, en este sentido, debería incluir herramientas para la gestión de estas redes.

2. ¿Cree que las propuestas de formación de CABA (Escuela de Maestros/EMI) tienen en cuenta su experiencia previa y sus saberes pedagógicos?

24 respuestas



En base a lo investigado y analizado anteriormente y, teniendo en cuenta la realidad actual, se puede inferir que se promueve la profesionalización de la docencia, mediante propuestas de capacitación y actualización de prácticas y saberes. Sin embargo, en la práctica, se coloca al docente como un mero reproductor de la currícula diseñada por agentes externos cuyas propuestas están descontextualizadas. Aunque el diseño de la Formación Situada en CABA pretende partir del contexto, los datos sugieren que el docente aún percibe una distancia entre el contenido propuesto y su propia trayectoria profesional. Esta falta de reconocimiento puede derivar en una automatización de los contenidos, donde se cumple con la capacitación pero no se logra una transformación pedagógica profunda.

Se observa en la práctica, donde las políticas de formación suelen diseñarse desde una lógica teórica, en la que se ignora la epistemología de la práctica. La respuesta “pocas veces” con un 50% sugiere que la formación aún no logra ser una verdadera instancia de análisis de la práctica, como propone Fierro, sino una imposición de contenidos externos. La práctica docente es una relación social compleja que no puede reducirse a la aplicación de técnicas. Cuando el sistema ofrece una formación que ignora los saberes previos o estos no encuentran relación con el contexto, se está omitiendo la dimensión institucional y valoral del docente. De este modo, se debe fomentar en los docentes un fuerte compromiso profesional y brindarles reconocimiento, para que se perciban como profesionales en constante construcción de su trayecto formativo.

Es preciso diseñar propuestas de formación que enfaticen la aplicación práctica de los conocimientos y habilidades, promoviendo la reflexión sobre la propia práctica, el trabajo colaborativo entre colegas y el acompañamiento posterior a la capacitación. Algunas de las propuestas que pueden sugerirse es potenciar la formación situada, es decir, aquella que se desarrolla en el contexto de la propia escuela, donde el docente desempeña su tarea, abordando problemáticas específicas y permitiendo la construcción colectiva de soluciones.

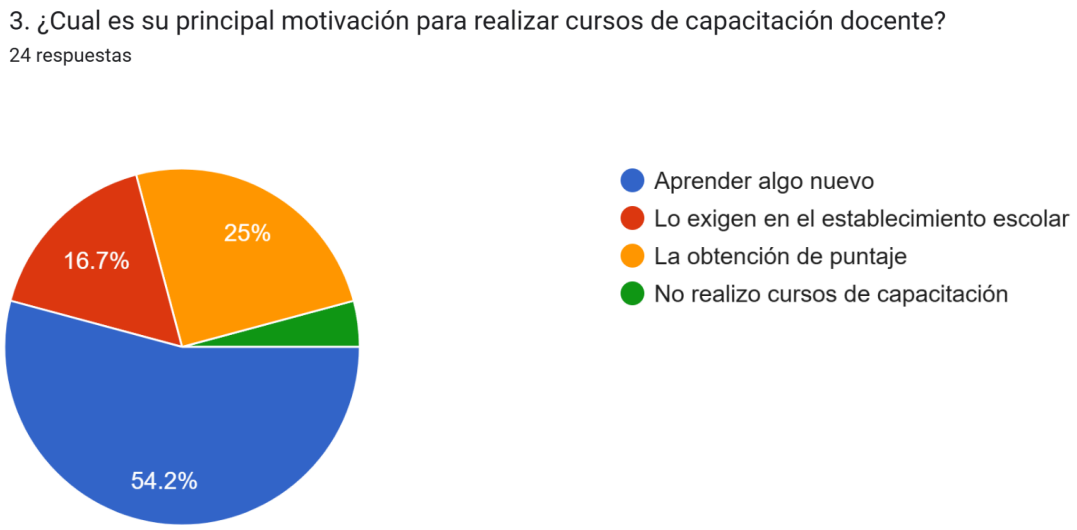
“Casi nunca son pensadas en las emergencias verdaderas que hay dentro de las aulas ni tienen en cuenta una verdadera inclusión, ya que se enfocan en una enseñanza modelo orientada a alumnos sin ninguna clase de dificultad en el aprendizaje. Solo responden a cronogramas pensados por personas que quieren innovar en la educación pero carecen de conocimiento de lo que pasa realmente en las aulas y cuáles son las necesidades verdaderas”.

