

Eje3

Monitoreo y Seguimiento

Apuntes de trabajo N° 3:

Evaluación de acciones del “Programa Nacional Nuestra Escuela” desde la perspectiva de los participantes

Índice

1. Introducción.....	2
2. El Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela en la Provincia de Córdoba.....	2
3. Acerca del Monitoreo y Seguimiento del Programa.....	5
4. Resultados del primer procesamiento-sistematización.....	8
4.1 Eje I Formación Situada.....	8
4.1.1 Círculo de Directores.....	12
4.1.2 Jornadas Institucionales.....	14
4.1.3 Asesoramiento Situado a Escuelas.....	14
4.2 Eje II Ampliación de Conocimiento Didáctico.....	15
4.2.1 Ateneos Didácticos.....	16
4.2.2 Cursos Específicos.....	20
5. Discusión de resultados: movimientos y aprendizajes profesionales.....	24
5.1 Acerca de la Agenda.....	25
5.2 Acerca de los Acuerdos.....	26
6. Pensar las políticas y los procesos de formación: posibles reconfiguraciones y tensiones.....	29
7. Conclusiones.....	32
8. Referencias Bibliográficas.....	36

1. Introducción

Durante la última década, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba ha tenido como propósito profundizar la evaluación de las políticas de formación docente continua¹ y el desarrollo profesional con el fin de producir el diseño de propuestas más ajustadas a los requerimientos y necesidades del sistema educativo provincial. De esta manera, se buscó contribuir a la consolidación de una cultura evaluativa en distintas esferas del sistema en consonancia con las políticas nacionales.

En ese marco, el presente Informe pretende presentar el estado de avance de un proceso evaluativo acerca de las acciones desarrolladas durante el trienio 2014-2016 por el Programa Nacional de Formación Nuestra Escuela, en la Provincia de Córdoba. El trabajo evaluativo tiene como fin generar información pertinente para mejorar las acciones de formación del Programa en el corto plazo y la redefinición de las políticas de formación de la Provincia en el mediano plazo.

En primer lugar, se realiza una breve descripción de las características, componentes y principios que informan el diseño del Programa objeto de evaluación para ubicarlo luego en el contexto de las políticas de formación docente tanto a nivel nacional como provincial. En segundo lugar, se hace foco en aspectos metodológicos de las acciones de monitoreo y seguimiento efectuadas. En tercer término, se describen algunos resultados considerados relevantes en un doble sentido. Primero, se trata de poner en diálogo dichos resultados con principios que sustentan el diseño del Programa y permiten efectuar ajustes y mejoras en las acciones desarrolladas en la Provincia. Segundo, relacionarlos con otros tópicos que atraviesan las discusiones actuales en el campo de la formación docente continua.

2. El Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela de la Provincia de Córdoba

Las políticas de formación definidas en la Provincia de Córdoba durante los últimos diez años estuvieron organizadas en torno a un conjunto de lineamientos y criterios que respondieran a la producción de ofertas formativas diferenciadas, cuestión que se relaciona de manera directa con rasgos sustantivos del Programa. A continuación se mencionan los lineamientos y criterios, cuya consolidación se fue trabajando en la Provincia a lo largo del período señalado:

- descentralización y regionalización de las propuestas de formación;
- especificidad de las propuestas sobre la base de características regionales/zonales, de nivel, modalidad y áreas disciplinares;

1. LEN, artículo 72.

- atención a las particularidades de los cargos desempeñados en el sistema educativo;
- establecimiento de prioridades pedagógicas provinciales;
- incremento de acciones formativas desarrolladas con modalidades semipresencial y a distancia;
- consideración de la escuela desde una doble perspectiva: como espacio de formación a la vez que lugar de desempeño laboral de los destinatarios;
- consolidación de acciones orientadas a promover el intercambio de experiencias y conocimientos entre pares;
- elaboración y compilación de producciones de orden pedagógico y didáctico en soporte digital;
- fortalecimiento de prácticas de evaluación de las ofertas formativas para docentes del sistema educativo provincial con vistas a la mejora.

En ese sentido, resulta significativo recuperar resultados de estudios evaluativos realizados en la provincia en torno a otros dispositivos que permiten identificar aquellas cuestiones que son consideradas necesarias atender desde una política y dispositivos de formación que, como se planteará, sintonizan con lo que el Programa propone. En esta línea, podemos mencionar dos informes producidos desde la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa que tuvieron por finalidad conocer las valoraciones que, desde la perspectiva de los destinatarios, se realizaban de las ofertas formativas instrumentadas por el Ministerio de Educación durante dos períodos 2008-2009 y 2010-2012².

Entre las conclusiones más importantes derivadas de ambos trabajos, se identificó la concurrencia de ciertos rasgos en aquellas experiencias formativas que resultaron significativas y relevantes. En primer lugar, la posibilidad de construir o reconstruir saberes anclados en las prácticas laborales de los destinatarios con base en especificidades propias del cargo desempeñado. En segundo lugar, el énfasis puesto en la reflexión sistemática en torno al trabajo cotidiano para volver visibles modos de hacer y saber y, a partir de ello, construir conocimiento situado. En tercer lugar, se ha reconocido como rasgo significativo el intercambio con pares de la propia institución y de otras, como así también, la oportunidad de promover prácticas colaborativas y colectivas. Esto último se vio evidenciado en la importancia otorgada a las propuestas que comprometen tareas que no sólo refieren al aula sino que además propician la construcción de un proyecto común.

Estos rasgos están presentes en el diseño del Programa evaluado en tanto operan

²Para mayores precisiones pueden consultarse ambos estudios en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/evaluacionde%20accionesinforme%202309.pdf> y http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2014-Docs/Informe_final.pdf

como principios que estructuran su propuesta. La normativa que da origen al Programa –Resolución Nro. 201/13 de CFE- establece entre otras cuestiones:

- el reconocimiento de los docentes y de las instituciones educativas como sujetos y ámbitos en donde se construye saber pedagógico, la producción de saber con otros, el aprendizajes entre colegas;
- la situacionalidad de los procesos educativos y las prácticas de enseñanza: se reconoce la condición del trabajo docente como una práctica pedagógica situada y contextualizada, que integra acciones individuales y colectivas y que supone la participación de toda su comunidad;
- la centralidad de la enseñanza y su relación con las trayectorias educativas de los estudiantes y los aprendizajes;
- el fortalecimiento de las capacidades de análisis y reflexión sobre las problemáticas escolares y de intervención en el marco de los procesos y prácticas de evaluación participativa;
- el fortalecimiento de la dimensión pedagógica del trabajo del director en tanto coordinador de la formación en las escuelas.

La implementación del Programa en Córdoba comienza en el año 2014 con una cobertura gradual y progresiva de los docentes que se desempeñan en los niveles obligatorios del sistema educativo con el propósito alcanzar la meta de universalizarlo. A partir del año 2015, se estructuró en torno a dos Ejes: el de formación situada y el de ampliación de conocimiento didáctico. En el año 2016 se incorpora el Eje III referido al monitoreo y seguimiento del desarrollo de las acciones que integran los otros dos ejes.

El Eje I, llamado “Formación Situada”, se organiza en torno a agrupamientos de escuelas que comparten rasgos comunes (nivel educativo, modalidad, localización, tipo de gestión) atendiendo a la organización del Sistema Educativo de la Provincia por región y zona. Cada agrupamiento cuenta con el acompañamiento de un tutor. El Eje, incluye acciones que cumplen diferentes propósitos: Círculo de directores, Jornadas institucionales y Asesoramiento Situado, institucional y presencial.

En los encuentros del Círculo de Directores participan los directores de las escuelas de cada agrupamiento y son coordinados por un tutor, también pueden asistir el o los supervisor/es a cargo de las escuelas que lo conforman. El Círculo es un espacio de intercambio de marcos teóricos y políticos, de experiencias ligadas a la gestión institucional que tienen los directivos de las escuelas en cumplimiento de su rol pedagógico; a su vez, se trata de una instancia que acompaña la preparación de las agendas para desarrollar las Jornadas Institucionales.

Las Jornadas Institucionales son los espacios de formación en el contexto de las instituciones, allí participa el personal de la escuela y es coordinada por el director. Se abordan los contenidos comunes establecidos por el Programa y por la Provincia que se articulan con las problemáticas institucionales.

El Asesoramiento Situado es una acción que focaliza la formación solo en algunas escuelas que requieren un acompañamiento específico debido a su situación educativa. Participan en esta instancia el director de la escuela y el tutor y se concreta en el propio espacio de la escuela.

El Eje I requirió de un trabajo simultáneo de formación del personal de las instituciones, de los directores y de quienes los orientan y acompañan, es decir, los tutores. Este dispositivo promovió un abordaje situado y colaborativo de los contenidos, tanto en las instancias de formación de los tutores como de los directivos y de los docentes en las diferentes escalas de cada agrupación: nacional, provincial, regional-zonal, institucional. Buscó generar espacios de intercambio con los colegas, procesos de análisis y reflexión de las propias prácticas pedagógicas a la luz de los marcos políticos y teóricos, así como también pensar-diseñar-desarrollar-evaluar prácticas alternativas.

Este componente intenta hacer lugar al reconocimiento de los docentes y de las instituciones educativas como sujetos y ámbitos en donde se construye saber pedagógico. De esta manera se busca entrelazar la lógica del trabajo con la formación, cuestión que requiere articulaciones diversas: entre los proyectos y prácticas individuales e institucionales, entre las diferentes posiciones (tutores, supervisores, directores, docentes), entre los diversos contextos de desempeño, entre otros.

El Eje II se denomina “Ampliación de Conocimiento Didáctico” y, como su nombre sugiere, el énfasis principal es la enseñanza abordada desde focos que remiten a las áreas curriculares y los campos disciplinares. Integra dos tipos de acciones: los Ateneos Didácticos y los Cursos Específicos. Se orienta a propiciar un abordaje más específico vinculado a las didácticas, y al fortalecimiento de la enseñanza y los aprendizajes escolares. En el año 2016 el trabajo estuvo centrado en el tratamiento de la capacidad fundamental oralidad, lectura y escritura con énfasis en comprensión lectora atendiendo a la especificidad de cada foco.

A nivel central, cada uno de los Ejes cuenta con un equipo técnico conformado por una coordinación general. Además, en el caso del Eje I, se dispone de un equipo de coordinadores de tutores quienes brindan orientación y asesoramiento a cada tutor, y en el Eje II, de un equipo de coordinadores disciplinares, de asesores didácticos y formadores que diseñan las propuestas formativas y acompañan su desarrollo.

3. Acerca del Monitoreo y Seguimiento del Programa

El Monitoreo y Seguimiento está previsto como uno de sus ejes -tal como se planteó en el apartado anterior-. Esto evidencia la pretensión de consolidar las prácticas de evaluación de los procesos de formación continua y desarrollo profesional docente, en consonancia con las políticas de evaluación del sistema educativo en sus diferentes

escalas (macro y micro).

En la Provincia de Córdoba, el Monitoreo y Seguimiento del Programa demandó la conformación de un equipo de trabajo específicamente destinado al tratamiento y desarrollo de este componente, identificado como Eje III. Dos son los propósitos que lo orientan. Por un lado, sistematizar información acerca del desarrollo de las acciones que integran el Programa a fin de contribuir a su fortalecimiento como también a la reflexión sobre las políticas y dispositivos de formación docente continua. Por otro, colaborar en los procesos de autoevaluación institucional a través de la puesta en diálogo de la formación transitada y los aprendizajes escolares.

La construcción de información se lleva a cabo a partir del diseño de un plan de trabajo que incluye diferentes etapas. La primera de tipo global-aproximativa consistió en el relevamiento de valoraciones de los actores participantes acerca del Programa y de las experiencias formativas que éste propició. La segunda etapa pretendió focalizar sobre algunos aspectos de la formación, considerados relevantes y complejos, por lo que requirieron de un abordaje más profundo.

Para la primera etapa se diseñaron un total de 24 cuestionarios semiestructurados y autoadministrados en plantillas on line. La producción de estos instrumentos fue complementada con la exploración de documentos producidos en el marco del Programa y entrevistas a informantes claves.

Para el Eje I se elaboraron 4 cuestionarios destinados a los siguientes actores: docentes, directores, supervisores y tutores. Los cuestionarios del Eje II fueron 20: 8 corresponden a los Ateneos Didácticos según actor y nivel educativo (primario y secundario) y 12 a Cursos Específicos según actor y nivel educativo (inicial, primario y secundario)³.

La aplicación de dichos cuestionarios fue realizada durante los meses de noviembre y diciembre de 2016. De esta manera, se pretendió generar un corpus de información a partir de aquello que los consultados “decían” acerca del proceso formativo realizado hasta ese momento, a efectos identificar fortalezas, posibles nudos problemáticos y dificultades a ser atendidos por la coordinación del Programa en la provincia.

Los instrumentos de referencia contemplan la indagación de diferentes dimensiones. Una de éstas refiere al acceso y recepción de la propuesta formativa identificando si ésta facilitó o no la comprensión y construcción del sentido inicial por parte de los destinatarios para participar del programa. Se planteó en los siguientes términos: mecanismos de circulación de la información -calidad, cantidad y tiempo en que fue presentada/recibida- y mecanismos de inscripción involucrados –en los casos que estuvo este trámite presente.

Otros aspectos indagados fueron: la articulación de la propuesta formativa con las políticas educativas y las problemáticas institucionales, el desarrollo de las distintas

³Todos integran preguntas abiertas y preguntas cerradas; para estas últimas se utilizó una escala de 1 a 4, siendo 1 el grado más bajo y 4 el más alto.

acciones formativas previstas en cada Eje, los materiales y recursos ofrecidos, el desempeño de los formadores que acompañan de manera diferenciada según el tipo de acción (tutores, asesores didácticos y formadores), las tareas/actividades requeridas, las instancias de evaluación. Finalmente, se buscó recabar información que permitiera analizar cómo los participantes valoraban el alcance de los propósitos del Programa y los procesos de aprendizaje logrados por los diferentes actores.

Un primer procesamiento y sistematización de los datos permitió identificar fortalezas y áreas de mejora; luego, este fue socializado con diferentes actores del Programa para la toma de decisiones y para ajustar acciones futuras⁴. Esta primera sistematización dio lugar a una segunda, que hizo foco en el tratamiento de las respuestas abiertas de los cuestionarios que remitían a un reconocimiento de ciertos aprendizajes logrados en el marco del Programa. Se elaboró una matriz de análisis que permitiera reponer aquello que los actores narraban, significaban, expresaban sobre lo acontecido en los diferentes espacios de formación con el fin de articular estos relatos con la intencionalidad política del Programa. Esto, en el sentido expresado en el Anexo de la Resolución CFE N° 201/13 con los siguientes términos: *“fortalecer la autoridad ética, política y pedagógica de escuelas y docentes”*; *“instalar una cultura de la formación permanente”*, *“promover el desarrollo profesional del colectivo”*, *“impulsar el trabajo institucional y colaborativo que implique reflexión y transformación de prácticas institucionales y de enseñanza”*, *“promover la producción y circulación de conocimiento pedagógico”*, *“propiciar la profundización de la formación disciplinar y didáctica”* (Anexo Resol. CFE N° 201/13, p. 3-4). Sobre la base de estas dos fuentes, datos empíricos y principios que informan al Programa, se definieron tres categorías que organizaron dicha matriz: aprendizaje profesional-individual y colectivo, formación situada, autoridad pedagógica.

Un tercer paso fue ubicar los resultados de esa segunda sistematización en el marco de tensiones/problemas referidas a la formación y que invitan a seguir debatiendo y generando conocimiento -en la confluencia de los ámbitos políticos y académicos- sobre esta cuestión, una temática que es esquivada y que exige otras reflexiones y construcciones de sentido. Se pretende plantear lo que aún tensa, inquieta, provoca la formación de docentes en servicio para ser retomado desde el diseño/formulación y evaluación de políticas que se delinean para el sector.

A continuación se exponen los principales resultados derivados que cada una de las tres fases descriptas.

⁴ Un resumen de dichos resultados fue presentado en los encuentros de formación de Tutores, Asesores Didácticos y Formadores llevados a cabo en los meses de febrero y marzo y que fue publicado en la página de la SPIYCE:
<http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/PNFP/Eje3/MonitoreoySeguimiento.php>

4. Resultados del primer procesamiento-sistematización

Los resultados derivados del tratamiento de los datos en la etapa de aproximación global permitieron identificar un conjunto de recurrencias en las respuestas de los participantes de las acciones evaluadas. Dichos datos fueron analizados en términos de fortalezas y de aspectos que requieren mejora. Seguidamente se presenta una síntesis del procesamiento de los datos (cuantitativos y cualitativos) relativos a los aspectos indagados para cada Eje.

4.1 Eje I “Formación Situada”

De la aplicación de los cuatro cuestionarios propuestos para este eje se obtuvieron 22.153 respuestas provenientes de distintos actores institucionales: 19.309 docentes, 2.601 directores, 89 supervisores y 154 tutores. El siguiente cuadro presenta los porcentajes de respuestas de docentes, directores y supervisores según ámbito de trabajo: nivel y modalidad educativos, modalidad de gestión, localización.

Actores	Ambito		Gestión		Modalidad ⁵		Nivel		
	Rural	Urbana	Privada	Estatal	Especial	Jóvenes y Adultos	Inicial	Primaria	Secundaria
Docente	6	94	37.1	62.9	2.8	5	13.7	36.6	41.9
Director	19.2	80.8	27	73	2.1	5.1	24.5	45.4	22.8
Supervisor	S/D	S/D	S/D	S/D	1	7.7	18	52.8	20.2

Cuadro 1: Porcentaje de agentes que respondieron la encuesta por ámbito, gestión, modalidad y nivel educativo. Córdoba. 2016.