“Es necesaria la capacitación antes de ingresar al profesorado para saber de qué se trata”

Andrea Alliaud sostiene que la formación docente suele presentar modelos de enseñanza ideales que no se condicen con la complejidad del oficio real. Para Alliaud, el docente es un artesano que trabaja con lo que tiene, con la diversidad y con lo imprevisto. El testimonio expone la realidad que la capacitación ignora, esta artesanía y propone una pedagogía para un alumno que no existe en las aulas reales de CABA, alejándose del saber de la experiencia que es el que realmente permite gestionar la clase.

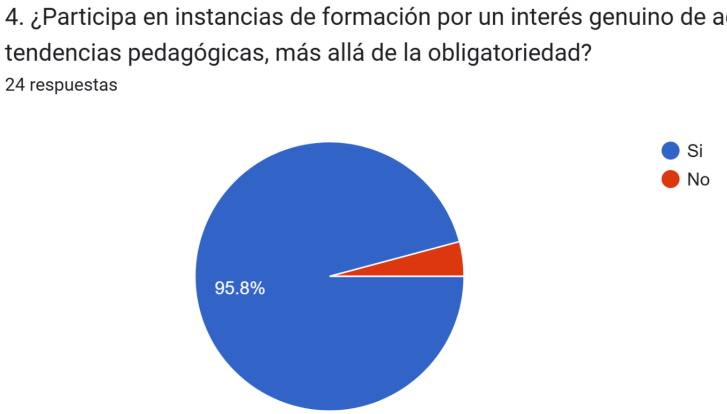
Teniendo en cuenta la dimensión social, de Fierro, sobre la práctica docente, que implica responder a las necesidades de todos los alumnos en su contexto sociocultural. El encuestado siente que la formación falla en la dimensión didáctica al no brindar estrategias para la heterogeneidad. La emergencia verdadera que menciona el docente es la falta de herramientas para la inclusión real, lo que genera una sensación de abandono por parte del sistema formador. Desde una dimensión institucional, las normas y la organización del trabajo se tornan barreras que no están permitiendo que el docente cuente con tiempo suficiente para continuar su formación.

Al indagar sobre las motivaciones reales en las preguntas 3 y 4 de la encuesta, los datos revelan que:



Puede evidenciarse, en los resultados obtenidos, respecto a la necesidad de los docentes por capacitarse, que un 54,2% realiza la formación docente con la finalidad de aprender algo nuevo. Un 25% admite que el puntaje para el escalafón docente sigue siendo un condicionante fundamental al momento de realizar una capacitación. El 16,7% de los encuestados expresa que se lo exigen en el establecimiento escolar. Mientras que el 4,2% no realizó cursos de capacitación. Se podría inferir que convive aquí una doble motivación: extrínseca, que ve el puntaje obtenido en el curso como una motivación externa e intrínseca, que manifiesta o muestra un deseo interno de mejorar.

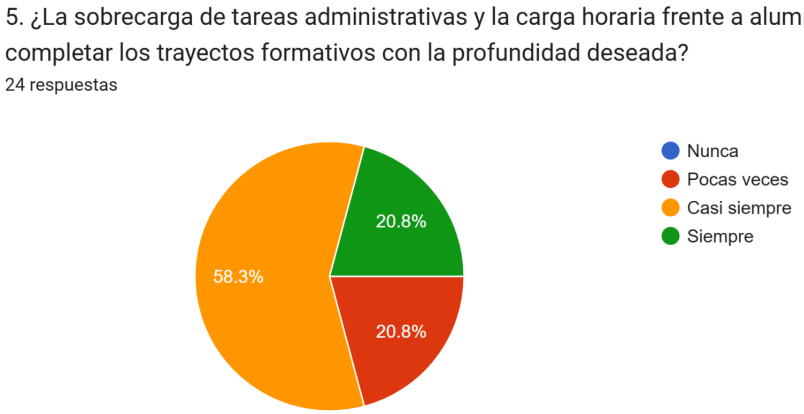
Respecto al sistema de puntajes en la Ciudad, si bien el puntaje, en general, garantiza la masividad de las capacitaciones, corremos el riesgo de que la formación se perciba como una acreditación burocrática más que como un espacio de verdadera transformación y actualización de la práctica pedagógica. Llegando a percibirse aquellos interesados en participar en cursos con cupos limitados y puntajes altos, siendo los más requeridos y solicitados por los docentes, ya que el puntaje les permite acceder a cargos jerárquicos y titularizar.