Las dimensiones consultadas para este eje son: acceso/recepción de la propuesta, materiales y recursos ofrecidos, articulación de la propuesta con las políticas educativas y problemáticas institucionales, rol del tutor, evaluación/acreditación del proceso de formación, apreciación global (logro de los propósitos, instancia de aprendizaje, visualización del Programa y acciones formativas (Círculos de Directores, Jornadas Institucionales, Asesoramiento Situado). Tal como se expuso antes, en el caso de las preguntas cerradas, se trabajó con una escala de valoración de 1 a 4, siendo 1 el puntaje más bajo y 4 el más alto. Los resultados son expresados en este escrito en términos de porcentajes. En cuanto a las preguntas abiertas, se organizó la información atendiendo a las recurrencias. Se incluyen algunas citas textuales que dan cuenta de las significaciones que los actores otorgan a algunas de las dimensiones consultadas.

A continuación, se presenta una síntesis de los datos referidos:

- **Acceso/recepción de la propuesta**, los datos obtenidos permiten observar que

⁵ En el caso de Modalidad Especial y Jóvenes y Adultos incluye todos los niveles.

casi la totalidad de los actores participantes del estudio (entre 92 % y 98 %) valora positivamente la información recibida sobre los alcances de esta propuesta formativa -objetivos, encuadre, modalidad de trabajo, ejes-. Sin embargo, se advierte una variación de estas valoraciones, según los roles desempeñados dentro del Programa, en dos situaciones que es oportuno señalar. Por un lado, los directores y los tutores otorgan puntuaciones 4 y 3 a la información brindada acerca de los propósitos y actividades del Programa en un 61% y un 68,5% respectivamente. Por otro lado, poco más de la mitad de los docentes (54, 5%) asigna estas puntuaciones a las implicancias del rol de cada uno como participante de este Programa.

- **Materiales y recursos (nacionales y provinciales):** el 96% de los encuestados señala no haber tenido inconvenientes para acceder a ellos. En las respuestas abiertas plantean que, en los casos en los que se presentaron algunas dificultades, la mayoría de ellas aluden a problemas de conectividad -“falta de acceso a internet” según los actores consultados- condición necesaria por tratarse de recursos en soporte digital. También destacan el escaso tiempo disponible para su lectura previa a las jornadas. Al respecto indican: *“A veces el material llegaba con escaso tiempo de anterioridad al día del encuentro y no teníamos el suficiente tiempo para leerlo en forma completa antes”* (Docente). *“A veces sería conveniente ir haciendo grupos de trabajo más pequeños durante el proceso de lectura de la información antes de llegar al día de la reunión del bloque total de docentes para ir evacuando dudas (...), para que sea una instancia regular y práctica (...)”*(Docente).
- **Articulación del Programa con las Políticas Educativas:** los encuestados destacan la vinculación que se pudo realizar con las Prioridades Pedagógicas -lineamiento de política educativa establecido por el Ministerio de Educación de Córdoba para el período 2014-2019.⁶

El Nivel educativo que otorgó mayor valoración al grado de articulación entre las actividades del Programa y las Prioridades Pedagógicas fue el Nivel Primario con 92,9%, mientras que el menor porcentaje fue otorgado por el Nivel Secundario con un 83,2%. En cuanto a las valoraciones por actor, el 96,6% de los directores realiza una valoración positiva de esta dimensión con puntuaciones 4 o 3, valoración que disminuye levemente entre las apreciaciones de los docentes (88%); el 84% de los supervisores valora positivamente esta articulación. Los tutores también valoran positivamente este aspecto en un 95,5%, especialmente aquellos que desarrollan su actividad en instituciones de la modalidad especial y de educación primaria.

⁶ La presentación de las prioridades pedagógicas puede consultarse en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/Prioridades/PrioridadesPedagogicas.php>

- **Articulación entre el Programa y las Problemáticas Institucionales:** el 48% del total de los directores encuestados otorgó un valor de 4 a esta articulación en tanto que el 43% le adjudicó una valoración de 3. En el caso de los docentes, dicha articulación fue valorada con el máximo puntaje por el 48% mientras que el 39,5% otorgan a esta dimensión una puntuación de 3. Se destaca que los docentes que otorgaron mayor valoración a este aspecto son los de Nivel Primario. En el caso de los supervisores, se observa una valoración y distribución similar a la de los directores y docentes: el 45% asignan a este aspecto el máximo puntaje en tanto que el 47,2 % lo valora con 3. Entre los tutores, prevalece una valoración positiva de esta articulación tanto a nivel general (95.5% valoró con 4 y 3 esta dimensión) como en el análisis por nivel o modalidad al que acompañan. Puede apreciarse que el 100% de los tutores de Inicial colocan el máximo puntaje a esta dimensión mientras que los de la Modalidad Especial solo el 25%.

El análisis efectuado sobre estas dimensiones permite apreciar que los actores señalan una articulación más acentuada entre el Programa con las Prioridades Pedagógicas que entre el Programa y las propias Problemáticas Institucionales.

- **Evaluación del proceso de formación y de los instrumentos utilizados:** el 95% indica que los instrumentos fueron adecuados para evaluar su proceso formativo (valoración entre 4 y 3). Respecto a los directores y tutores encuestados, el 97.7% valoraron su pertinencia. En el caso de los docentes, el 84% valora con 3 o 4 esta dimensión; es en las respuestas de los docentes de Nivel Secundario en donde se observa una menor frecuencia del valor 4 (26.9%).

En las respuestas abiertas, se señala la necesidad de contar con mayor tiempo para elaborar el portafolio y fortalecer su relación con los procesos de autoevaluación institucional. Así lo expresan fundamentalmente los directores:“(…) *El portafolio se construye para entregar al tutor y no hay instancias previas de análisis colectivo del mismo, (por falta de indicación y de tiempos) por lo tanto no ha sido parte de la autoevaluación institucional. Si ese es un objetivo, hay que planificar su análisis.* (Director)”.

- **Logros de los Propósitos del Programa:** los datos obtenidos permiten apreciar que la percepción sobre los logros del Programa es altamente positiva por parte de todos los actores. Con respecto al logro del propósito “*Fortalecer y jerarquizar la autoridad ética, política y pedagógica de las escuelas y docentes*”, las valoraciones máximas (3 y 4) de todos los actores encuestados promedian el 92% a excepción de los docentes, que asignan estas puntuaciones en un 80,3%. Sobre el propósito “*Promover el desarrollo profesional del colectivo docente en*

tanto sujetos responsables de la política pública educativa para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes” las mayores frecuencias se ubican en el valor 4 y 3, con calificaciones muy similares por parte de todos los actores, en promedio, del 96%, a excepción, nuevamente, de los docentes, en donde esta cifra asciende al 88.3%. Se observa una valoración similar por parte de todos los actores en relación al grado de alcance del propósito “Impulsar el trabajo institucional y colaborativo de los docentes que implique reflexión y transformación de prácticas”. El 96,4% de los directores, el 90.7% de los docentes, el 90,5% de los supervisores y el 96% de los tutores encuestados valoraron con 3 y 4 la dimensión arriba mencionada.

- **Instancia de Aprendizaje**, el 97,5% valora el Programa como una posibilidad de “aprendizaje profesional”. En este marco cobra relevancia un conjunto de ideas que convergen en el trabajo colaborativo y la posibilidad de intercambio entre colegas/pares. Al respecto, los encuestados indican: “(...) *El contenido está contextualizado en necesidades concretas respecto a la planificación de propuestas de enseñanza. Porque los docentes requieren de un espacio de formación continua, que favorezca el intercambio dentro de la misma institución de modo que las respuestas a ciertas demandas sea situada*”. (Director). Y agregan: “(...) *Favoreció el intercambio de propuestas didácticas entre directores*” (Supervisor); la reflexión sobre las prácticas respecto de lo que señalan: “(...) *es una valiosa oportunidad para revalidar y fortalecer nuestras prácticas docentes, socializando con nuestros pares...*”. También comentan: “*La reflexión colectiva en torno a conceptos que tensionan o interpelan sus prácticas cotidianas (...)*”. (Tutor); el análisis sobre cuestiones institucionales –ligado a la evaluación-. Sobre este punto afirman: “(...) *Permite el encuentro, análisis, fortalecimiento teórico, enfrentamiento de la propuesta didáctica con la realidad de la escuela y el debate de ideas*”. (Director). Además destacan que facilita la “(...) *revisión de los Proyectos Institucionales y planes de Mejora considerando marcos legales y teóricos (...)*” (Supervisor). Asimismo afirman que “(...) *permite la reflexión de problemáticas situadas, la planificación de intervenciones específicas. Promueve respuestas a problemas detectados en la evaluación institucional (...)*” (Tutor).

En referencia a la **Visualización del Programa**, los encuestados asignan la valoración “muy bueno” y le otorgan un carácter “positivo”. Se trata de una pregunta de respuesta abierta que se formuló con la intención de que los actores pudieran dar cuenta de cómo es visto el programa por lo colegas. En este sentido, expresan: “(...) *Fueron encuentros muy productivos, fortaleció el trabajo en equipo y generó momentos de reflexión y crecimiento profesional. (...) fueron verdaderas instancias de formación y construcción pensando en la escuela donde se trabaja. Además sirvió para fortalecer vínculos entre los docentes.*”(Director), “(...) *Para la mayoría de los Directivos, el Programa es visualizado como potenciador del cambio Institucional desde una política pública común*

a todos, facilitador del cambio y la mejora...”. (Supervisor).

Acerca del **Desempeño del Rol del tutor**, los directores destacan como aspectos positivos el acompañamiento recibido para: la planificación de sus tareas, los abordajes teórico prácticos, así como su presencia durante el desarrollo de las Jornadas Institucionales. Indican como aspectos a fortalecer: la construcción de un encuadre de lectura y análisis pedagógico-didáctico de las problemáticas institucionales, el tiempo de dedicación a la tarea de orientación en la elaboración de agendas y portafolios, la claridad en las pautas y objetivos previstos para las reuniones de directivos, la modalidad de presentación de las temáticas y el dinamismo en los Círculos, el manejo de vocabulario técnico y la realización de las visitas y acompañamientos en contexto a las instituciones.

En el caso de los Supervisores y los Tutores, prevalecen las puntuaciones más altas para todas las tareas desarrolladas: la comunicación y la articulación con Supervisores y Directores; la coordinación de los Círculos de Directores, el acompañamiento a los Equipos Directivos –presencial y virtual- en la elaboración de las agendas y en el desarrollo de las Jornadas Institucionales; las visitas a las escuelas –en el marco del Asesoramiento Situado-; y el acompañamiento en el proceso de elaboración y devolución de los portafolios.

Los Supervisores encuestados señalan dos aspectos a fortalecer: a) la comunicación y el trabajo entre supervisores y tutores y b) el conocimiento de la zona asignada por parte de los tutores. Por su parte quienes desempeñan esta función dentro del Programa indican la necesidad de clarificar su rol ante supervisores y directivos como así también para el Asesoramiento Situado a escuelas.

4.1.1 Círculo de Directores

La experiencia formativa generada a través de los Círculos de Directores es destacada por los actores involucrados: supervisores, directores y tutores. En términos globales, identifican como significativa la dimensión colectiva de los aprendizajes producidos en esos encuentros. Esto se evidencia en el hecho de valorar como una fortaleza la oportunidad de compartir experiencias con pares, poder conocer otras realidades y formas de resolver situaciones como así también generar intercambios en torno a problemáticas y preocupaciones en el ejercicio del cargo.

También destacan la posibilidad de enriquecer sus conocimientos acerca de aspectos normativo/legales y teóricos. Especialmente aluden como relevante el modo de tratarlos en la medida en que se propicia la vinculación con los particulares ámbitos de actuación profesional y las instituciones a su cargo. Es decir, se reconoce que fue posible una “mejora en sus tareas y en el acompañamiento teórico-práctico” al contextualizar y resignificar tales marcos. Otro aspecto valorado remite al fortalecimiento de la posición

del director en su función pedagógica y como coordinador de la formación en su escuela -figura prevista en el Programa y que es parte del “contenido” de este espacio de formación -. Se destaca el rol de tutor como quien orienta y acompaña la construcción de esta función. Plantean la oportunidad que han tenido de contribuir a los procesos de evaluación institucional sobre todo en relación con la dimensión analítica de estos procesos, dando lugar a “otras miradas”, a “problematizar las prácticas”, a “revisar las problemáticas institucionales”. Algunas expresiones que dan cuenta de lo expuesto: *“identificación de necesidades, problemas e inquietudes de las instituciones” (director), “interpelación de prácticas y saberes” (director), “mejora en sus tareas y en el acompañamiento teórico-práctico”(director) “visualización de otras opciones de trabajo más cercanas a lo pedagógico”, “liderazgo pedagógico” (supervisor), “contextualización de las prácticas en el marco de las políticas provinciales” (supervisor), “oportunidad para un aprendizaje colectivo” (tutor), “fortalecimiento del rol de director para establecer la agenda pedagógica” (tutor)*

Varios participantes -tutores y directores- coinciden en señalar la importancia de ciertas actividades requeridas en el Programa que son abordadas y retomadas en los Círculos. En ese marco, mencionan la producción de la “agenda” para organizar las Jornadas Institucionales en esos espacios al ser discutidas/compartidas con el tutor y con sus pares. Sin embargo, algunos plantean la necesidad de un mayor acompañamiento en su elaboración. Esta demanda de una mayor dedicación /atención a su producción en el espacio de formación daría cuenta del reconocimiento como herramienta de gestión, a la vez que de aprendizaje.

Como aspectos a revisar, algunos indican la cantidad de temas a abordar y debatir en relación con el tiempo objetivo del espacio de formación en sí y en relación a las obligaciones laborales que demanda el ejercicio del cargo directivo. También plantean la posibilidad de abordar ciertos temas de manera más específica según la modalidad.

En función de lo expuesto, el Círculo de Directores es percibido como un lugar asociado a lo colectivo en el sentido de estar, pensar y hacer con los pares. También se lo aprecia como un espacio de producción de saberes atravesado por lecturas compartidas, tareas realizadas en el marco del programa, experiencias similares o disímiles en el ejercicio del cargo. Estas tareas se visibilizan a partir de un proceso de intercambio habilitado por esta acción, que amplía y resignifica la perspectiva sobre la propia actuación profesional en el marco de las políticas en que se inscriben. El análisis efectuado permite advertir cómo comienzan a materializarse algunos principios del Programa tales como la construcción de saberes profesionales ligados a una posición específica - en este caso la directiva- a partir del intercambio entre quienes ocupan esa misma posición y en diálogo con otras posiciones dentro del sistema educativo (tutores y supervisores). En este sentido, la situacionalidad tiene un doble anclaje: en el puesto y en la institución donde desarrollan su labor.

4.1.2 Jornadas Institucionales

Sobre esta actividad formativa se propuso indagar el valor asignado por los destinatarios al aporte de esta instancia a su práctica profesional respecto de: la ampliación de los conocimientos teóricos y didácticos sobre las temáticas trabajadas, la generación de nuevas experiencias, propuestas y proyectos, la revisión, mejora y reformulación de proyectos, planificaciones y acciones, y el trabajo cooperativo.

De las respuestas cualitativas se desprende que la mayoría de los directores y docentes que participaron de esta instancia coincide en valorar positivamente la realización de las Jornadas Institucionales. Remiten a la oportunidad de intercambiar experiencias, de fortalecer el trabajo en equipo en la escuela, de reflexionar sobre las propias prácticas - en algunos casos percibidas como parte de los procesos de autoevaluación institucional-, como así también, a la posibilidad de vincular su quehacer con las prioridades pedagógicas establecidas por las políticas provinciales. Dan cuenta de estas cuestiones expresiones como: *“es una instancia privilegiada para el intercambio de experiencias, problemáticas e ideas” (docente)*, *“permite la articulación significativa con las prioridades pedagógicas” (docente)*, *“...focalización en las instituciones, en las propias realidades” (docente)*, *“profundización de los procesos de autoevaluación” (director)*, *“fortalecimiento de los procesos de revisión de las prácticas diarias y las formas de planificación y su escritura”(director)*, *“afianzamiento y ampliación de conceptualizaciones para fundamentar decisiones y propuestas” (director)*

Como cuestiones a mejorar, directores y profesores coinciden en señalar la pertinencia del momento de ejecución de las jornadas en función de los tiempos instituciones y la instalación/comunicación del Programa en la escuela. También, los tiempos necesarios para planificar las Jornadas y para resolver producciones requeridas y/o vinculadas a dichos encuentros para su posterior socialización en instancias interinstitucionales.

En sintonía con lo que se analiza respecto de los Círculos de Directores, aparecen referencias que dan cuenta de la perspectiva política y metodológica de la formación: la situacionalidad y lo colectivo-colaborativo. Se visualizan ciertas articulaciones que tienen que ver con la intencionalidad del programa, en especial la articulación entre las políticas y el trabajo, entre los marcos teóricos y las prácticas. Valoran la relevancia y pertinencia de los contenidos abordados, la bibliografía propuesta para su tratamiento, a pesar de su magnitud/cantidad, señalando que permitió construir, actualizar, ampliar sus conocimientos. A su vez, se reconoce que los elementos conceptuales trabajados fueron un marco importante para definir o redefinir criterios de trabajo.

4.1.3 Asesoramiento Situado a Escuelas

Si bien esta acción es valorada por directores, supervisores y tutores con puntuaciones altas (entre 3 y 4), la mayoría coincide en que requiere ser repensada en relación a sus

propósitos y alcances y en función de las condiciones institucionales, sobre todo, las agendas-obligaciones de los directores.