Respecto a la participación en instancias de formación, un 95,8% sí participa por un interés genuino de actualizarse en nuevas tendencias pedagógicas, más allá de la obligatoriedad, mientras que el 4,2% plantea que no.

La siguiente cita se extrae de los comentarios de la encuesta y se relaciona con los datos obtenidos en la respuestas 3 y 4: “Siempre me ha sido útil el realizar cursos de capacitación sobre todo aquellos que despiertan el interés por capacitarse en un área determinada y así poder tener más herramientas en el momento de preparar las clases”.

Esto pone de manifiesto el interés genuino de los docentes por capacitarse y, por ende, mejorar la calidad de sus clases, desde una dimensión didáctica, como señala Fierro, la formación cobra sentido cuando el docente logra llevar lo aprendido al espacio de interacción con los alumnos. Aquí aparece lo que Lea Vezub identifica como el motor de la formación permanente. Para Vezub, la formación no debe ser una imposición externa, sino un proceso que movilice la subjetividad del docente. Cuando el curso despierta el interés, se rompe con el modelo credencialista, obtener el puntaje, y se entra en la esfera del desarrollo profesional, donde el docente se reconoce como un sujeto que desea saber más.



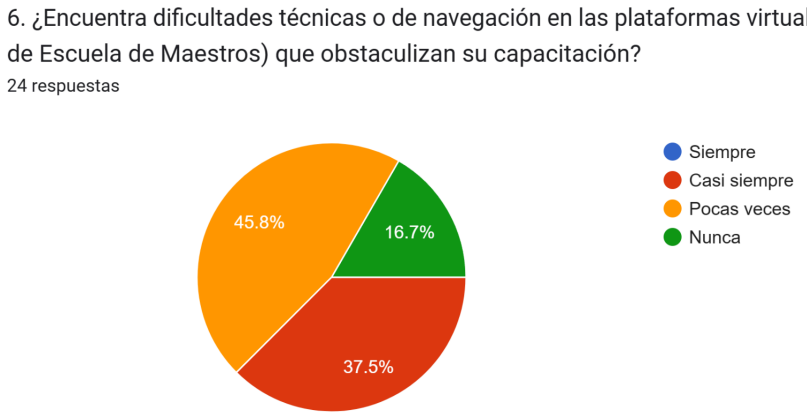
A pesar de que la Ley de Educación Nacional 26.206 establece la formación como un derecho, el 79,1% de los encuestados manifiesta que la sobrecarga administrativa le impide completar los trayectos formativos, siendo que el 58,3% representa casi siempre y el 20,8% siempre. Mientras que el 20,8% manifiesta que pocas veces la sobrecarga de tareas administrativas le impiden completar los trayectos formativos con la profundidad deseada.

Implementar horas destinadas a la formación y reflexión pedagógica dentro de la jornada laboral paga, horas en las cuales los docentes no están frente a alumnos, podría reducir la necesidad de recurrir exclusivamente a la virtualidad asincrónica en el hogar.

Las siguientes citas son comentarios de los encuestados que se relacionan con las variables analizadas hasta ahora: “Considero que las herramientas están dadas, el lugar, y los profesionales están preparados. Falta tiempo, falta difundir esas capacitaciones un poco más y llamar más al público docente a realizarlas”; “Falta más interés, compromiso de los docentes y proponer algo más que los motive y atención porque son muy densos y después muchos no se aplican en la realidad”.

Para Cecilia Fierro, la dimensión institucional de la práctica docente incluye las normas y la distribución del tiempo y el espacio en la escuela. Cuando el docente dice que falta tiempo, está señalando que la institución escolar está absorbiendo toda su energía en la urgencia cotidiana, dejando la formación continua como una actividad fuera de lugar o fuera de hora. No es una falta de voluntad personal, sino una restricción de la dimensión institucional que impide

el desarrollo profesional. Vezub sostiene que la formación debe ser situada y responder a las necesidades reales del docente. Si el docente siente que hay que llamar más, es posible que perciba una brecha entre la oferta, lo que está dado y su realidad.

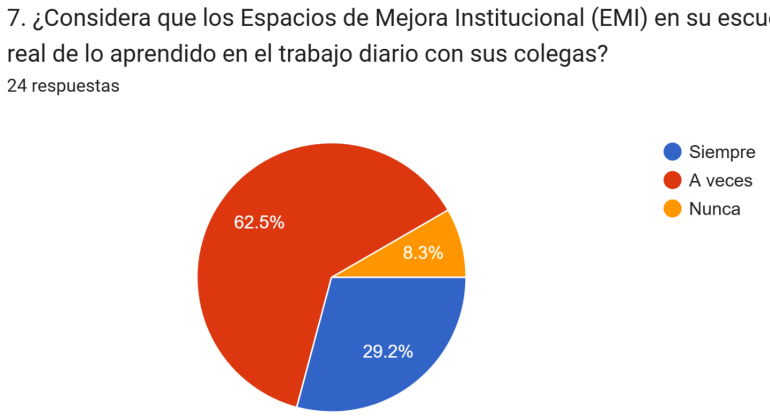


Respecto a las dificultades que se le presentan a los docentes en el uso de las plataformas virtuales, se puede apreciar que el 37,5% casi siempre encuentra dificultades y un 45,8% pocas veces, mientras que el 16,7% manifiesta nunca tener dificultades en el uso de plataformas virtuales.

Puede establecerse aquí una relación con la muestra demográfica de los encuestados, ya que los docentes con más de 20 años de antigüedad respondieron que casi siempre encuentran dificultades en el uso de plataformas virtuales. Esto implicaría que, los docentes con mayor antigüedad realicen una capacitación específica en el uso de las herramientas virtuales, ya que la formación inicial docente actual la posee en su currícula.

La virtualidad ofrece la flexibilidad horaria que el docente necesita ante la sobrecarga laboral, pero a costa de individualizar el aprendizaje. La virtualidad puede ser considerada como aliada para facilitar la gestión de los tiempos, en relación con la pregunta 8 de la encuesta. Teniendo en cuenta que la pandemia del 2020 aceleró muchas cuestiones referidas a la utilización de la tecnología, el mejoramiento de las plataformas virtuales y la oferta de cursos de formación docente oficiales, que brindan puntaje y no oficiales. La virtualidad aparece como una solución técnica a un problema estructural: el docente prefiere formarse en la soledad de su hogar y en sus tiempos libres porque el tiempo

institucional está saturado. Esto genera una paradoja: mientras la política educativa busca una formación situada y colectiva (como el EMI), la realidad material empuja al docente hacia una formación individualizada y fragmentada a través de la pantalla.



Puede evidenciarse que un 91,7% considera que los espacios de mejora institucional en su escuela facilitan la aplicación real de lo aprendido, de los cuales un 62,5% considera que a veces y un 29,2% que siempre se cumple. Mientras que un 8,3% manifiesta que nunca. El espacio EMI es, en teoría, el dispositivo más efectivo de la formación docente continua situada. Sin embargo, los datos reflejan que su implementación suele ser irregular. Su impacto real depende fuertemente de la autonomía que los equipos directivos tengan para gestionarlos según las necesidades de su propia escuela.

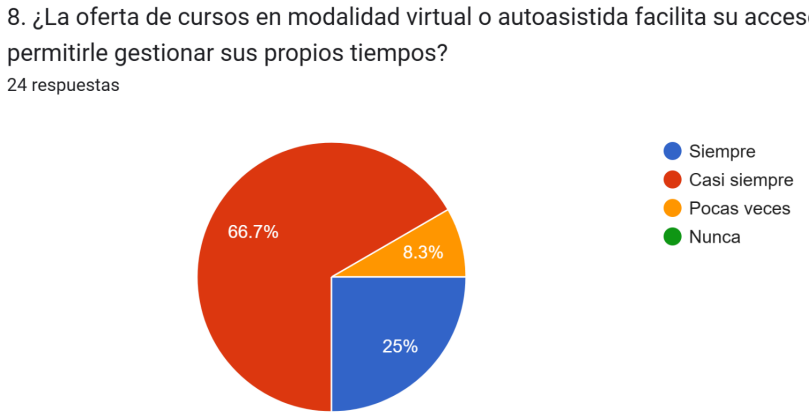
Para que el EMI funcione de manera adecuada, debería funcionar como un espacio de reflexión y no de mera transmisión. Debe haber un diálogo entre el equipo directivo y los docentes, la gestión escolar debe tener en cuenta la realidad escolar de la institución, esto incluye personal docente, alumnos, contexto en el que está inserto, problemáticas particulares a atender.