Entre las tareas que integran el asesoramiento situado se destaca el aporte de materiales brindado por el tutor que fueron pertinentes de acuerdo a las problemáticas de las escuelas.

Directores y supervisores señalan que no fue muy lograda la tarea correspondiente a las visitas mensuales previstas en la propuesta de esta acción. Las respuestas explican sus razones, principalmente tuvieron que ver con que no resultó sencillo acordar y sostener los cronogramas pautados debido a las obligaciones y urgencias de los directores y las agendas de los tutores.

Respecto de las cuestiones a fortalecer, los supervisores destacan la necesidad de mejorar la circulación de la información respecto de los cronogramas de visitas, de los objetivos y propuestas de trabajo y sus resultados, de lo que pudo acordarse y / o de las observaciones del tutor de la situación escolar. Así lo señala un supervisor: *“(...) Se desconoce día y horarios en que visita las escuelas, tampoco se dan espacios de intercambio sobre lo observado que permita trazar líneas de mejora en un trabajo compartido”*. Otros supervisores plantean cierta superposición de acciones entre las que lleva a cabo el supervisor y las que realiza el tutor: *“(...)”Creo que en algunos casos faltó alguna articulación entre inspector y tutor para vincular acciones comunes y ver problemáticas. Estimo que hubo como una acción en paralelo”*.

Otro aspecto a fortalecer refiere al acompañamiento curricular que se brinda a las escuelas y directores que tienen la modalidad rural, escuelas plurigrado, escuelas plurinivel. Directores de estas escuelas y los supervisores consideran que habría que generar orientaciones que consideren la particularidad de esta modalidad educativa. No obstante, reconocen el potencial que tiene esta acción y son varios los que demandan *“más visitas, más acompañamiento institucional”*. *“visitas y acompañamientos en contexto a todas las instituciones”*.

Algunos tutores refieren al *“lugar complejo”* que tienen en relación con la supervisión y con el Ministerio. Sugieren una suerte de tensión entre el rol y función de los supervisores y directores y la función a desempeñar por el Tutor en las instituciones en las que se realiza el asesoramiento. Coinciden con los supervisores sobre algunos aspectos a fortalecer como la fluidez en la comunicación e intercambios entre unos y otros, una mayor articulación entre las tareas a fin de generar sinergia en las intervenciones y sus efectos en las instituciones.

4.2 Eje II “Ampliación de Conocimiento Didáctico”

Este Eje está compuesto por dos actividades formativas, los Ateneos Didácticos y los Cursos Específicos. A continuación se presentan los principales resultados obtenidos respecto de estas acciones.

4.2.1 Ateneos Didácticos

De la aplicación de los 8 cuestionarios propuestos para este eje se obtuvieron 3776 respuestas: 2934 de docentes, 764 de directores, 34 de supervisores y 44 de asesores didácticos. Cabe aclarar que los destinatarios de los Ateneos Didácticos que se llevaron a cabo durante el año 2016 fueron los docentes del Segundo Ciclo de Nivel Primario de los espacios curriculares Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y los docentes del Nivel Secundario de modalidad común y técnica de los espacios curriculares vinculados a Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Los siguientes cuadros presentan la cantidad de encuestados según Nivel, en términos absolutos y relativos:

Actor	Nivel Educativo	
	Primario	Secundario
Docentes	1581	1353
Directores	390	374
Supervisores	24	10
Asesores didácticos	25	19

Cuadro 2: Cantidad de respuestas por nivel educativo y actores participantes del Programa. Córdoba. 2016.

Actor	Nivel Educativo	
	Primario	Secundario
Docentes	53.9	46.1
Directores	51.0	49.0
Supervisores	70.6	29.4
Asesores didácticos	56.8	43.2

Cuadro 3: Porcentaje de respuestas por nivel educativo y actores participantes del Programa. Córdoba. 2016.

Las dimensiones consultadas en esta instancia son: acceso, inscripción y participación (información sobre la convocatoria, criterio de selección de los participantes, participación de autoridades de la institución y de supervisores); aspectos organizativos (sedes-cronograma-horarios-equipamiento); apreciación de la propuesta (desarrollo de los ateneos y logros de los propósitos de los ateneos) y desempeño del Asesor Didáctico. Los cuestionarios destinados a los asesores didácticos indagaron además, los siguientes aspectos: diseño de la propuesta y rol de equipo de coordinación.

En relación con la dimensión **Acceso, inscripción y participación**, la mayoría de los docentes, tanto de Nivel Primario (91,4%) como de Secundario (91,4%), afirma que accedió a la información a través del director.

La *inscripción* estuvo a cargo de los directores quienes señalan que no han tenido mayores dificultades. En el Nivel Primario, el 88% asigna un puntaje de 4 y 3 a la información presentada en la convocatoria y al completamiento de formularios; mientras

que este porcentaje es del 85% en el caso de los directores de Nivel Secundario.

- Respecto de los *plazos indicados en la convocatoria vigente*, el 15% de los Directores de Primaria asigna una puntuación de 2 o 1; mientras que este porcentaje es de 29% en el caso de los Directores de Secundaria. Esta valoración, que alcanza al 44% de los encuestados, estaría señalando una de las manifestaciones de la dimensión temporal que se juega en el Programa. Probablemente lo que se esté observando es que el tiempo destinado para la difusión e inscripción previo a la realización de los Ateneos no fue del todo suficiente para que estos procesos pudiesen darse de manera completa y adecuada.

Sobre los **Aspectos organizativos**, docentes y directivos encuestados, tanto de Nivel Primario como de Nivel Secundario, otorgan mayoritariamente puntuación 4 y 3 a estos aspectos.

- **Sede:** estos valores aparecen en el 99.4% de las respuestas de docentes de Nivel Primario, en el 79.6% de docentes de Nivel Secundario, en el 60.5% de directivos de Primaria y en el 81.3% de directivos de Secundaria. Por su parte, el 90% de los supervisores de Secundario y la totalidad de los de Primario expresan no haber tenido inconvenientes para la selección del lugar donde se desarrollarían los ateneos. En las respuestas de los asesores de ambos niveles prevalece un valor intermedio para la accesibilidad de la sede y equipamiento; comentan que no resultó fácil llegar a los lugares en los que se llevaron a cabo las actividades y que muchos de los participantes tuvieron que disponer de transporte privado.

- **Cronograma:** el 60,5% de los docentes y directivos de Nivel Primario puntúan este aspecto con los valores más altos; en Secundaria esta valoración se da en un 80,6% de las respuestas de los docentes y en un 68,9% de las de los directores.

En relación con el **Diseño de la propuesta**, dimensión que sólo aparece en los cuestionarios de asesores didácticos, estos otorgan valoraciones de entre 3 y 4 a los diferentes aspectos consultados que tienen que ver con aquella información que operó como marco a su trabajo. Esto es: marco político y pedagógico del Programa, otras acciones del Programa que involucran a los participantes, encuadre pedagógico del ateneo, propósitos formativos, rol del asesor didáctico. Sobre el primer aspecto, se expresa como necesidad contar con mayor información respecto de las otras actividades realizadas dentro del Programa. En ese sentido señalan que es imprescindible que se brinde "(...) *mayor información a los asesores en cuanto a las actividades que se realizan, por ejemplo sobre cursos virtuales del área*". (Asesor Didáctico). Mientras que en el caso de los otros ítems (marco del programa, encuadre pedagógico, propósitos formativos, rol del asesor didáctico) predomina la asignación de puntajes 4 y 3. También se plantea la necesidad de tener una mayor participación en la elaboración de los casos.

Respecto al **Logro de los Propósitos de los Ateneos Didácticos**, en relación con “propiciar instancias de análisis de casos didácticos sobre la enseñanza de la comprensión lectora”, “generar instancias de reflexión acerca del abordaje de la capacidad fundamental ‘Oralidad, lectura y escritura’, con énfasis en comprensión lectora, en relación con los aprendizajes y contenidos del Diseño Curricular Provincial”, prevalecen los valores más altos en las respuestas de todos los actores de ambos niveles educativos, observándose algunas diferencias en la distribución de estos valores en relación a los niveles educativos y algunos espacios curriculares. En las respuestas de docentes y directores de Nivel Primario predomina el valor 4, en cambio, en los de Secundario la mayor frecuencia se encuentra en el valor 3. Las respuestas de los asesores didácticos manifiestan diferencias en función de los espacios curriculares: en Ciencias Sociales de Nivel Primario y de Matemática de Nivel Primario y Secundario se observa una disminución significativa del valor 4. En cuanto a la valoración del logro “Realizar aproximaciones a acuerdos didácticos para la formulación de proyectos integrales de comprensión lectora”, en las respuestas de asesores predomina el valor 3, en un 71.43% para asesores de Nivel Primario y en un 50% en el caso de los de Secundario. Entre estos últimos, llama la atención la valoración que otorgan a este logro los asesores de Ciencias Naturales: el 50 % valor 3 y el 50%, 2. En el caso de los docentes de Nivel Primario, predomina el valor 4 en cambio, en los de Nivel Secundario, el valor más señalado es el de 3. No se observan diferencias significativas en relación con los espacios curriculares. En el caso de los directores de Nivel Primario prevalece el valor 4, en cambio los de Secundario la mayor frecuencia se encuentra en el valor 3.