Cuando el EMI se convierte en una instancia de bajada de línea ministerial o en un espacio para resolver urgencias administrativas, pierde su potencia como comunidad de aprendizaje profesional, se anula la capacidad colectiva de producir conocimiento y de reflexionar de manera crítica sobre la práctica. Es necesario que la reflexión sea sobre la práctica real y que los acuerdos alcanzados tengan seguimiento en el aula.

Se considera de suma importancia para el sistema educativo de educación primaria, fortalecer los mecanismos de relevamiento de necesidades de formación, involucrando activamente a los propios docentes, directivos y supervisores, para garantizar que los espacios dedicados a la mejora institucional respondan a sus demandas reales.

“Son, en la mayoría de las veces, formaciones para cumplir un protocolo. No se tiene en cuenta el real interés o necesidad de los docentes”

El protocolo representa las regulaciones y la estructura burocrática de la escuela y el Ministerio. Para Andrea Alliaud, la enseñanza es un oficio que se nutre de la pasión y la entrega. Al transformar la formación en un protocolo, el sistema despoja al docente de su carácter de artesano. Se lo trata como a un operario que debe recibir una instrucción técnica obligatoria, ignorando que el aprendizaje profesional docente requiere de un compromiso subjetivo que no se logra por decreto. La formación deja de ser una instancia de la dimensión didáctica y pasa a ser una ficha en la dimensión administrativa, para legajos, puntajes y estadísticas oficiales, desatendiendo la red de relaciones humanas que sostiene la práctica.



Ante esta falta de tiempo institucional, la virtualidad altamente valorada, se convierte en el refugio de la formación. Sin embargo, Alliaud advierte sobre el riesgo de la soledad del docente. Si la formación es puramente virtual y autoasistida para ganar tiempo, se pierde el carácter artesanal y colectivo de la enseñanza. Se profesionaliza al docente en el uso de herramientas, pero se lo

desvincula del intercambio con pares, que es donde realmente se produce el arte de enseñar.

El docente quiere aprender y cree en la formación, pero lucha contra ciertas limitaciones y obstáculos que se le presentan, como la falta de tiempo, la burocratización de ciertas tareas docentes. La virtualidad es el bálsamo que permite sostener la formación, pero el riesgo es que la docencia pierda su capacidad de construir saber colectivo si los espacios como el EMI no logran recuperar su centralidad pedagógica frente a la urgencia administrativa.

En base a los datos analizados en cada respuesta, se establecen comparaciones y relaciones entre la teoría y los posibles obstáculos y motivaciones que pueden encontrar los docentes en su formación continua.

El impacto de los aprendizajes en la formación docente, en relación a la sobrecarga administrativa

Al analizar el impacto de la formación, se observa que un 70,8% de los docentes considera que esta ha contribuido "muchas veces" o "siempre" a mejorar la calidad de los aprendizajes. Este dato es significativo, ya que revela una percepción positiva del docente como un actor clave para la calidad educativa, alineándose con lo que Aguerrondo y Vezub (2011) denominan la necesidad de un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, esta voluntad de mejora se contrapone con una barrera estructural, siendo que el 79,1% de los encuestados manifiesta que la sobrecarga de tareas administrativas y la carga horaria frente a alumnos les impide profundizar sus trayectos formativos. Para los docentes que se encuentran en el tramo de 0 a 5 años de antigüedad, la sobrecarga de tareas administrativas y la carga horaria frente a alumnos se perciben como un impedimento constante. Según los datos de la encuesta, el 60% de los docentes en este rango etáreo manifiesta que este factor les impide siempre profundizar en sus trayectos formativos, mientras que un 20% adicional indica que sucede casi siempre. Aquí se evidencia una fractura en la dimensión institucional descrita por Cecilia Fierro, donde las condiciones laborales y la distribución del tiempo actúan como un obstáculo para el desarrollo profesional.

Cuando la institución absorbe la energía en la urgencia cotidiana, la formación deja de ser un proceso inherente al oficio para convertirse en una actividad fuera de lugar.

Esto significa que el 80% de los docentes que transitan sus primeros años ejerciendo, ven obstaculizado su desarrollo profesional por exigencias burocráticas. Para la teoría, en los inicios de la carrera, la formación es vista como un modo de mantenerse activos mientras se insertan en el mercado laboral; sin embargo, la realidad del sistema impone una urgencia cotidiana que consume el tiempo necesario para dicha actualización.

La sobrecarga administrativa representa una de las barreras institucionales más críticas para los docentes en su etapa inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, afectando no solo su capacidad de formación técnica, sino también la construcción de su identidad profesional en los primeros años de ejercicio. Por otro lado, se considera que los datos reflejan que esta carga administrativa no impide necesariamente la realización del curso, como por ejemplo por la necesidad de puntaje, pero sí impide completarlos con la profundidad deseada. Esto genera posiblemente una formación superficial o fragmentada, orientada a cumplir con el protocolo más que a transformar la práctica pedagógica.

El vínculo entre el credencialismo y la motivación docente

El vínculo entre el credencialismo y la motivación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se manifiesta como una tensión constante entre la necesidad pragmática de ascenso en la carrera y el deseo intrínseco de mejora pedagógica. Esta relación está profundamente enraizada en la historia normativa argentina y se refleja en los datos recolectados de la siguiente manera: por un lado, un 54,2% de los docentes se capacita por el deseo de aprender algo nuevo, lo que indica una motivación intrínseca y una concepción de la docencia como un trabajo intelectual comprometido. No obstante, un 25% admite que su principal motor es la obtención de puntaje.

Este fenómeno se explica históricamente a través del Estatuto de 1958, que vinculó el perfeccionamiento al ascenso en la carrera docente, fomentando lo que se conoce como credencialismo o acumulación de puntaje docente. Lea

Vezub advierte que, si bien el sistema de puntajes garantiza la masividad, existe el riesgo de que la formación se perciba como una acreditación burocrática vacía de transformación pedagógica. En la actualidad, esta lógica persiste: la formación es vista como una puerta de acceso a cargos de mayor jerarquía, donde el puntaje permite titularizar o postularse a mejores posiciones según el listado oficial.

Es preocupante que, a pesar de que el 95,8% declara un interés genuino más allá de la obligatoriedad, la realidad material del sistema educativo empuje a los docentes a priorizar el curso que otorga puntaje sobre aquel que realmente dialoga con sus necesidades áulicas.

El análisis teórico advierte que cuando el credencialismo domina la escena, la formación corre el riesgo de desvirtuarse. Algunos docentes describen las instancias de capacitación como"formaciones para cumplir un protocolo donde no se tiene en cuenta el real interés o necesidad. Como sostiene Andrea Alliaud, al transformar la formación en un trámite administrativo, el sistema despoja al docente de su carácter de artesano de la enseñanza, tratándolo como un operario que debe recibir una instrucción técnica. En esta línea, Lea Vezub identifica que para que exista un verdadero desarrollo profesional, la formación debe movilizar la subjetividad del docente (motivación intrínseca) y no ser una mera imposición externa (motivación extrínseca).

El credencialismo extremo desplaza la formación de la dimensión didáctica: el impacto en el aula; hacia la dimensión administrativa: el legajo y la estadística. Si bien el puntaje es un incentivo, no es suficiente para garantizar una mejora en la calidad educativa. Los docentes demandan un reconocimiento que trascienda la acumulación de certificados. Para que la formación tenga sentido, debe despertar el interés en áreas determinadas y brindar herramientas reales para la preparación de clases.

El desafío actual, según las fuentes, es avanzar hacia mecanismos de reconocimiento profesional que incluyan la difusión de buenas prácticas, la mentoría y la participación en proyectos innovadores, permitiendo que el docente se reconozca no como un acumulador de puntos, sino como un sujeto que desea saber más para transformar su realidad áulica. En definitiva, el

docente de CABA posee la voluntad de perfeccionarse, pero lucha contra un sistema que a menudo burocratiza ese deseo bajo la lógica del credencialismo.

La contextualización real de la formación docente

El 54,2% de los encuestados percibe que las propuestas de CABA, Escuela de Maestros o el EMI, pocas veces o nunca, tienen en cuenta su experiencia previa y saberes pedagógicos. Este dato sustenta la crítica de Andrea Alliaud sobre la existencia de modelos de enseñanza ideales que ignoran la complejidad del oficio real.