Respecto del **Desarrollo de los Ateneos**, específicamente en relación con la valoración de la dimensión “Producción/construcción de acuerdos didácticos”, se destacan en las respuestas cerradas el valor 3 en los asesores de Nivel Primario (71.4%) mientras que en los asesores de Nivel Secundario, el 41,7% del total de los encuestados valoró con 4 este aspecto; el mismo porcentaje lo hizo con 3, y el 16,7% con 2. Existen variaciones considerables en la valoración de esta dimensión teniendo en cuenta el nivel y el espacio curricular de los actores. En el Nivel Primario, solo los asesores de Ciencias Naturales asignaron puntaje 4 (el 40%) mientras que en el Secundario ninguno lo hizo (el 100% de los asesores de ese espacio asignó 2); en este nivel se destaca la calificación otorgada por los asesores de ciencias sociales, el 100% asigna el máximo puntaje. En las respuestas de supervisores de Nivel Primario y Secundario predomina el valor 3,5% y 66.7% respectivamente. En el caso de los directores de Nivel Primario, predomina el valor 4 (51,1%) y en los de Secundario el valor 3 (49,5%). Por su parte, los docentes de Nivel Primario otorgaron un puntaje de 4 y 3 en un 59,9% y 36,3 % respectivamente, mientras que los de Nivel Secundario puntuaron con 4 en un 34%, con 3 un 49%, y con 2 un 12,2 %. Respecto del espacio curricular no se observan diferencias significativas en la distribución de estos porcentajes.

Sobre el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas que valoraron esta dimensión, se observa una recurrencia en las respuestas de docentes, directores, supervisores y asesores didácticos encuestados de ambos niveles educativos quienes

valoran positivamente el formato ateneo, es decir, la modalidad de trabajo que se propone en torno al análisis de casos que relatan situaciones de enseñanza problematizadas. Así lo expresan los actores: *“interesante la propuesta ya que fue posible reflexionar con los colegas sobre nuestras prácticas de enseñanza, lo que enriqueció mucho”* (docente) *“dinámico y participativo, aprendí mucho del capacitador y de los colegas”* (director), *“continuar con este dispositivo porque posibilita la reflexión crítica y colectiva”* (supervisor), *“este formato resulta una potente herramienta de trabajo, muy bien aceptada por los participantes”* (asesor didáctico). Consideran oportuno y pertinente que se haya podido colocar en el centro del análisis y la reflexión la enseñanza sobre la oralidad y la comprensión textual, capacidades que se reconocen como prioridad de la política educativa.

En relación con aquellos aspectos a fortalecer, se observa una recurrencia en las respuestas abiertas respecto de la necesidad de una presentación clara de los propósitos y del encuadre de un ateneo a ser sostenido por los asesores y por los participantes durante su desarrollo. Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de reconocimiento de esta actividad como parte del Programa; en este sentido, expresan: *“Debería haber una presentación que muestre más la relación con el PNFP y que deje en claro los objetivos del ateneo”*. (Docente).

Asimismo sugieren analizar “casos propios” que narren situaciones “reales” que acontecen en sus escuelas. Cuestión que puede estar señalando la necesidad de que lo situado, que aparece con mucha fuerza en el Eje 1, se manifieste en el caso que se propone analizar. Podría entenderse como la percepción de una distancia entre la situación del caso y las problemáticas de enseñanza que los participantes consideran necesarias abordar con otros. Quizás lo que se intenta decir es que es necesario contar con un material que resulte desafiante a la vez que próximos a sus experiencias, para interpelar la enseñanza en su expresión cotidiana.

Otro aspecto que fue indagado en las encuestas a los asesores didácticos es el referido a **la información que disponen los participantes sobre la actividad formativa**; en sus respuestas aparecen valores intermedios y bajos. Los asesores didácticos de Nivel Primario valoran la información sobre el encuadre y los objetivos de esta propuesta formativa de la que disponen los asistentes con puntaje bajo (2 y 1) en un 43%. En el caso de los asesores de Nivel Secundario, esta cifra asciende al 75%. Respecto del conocimiento de los participantes sobre las actividades a realizar durante el encuentro, el porcentaje otorgado a las puntuaciones 2 y 1 es de 24 % para Nivel Primario y de 67% para Nivel Secundario. Estas cifras estarían indicando la necesidad de revisar los modos de circulación de la información sobre esta propuesta formativa. Esta percepción se reitera en las respuestas abiertas en las que los participantes manifiestan al respecto: *“Los participantes en varios casos (...) no sabían para qué iban, les avisaban horas antes (...)”* (Asesor Didáctico); *“considero que es necesario mejorar la comunicación entre los distintos actores implicados en el desarrollo de los ateneos”* (Asesor Didáctico); *“sería importante brindarles a los docentes, con anterioridad, información precisa sobre las características de la capacitación, así como mejorar los*

aspectos organizativos del encuentro”.(Asesor Didáctico).

Sobre el **desempeño de los Asesores Didácticos**, la mayoría de los directores y docentes encuestados reconoce la complejidad de este rol. En las respuestas abiertas, estos actores aluden a los saberes que requiere esta tarea, entre los cuales señalan: conocimiento académico/disciplinar relativo al foco del ateneo, conocimiento del sistema educativo y de las instituciones, saberes que den cuenta de la situacionalidad de las escuelas y regiones en las que se localizan, de los problemas que las atraviesan, un saber experiencial proveniente de la práctica áulica. Al respecto indican: *“El formador debe conocer cómo trabajamos y los proyectos (...) que manejamos”*. (Docente).

Respecto del **Rol del Equipo de Coordinación**, los asesores didácticos otorgan el mayor puntaje para la mayoría de los aspectos indagados: resolución de aspectos organizativos, difusión de materiales y recursos, elaboración de casos para el análisis, acompañamiento virtual o presencial. El aspecto “supervisión del desarrollo de los ateneos” recibió el valor más bajo en un 50 % en el caso de Nivel Primario y en un 67 % en el Nivel Secundario. Algunos plantean la necesidad de fortalecer el trabajo en equipo de los asesores, disponer de instancias de intercambio a fin de acordar pautas y criterios de trabajo, analizar casos y formular acuerdos didácticos de manera conjunta con los distintos asesores del área/foco dentro de la cual se desempeñan. Al respecto expresan: *“Sería conveniente reforzar y profundizar, entre los asesores didácticos, los aspectos referidos al marco pedagógico-didáctico en el que se encuadran las acciones”*. (Asesor didáctico). En el mismo sentido, señalan que resulta necesario *“realizar encuentros presenciales para trabajar los casos, la formulación de acuerdos a partir del caso”*. (Asesor didáctico).

4.2.2 Cursos Específicos

De la aplicación de los 12 cuestionarios diseñados para este eje se obtuvieron 4387 respuestas: 3465 de docentes, 829 de directores, 30 de supervisores y 63 de formadores. Cabe aclarar que los destinatarios de los Cursos Específicos que se llevaron a cabo durante el año 2016 fueron los docentes y directivos de nivel Inicial, Primario y Secundario.

Los siguientes cuadros presentan la cantidad de encuestados según nivel en términos absolutos y relativos:

Agentes	Nivel Educativo		
	Inicial	Primario	Secundario
Docentes	642	1574	1249
Directores	285	310	234
Supervisores	8	15	7
Formadores	9	32	22

Cuadro 4: Cantidad de respuestas por nivel educativo y actores participantes del Programa. Córdoba. 2016.

Agentes	Nivel Educativo		
	Inicial	Primario	Secundario
Docentes	18.5	45.4	36.0
Directores	34.4	37.4	28.2
Supervisores	26.7	50.0	23.3
Formadores	14.3	50.8	34.9

Cuadro 5: Porcentaje de respuestas por nivel educativo y actores participantes del Programa. Córdoba. 2016.

Las dimensiones indagadas fueron: acceso, inscripción y participación (información sobre la convocatoria, criterio de selección de los participantes, participación de autoridades de la institución y de supervisores); apreciación de la propuesta (desarrollo de los cursos y logros de los propósitos de los cursos) y desempeño del formador. Los cuestionarios destinados a los formadores incluyeron además las siguientes dimensiones: diseño de la propuesta y rol de equipo de coordinación en el caso de los tres niveles antes mencionados.

En relación con la dimensión **Acceso, inscripción y participación**, la mayoría de los docentes de Nivel Inicial, Primario y Secundario afirma que *accedió* a la información a través del director, en un 69,4 %, en un 80,5 % y en un 89,8 %, respectivamente. En el caso de los directivos, el acceso a la información se concretó mayoritariamente a través de los supervisores de zona/región en un 56,6% en el Nivel Inicial, en un 65% en Nivel Primario y en un 72,3% en el Nivel Secundario. En todos los casos, la segunda vía de acceso a esta propuesta formativa corresponde a los Tutores del Eje I.