Desde esta perspectiva, se produce una descontextualización de la formación. El docente es tratado como un mero reproductor de currículos diseñados por agentes externos, ignorando que el oficio de enseñar se aprende y se perfecciona a lo largo de toda la trayectoria a través de la reflexión sobre la propia práctica. Un comentario de los encuestados se destaca al respecto: las capacitaciones "solo responden a cronogramas pensados por personas que quieren innovar... pero carecen de conocimiento de lo que pasa realmente en las aulas". Esta brecha anula la dimensión didáctica de la formación, ya que no se brindan herramientas para gestionar la heterogeneidad y las emergencias verdaderas de la inclusión escolar.

Para que el EMI cumpla su función en la dimensión interpersonal, debe ser un espacio de reflexión y trabajo colaborativo y no una instancia de bajada de línea ministerial o resolución de urgencias administrativas. Como indica Fierro, la escuela debe configurarse como el escenario más importante de socialización profesional. Cuando el EMI pierde su autonomía pedagógica, se anula la capacidad del equipo docente para construir acuerdos que impacten realmente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La influencia de la antigüedad docente en la percepción de los EMI revela una correlación significativa entre la trayectoria en el aula y la valoración de estas instancias como facilitadoras de la práctica pedagógica. A nivel general, los datos indican que un 91,7% de los docentes considera que las EMI facilitan la aplicación de lo aprendido, aunque la intensidad de esta percepción varía según los años de ejercicio profesional.

Para los docentes hasta 10 años de antigüedad es donde aparece la respuesta de nunca respecto a la utilidad de las EMI para la aplicación real en el trabajo diario, es en esa franja donde los docentes perciben con mayor agudeza cuando los contenidos de la formación situada no logran dar respuesta a la heterogeneidad y los desafíos de inclusión que enfrentan por primera vez.

El grupo de docentes de 10 a 20 años representa el 29,2% de la muestra y perciben que a veces son de utilidad los EMI. Desde la dimensión institucional de Cecilia Fierro, estos docentes ya han transitado un proceso de socialización profesional que les permite identificar las normas, tradiciones y costumbres del oficio. Para ellos, el EMI es valorado como un espacio de intercambio con colegas, pero su efectividad se ve erosionada por la sobrecarga administrativa que el 79,1% de los encuestados manifiesta como un impedimento para profundizar en su formación.

Para docentes con más de 20 años de antigüedad presentan la mayor concentración de respuestas siempre en cuanto a la utilidad del EMI. En los registros individuales, se observa que encuestados con más de 20 años de antigüedad y cargos de conducción (Directivos) tienden a validar los EMI como herramientas efectivas de gestión y mejora. Esta percepción positiva se vincula con dos factores clave del marco teórico: el reconocimiento del saber de la experiencia, La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y las nuevas perspectivas de formación reconocen la experiencia profesional como una fuente de conocimiento. Los docentes con más trayectoria poseen una epistemología de la práctica que les permite resignificar los contenidos del EMI y adaptarlos a su contexto; el liderazgo pedagógico, como señalan Aguerrondo y Vezub, el liderazgo pedagógico debe ser una capacidad distribuida en la escuela. Los docentes con más antigüedad suelen ocupar roles para que el EMI sea realmente un espacio de construcción de acuerdos institucionales y no una mera bajada de línea ministerial ".

La virtualidad como una solución técnica a un problema estructural

La encuesta muestra que el 91,7% de los docentes valora positivamente la modalidad virtual o autoasistida para gestionar sus propios tiempos. Si bien la virtualidad ofrece la flexibilidad que el sistema no provee en la presencialidad, conlleva el riesgo de la individualización del aprendizaje.

Alliaud advierte sobre la soledad del docente: al trasladar la formación al hogar y al tiempo libre, se pierde el carácter colectivo y artesanal de la enseñanza. La virtualidad aparece entonces como una solución técnica que el docente abraza porque el tiempo institucional está saturado, pero que paradójicamente atenta contra la construcción de un saber pedagógico compartido con pares. Además, existe una brecha digital generacional, ya que los docentes con más de 20 años de antigüedad son los que reportan mayores dificultades técnicas o de navegación en las plataformas virtuales casi siempre.