Sobre la *inscripción*, los docentes de Nivel Inicial (98,3%), de Nivel Primario (97,1%) y de Nivel Secundario (97,6%) indican no haber tenido mayores dificultades. Estos participantes asignan un puntaje de 4 y 3 a la información presentada en la convocatoria y al completamiento de formulario.

Respecto de los criterios considerados por los directivos para seleccionar a quienes participaron en estas propuestas formativas, predominan en todos los niveles respuestas asociadas a la categoría “Interés del docente”; en segundo lugar se ubica la alternativa “Necesidad de fortalecer las prácticas de enseñanza.”

En relación a la dimensión **apreciación de la propuesta**, las valoraciones que se presentan corresponden a las respuestas a preguntas abiertas. Los docentes destacan haber fortalecido sus conocimientos sobre la temática. Al respecto indican: *“Todos los docentes involucrados se sintieron motivados para las lecturas, aportes (...)”*. (Docente). También rescatan que esta formación ofreció la posibilidad de analizar las prácticas de enseñanza en su escala áulica: *“(...) El curso (...) ayuda a plantear verdaderas reflexiones sobre nuestras prácticas cotidianas; nos enfrentó a la realidad del día a día de nuestro trabajo, poniendo énfasis en las problemáticas de cada escuela, comprometiéndonos con afianzar las cosas que estamos realizando bien y*

replantearnos aquellas que debemos modificar". (Docente). Finalmente reconocen el valor de ese trabajo al haberse articulado con los contenidos-aprendizajes prioritarios. En ese sentido comentan: *"(...) Nos permitió revisar nuestras prácticas y mejorarlas, en cuanto al desarrollo de las capacidades fundamentales, con énfasis en la comprensión lectora"*. (Docente).

Asimismo, algunos rescatan como positivo que se haya generado instancias de análisis institucional de las propuestas didácticas y la contribución al trabajo en equipo entre distintas áreas curriculares. *"La capacitación fue muy buena (...) permitió el trabajo en colaboración con otros espacios curriculares que no eran afines al propio, por ejemplo en nuestro caso, con Educación Física"*. (Docente). Agregan: *"(...) cursos como estos, que implican trabajo por área -lo que permite integrar, acordar, planificar según las características de la escuela- provocan mejoras en muchos aspectos mediante el encuentro"*. (Director).

Por ser una propuesta semipresencial -en el caso de Educación Inicial- o a distancia en los otros niveles, es fundamental el apoyo que se brinda a través del material escrito (clases-guías, hojas de ruta). Sobre este asunto, los docentes encuestados consideran necesario que las formulaciones sean más claras ya que de ello depende la apropiación de los contenidos y la realización de las actividades. Al respecto manifiestan: *"Las consignas de las actividades no fueron del todo claras,(...) tuvimos que consultar a la tutora quien tuvo que enviarnos las especificaciones para presentar el trabajo"*. (Docente).

Se plantean también cuestiones relativas a la evaluación, específicamente las "devoluciones" que se realizan a sus producciones. Se señala que, en oportunidades, no se hicieron en "tiempo y forma" o no resultan un aporte significativo. En ese sentido afirman: *"Algunas devoluciones solo hacía referencia a si estaban presentadas correctamente o no las actividades solicitadas. Necesitamos que dicha devolución esté acompañada por aportes enriquecedores"*. (Docente). Esta observación puede leerse como un reconocimiento del potencial formativo de las prácticas evaluativas que les "devuelve" una mirada, valoración, señalamiento, pregunta que permita volver sobre lo pensado, producido, desarrollado. Tal vez esta expectativa aparece porque esta operación es algo que se fue produciendo en otros espacios de la formación.

Otro aspecto que emerge aquí se vincula con la necesidad de explicitar y clarificar los criterios de evaluación/acreditación para los trabajos solicitados, así como la existencia de criterios variados según los grupos de formadores y los focos de los cursos. En referencia a ello indican: *"Los criterios evaluativos deberían ser compartidos previamente a la devolución. (...) No estaban identificados de manera clara en la hoja de actividades"*. (Docente).

Recurrencias identificadas en las valoraciones respecto de Ateneos Didácticos y Cursos Específicos

De análisis efectuados a partir de las respuestas abiertas, incluidas en los cuestionarios diseñados tanto para Ateneos como para Cursos específicos, se desprenden algunas coincidencias respecto de los siguientes aspectos:

Cuestiones organizativas: los participantes señalan algunos de los inconvenientes que tuvieron con la recepción de la información ligada a la convocatoria y los procedimientos de inscripción. Mencionan el escaso tiempo que tuvieron para la apropiación de la propuesta, otros (directores) plantean la dificultad para acceder y completar los formularios de inscripción, cuestiones vinculadas a los datos a consignar en los formularios (algunos de ellos aparecían con errores o duplicados). Si bien estos son detalles puntuales, requerirían de un ajuste por cuanto tienen luego su impacto en las instancias de certificación de las acciones con demoras e inversión de esfuerzo y tiempo para su rectificación y confección.

Materiales: algunos docentes señalan la repetición del uso de ciertos materiales trabajados también en las jornadas institucionales. Esta observación está significada de diferentes maneras: como lo “no novedoso” o como un “hacer lo mismo”. Estas apreciaciones instalan la pregunta acerca de si un mismo material adquiere igual significación cuando los propósitos y contextos formativos (ateneos, cursos, jornadas) en que se inscriben varían.

Estas últimas acciones ameritan, quizás, otras claves de análisis de los materiales y otro tipo de producción, más focalizada en una prioridad pedagógica en el marco de un campo disciplinar-área curricular específica. Además, la referencia a cierta repetición puede estar informando de una articulación no del todo lograda entre las acciones del Eje I y las del Eje II. En los Ateneos Didácticos, una posible explicación tendría que ver con las valoraciones que los asesores didácticos realizan sobre la información y orientaciones que les han brindado sobre “otras acciones del Programa que involucran a los participantes”: como se señaló antes, en la mayoría de los casos, recibe un valor más bajo en relación a los otros aspectos consultados.

Algunos directores y docentes plantean la necesidad de generar mayor vinculación entre los procesos y producciones desarrollados en cada eje a fin de potenciar la formación y las prácticas laborales. Por ejemplo, señalan que sería oportuno llevar a las jornadas institucionales los acuerdos didácticos elaborados en estos otros espacios de formación.

Otra recurrencia aparece cuando la mayoría señala la necesidad de que los directores participen tanto de los ateneos como de los cursos. Tal vez lo que se está señalando es la consideración del componente institucional de toda decisión pedagógica –como por ejemplo lo es la construcción de un acuerdo didáctico-aunque la decisión remita a un campo particular y al trabajo del aula. Si el requerimiento de la presencia del director tiene que ver con lo anterior, podría decirse que se está reconociendo en su rol como

quien legitima, avala, garantiza, sostiene una decisión que no depende sólo de un docente o grupo de docentes. Tratándose de una formación que convoca a los sujetos por ser parte de un sistema educativo, por trabajar en una institución particular, esta dimensión estaría atravesando las valoraciones de los docentes.

Emerge como sucedió en las respuestas sobre las actividades del Eje I, el cuestionamiento sobre el tiempo de la formación, insuficiente para la lectura y apropiación significativa de los materiales, para que acontezcan procesos de análisis y reflexión y también para la producción. Planteo que no sólo advierte sobre el momento del año en que se realizaron estas actividades sino - y sobre todo - el tiempo en tanto variable estructurante de los procesos formativos: en los ateneos, el tiempo de duración del encuentro, es decir, su carga horaria y en los cursos, el tiempo entre los requerimientos de cada clase y los plazos de producción y envío.

Respecto de los acuerdos didácticos, aparecen planteos que aluden a cuestiones conceptuales, metodológicas y también políticas: la necesidad de definir con mayor precisión qué es un acuerdo, contar con más orientaciones para su construcción y discutir su alcance, desarrollo, vigencia y sustentabilidad en las instituciones.

Al tratarse de propuestas focalizadas en campos de conocimiento específicos, aparecen en las respuestas referencias a la dificultad de enlazar la capacidad que se propone abordar en el Eje II “oralidad, lectura y escritura con énfasis en la comprensión lectora” con el área curricular, cuestión que nos estaría indicando la tensión entre lo disciplinar y la mirada transversal de dicha capacidad. Lo que se está informando es el escaso tratamiento de esta vinculación en la enseñanza sobre todo en el Nivel Secundario y en ciertos espacios curriculares, más que en otros; en especial, en aquellos que tradicionalmente no han trabajado la enseñanza de esta capacidad de manera explícita.

5. Discusión de resultados: movimientos y aprendizajes profesionales

Una revisión del material empírico a la luz de los principios que informan el Programa permite hacer una lectura inferencial de los datos en función de las categorías seleccionadas en el segundo momento de sistematización. Las categorías son: autoridad pedagógica, aprendizaje profesional -en su dimensión individual y colectiva- y la situacionalidad de la propuesta formativa.