Esto sugiere que, aunque valoran positivamente el espacio institucional presencial, sea EMI o situada, su acceso a la formación complementaria virtual se ve obstaculizado, lo que podría reforzar su preferencia por los espacios de interacción cara a cara en la escuela frente a la individualización del aprendizaje que propone la virtualidad.

CONCLUSIÓN

Como conclusión, es posible afirmar que los docentes de la Ciudad de Buenos Aires demandan una formación continua que sea situada, respetuosa de sus saberes previos y funcional con sus tiempos de trabajo.

Para que la formación continua impacte verdaderamente en el interés de los docentes, enriquezca sus prácticas pedagógicas en las aulas, y, por ende, disminuyan las dificultades que se le presentan, no basta con multiplicar la oferta de cursos virtuales, es necesario avanzar hacia modelos que incluyan el tiempo de reflexión institucional dentro de la jornada laboral paga, disminuyan la carga administrativa y sitúen a los docentes como productores de saber pedagógico. Para que la percepción positiva de los docentes con más trayectoria se traduzca en una mejora sistémica, es necesario recuperar la voz del docente y garantizar que el tiempo del EMI sea de reflexión pedagógica y no de gestión de la urgencia administrativa.

Es importante continuar motivando la participación de los docentes para que continúen explorando y potenciando el uso de diferentes modalidades de formación docente, ya sea presencial, semipresencial o virtual; y emplear diferentes recursos pedagógicos como plataformas interactivas, recursos multimedia, estudios de caso, entre otros, para enriquecer la práctica docente.

En cuanto a las políticas educativas que se implementan en la actualidad, se considera importante fomentar una mayor articulación entre la formación inicial y la continua, así como entre los diferentes niveles y modalidades educativas, para construir una trayectoria de desarrollo profesional coherente y progresiva para los docentes. Incentivar la investigación sobre la propia práctica docente y sobre los efectos de la formación continua, para generar conocimiento contextualizado y mejorar continuamente las propuestas.

Finalmente, tomando las categorías de Cecilia Fierro, es imperativo que los espacios de formación, especialmente los EMI, recuperen la voz del docente. Para que la formación continua parta del reconocimiento de los saberes de la experiencia y se convierta en una verdadera instancia de reflexión sobre la práctica vivida. También se considera relevante establecer mecanismos de

reconocimiento profesional que vayan más allá del puntaje docente obtenido en los cursos, como por ejemplo: la difusión de buenas prácticas, la posibilidad de mentoría, la participación en proyectos innovadores, entre otros, para motivar la participación y el compromiso con la formación docente continua de cada docente.

A la luz de todo lo analizado se puede inferir que el docente de la Ciudad de Buenos Aires tiene la voluntad y la competencia, pero le falta el tiempo institucional y el reconocimiento de su saber experto para que la formación deje de ser un trámite y se convierta en una verdadera mejora del sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. Educar, 47(2), 0211-235.
- Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. Itinerarios educativos, 6(1), 197-214.
- Instituto Superior de Formación Docente N° 243. (s.f.). Plan de estudio. Catálogo.
- Argentina. (2006). LEY N° 26.206 LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. In TÍTULO I DISPOSICIONES GENERALES.
- Argentina.gob.ar. (1993, May 5). Argentina.gob.ar.
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.
- Escuela de maestros | Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (n.d.).
- Fierro, S., & Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Valorar. UG.
- Macera, I. M. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. Educación y educadores, 15(3), 513-531.
- Macri, M., Michetti, M. G., Peña, M., Finocchiaro, A. O., Mezzamico, J., Miguel, M. D. L. M., Veleda, C., & Mezzadra, F. (2019). Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. En Ministerio De Educación De La Nación.
- Misuraca, M. R., & Menghini, R. A. (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI:¿ Consolidación de las tendencias de los' 90?. Revista de currículum y formación de profesorado, 14(2), 257-272.
- Plan Curricular Institucional Carrera de Formación Docente. (n.d.).
- Profesorado de Educación Primaria | Buenos Aires Ciudad - Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (n.d.).
- Profesorado Universitario de Educación Primaria – Universidad de la Ciudad de Buenos Aires. (n.d.).

- Vezub, L. F. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. Revista mexicana de investigación educativa, 14(42), 911-937.
- 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.