Se decidió hacer foco en dos actividades requeridas en los Ejes I y II –respectivamente- a las que aluden con cierta recurrencia los participantes del estudio. Se analizaron, por un lado, la producción de la agenda -propuesta/planificación de las jornadas institucionales- como una tarea significativa en el marco del proceso de formación de los directores que tuvo su espacio propio en los círculos de directores. Por otro, los acuerdos- institucionales y didácticos- en el marco de diferentes acciones

desarrolladas: las Jornadas Institucionales, los Ateneos y los Cursos Específicos.

5.1 Acerca de la agenda

Volver a mirar **la agenda** como una producción – cuestión que a simple vista puede ser percibida como algo rápido o rutinario de la tarea del director- supone ampliar el ejercicio de mirar los datos, de escuchar qué hay detrás de esa tarea significada como una herramienta de trabajo a la vez que de aprendizaje profesional en su faz individual y colectiva. Desde la perspectiva individual, su elaboración pareciera poner en evidencia algunas de las complejidades en que se inscribe la misma posición del director: contemplar una simultaneidad de variables que convergen en el diseño de una propuesta de formación de carácter institucional. Su resolución implica poner en juego capacidades de gestión para seleccionar y priorizar recursos pertinentes en función de los problemas y necesidades de la escuela a cargo. Además, la agenda demanda pensarse a sí mismos al poner como elemento clave su propia actuación profesional en tanto coordinador de las Jornadas Institucionales. Implica un ejercicio de objetivación de su trabajo como director en relación con el equipo de profesores, los problemas de la institución y los estudiantes en la dimensión pedagógica de su función. Quizás, parte del sentido de remitir a esta actividad por los destinatarios tenga que ver con que contribuye a configurar su intervención en los términos planteados.

En otros términos, la escritura de la agenda comenzaría a constituirse en un punto de convergencia / de intersección entre el espacio de trabajo profesional y el espacio de formación. Por un lado, la práctica profesional se pone de manifiesto en la instancia de formación a través del relato de las decisiones tomadas en relación con las problemáticas institucionales particulares. Por otro, la instancia de formación se hace presente y pretende contribuir a configurarla como práctica laboral. Instala al director ante una pregunta en clave de problema: ¿cómo organizar las Jornadas Institucionales a la vez que posicionarse como coordinador del proceso de formación de la escuela a su cargo? En ese sentido, el Programa convoca desde un doble lugar al director: como sujeto de formación y como formador de otros.

La posibilidad de diseñar la agenda y confrontar con pares y/o tutor esa elaboración convoca al aprendizaje colaborativo/colectivo. Este aspecto es también referenciado como valioso en la experiencia de directores. ¿Qué movimientos se estarían generando? Pareciera ponerse en juego allí un saber compartido con quienes ocupan la misma posición en torno a una herramienta de trabajo. En la instancia de los Círculos de directores, se visibiliza esa herramienta y su complejidad a través de las operaciones de describir, exponer o narrar a los otros/colegas en un proceso de comparación que permite visibilizar, en los modos de ejercer el cargo, criterios de actuación considerados valiosos para ampliar sus respectivos repertorios profesionales. Se trae así, al espacio formativo, el ejercicio profesional para registrarlo, objetivarlo y sistematizarlo, por lo tanto, poder pensarlo en clave colectiva.

Esta dimensión del otro opera como espejo que permite mirar-me / mirar-nos en lo común y en lo diferente que “se hace” en el ejercicio y que “hace” a la función directiva. Allí hay involucrado también un trabajo de re-conocimiento y fortalecimiento de la identidad del puesto en su faz individual y colectiva. Por otro, la instancia de formación se materializa / hace presente en el espacio laboral al concretar la Jornada Institucional que en términos organizativos requiere contemplar la situacionalidad y el trabajo en equipo, claves de resolución que están presentes en los Círculos de Directores y en la agenda como actividad emergente.

Sobre la base de lo planteado, puede advertirse un aprendizaje profesional que tiene que ver con saberes construidos en su posición como formador. La elaboración de la agenda y su puesta en escena informa sobre ello. Tal vez este aprendizaje colabora en el fortalecimiento, como director, de su autoridad, que reviste el carácter de “pedagógica”, cuestión que es señalada tanto por los supervisores como por los tutores. En esta línea de análisis, convergen expresiones recurrentes referidas como “liderazgo pedagógico”. Asumir esta tarea y desplegarla generó efectos en su posición, o como plantea un tutor, se logró un “*fortalecimiento de su rol de conductor de equipos*” y contribuyó a “*Cambiar la mirada del director con respecto a la gestión*”.

5.2 Acerca de los *acuerdos*

Del mismo modo que la agenda, la demanda de establecer **acuerdos** representa un punto de convergencia y también de tensión entre el espacio de trabajo profesional y el espacio de formación. Aparece en término de mandato, de requerimiento que debe lograrse en el tiempo formativo previsto con efectos para producir cambios en las prácticas de trabajo. Estas formulaciones reponen la pregunta acerca de los alcances de un espacio formativo: cuánto puede y cuánto no en relación a una construcción que exige ponerse de acuerdo en cuestiones tan sensibles como es la enseñanza y, a la vez, implementarse-concretarse en los contextos institucionales y en las aulas.

La dimensión colectiva inherente a la producción de un acuerdo aparece en algunas respuestas de un modo muy general, global, con poca referencia a los procesos que permitieron alcanzarlo. Otras refieren a aquellas operaciones que fueron posibles realizar en los espacios de formación y que estarían hablando de ciertas condiciones y procesos que son necesarios dar para tal construcción o elaboración: reponer la centralidad de la enseñanza en los abordajes y discusiones; hacer lugar a las tensiones, divergencias, desacuerdos de perspectivas; conocer los proyectos de los colegas; habilitar una mirada crítica de las prácticas escolares; reponer el sentido de la acción pedagógica reconociendo sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes; mirar las instituciones y sus condiciones para sostener acuerdos. Al mencionar estas cuestiones se estaría advirtiendo la dimensión política de la construcción colectiva, lo que supone el armado de algo del orden de lo común. Que los acuerdos no son un punto de partida sino de llegada, que requiere poner sobre la mesa y hacer visibles pensamientos,

significados, posicionamientos, prácticas.

Vinculado con lo anterior, muchos son los que hablan del tiempo también como condición de posibilidad de un acuerdo. El tiempo de la formación y el tiempo objetivo de trabajo en las escuelas. El tiempo es poco en la formación, no alcanza, sobre todo en los Ateneos y Cursos cuyo desarrollo se da en un tiempo más acotado. La referencia a esta condición tracciona nuevamente la pregunta por el alcance y límites de los acuerdos en los contextos de formación cuando se advierte que, por un lado, un acuerdo no finaliza en una producción puntual y, por otro, como ya se ha señalado, requiere procesos de revisión, problematización, transformación de las formas de trabajo pedagógico atravesadas por culturas institucionalizadas. Lo dicho por un tutor ilustra estas apreciaciones: *“Considero que son cuestiones que involucran imaginarios colectivos que como tales, no se deconstruyen ni se reconstruyen en cortos períodos de tiempo. Contrariamente, son largos procesos que involucran percepciones, posicionamientos, prácticas; que sostenidas en el tiempo, producen nuevos sentidos. De este modo, considero que el trabajo y la apuesta por este tipo de espacio y modalidad de formación son las que permitirán operar dichas transformaciones (...) Si bien considero que el grado de avance es muy favorable, es un proceso, se logra con un tiempo de trabajo sostenido y en terreno ya que es necesario romper con ciertas culturas institucionalizadas difícil de desarticular”*

La interpelación por los alcances de la formación vuelve a emerger en el planteo que realizan directores y docentes respecto de la necesidad de que haya algún tipo de seguimiento y revisión de los acuerdos en el marco de la formación ¿Cuánto puede un programa de formación inmiscuirse en la vida y en la tarea cotidiana? Esta inquietud también aparece en relación a la construcción colectiva que para algunos implica *“una visión compartida y consensuada de las prácticas diarias”*.

En algunas respuestas se señala como aspecto a fortalecer el impacto de lo trabajado en jornadas, ateneos y cursos en las prácticas. Aparecen expresiones muy utilizadas en los ámbitos educativos: *“bajada” al aula*, *“poner en práctica...”* Sobre todo cuando refieren a los acuerdos. Se podría inferir la presencia de una perspectiva que anuda con cierta linealidad los procesos formativos con la transformación de formas de trabajo, y que puede llegar a descuidar la complejidad de las prácticas pedagógicas. Esta perspectiva se tensa con la recurrente referencia a procesos reflexivos, la capacidad de análisis que posibilitan los espacios de formación, operaciones - mediaciones necesarias en un proceso de cambio.

Probablemente la discusión sobre las prácticas y lo que es deseable, necesario acordar, provoque comportamientos de carácter defensivo, de conservación, de supervivencia en algunos directivos y docentes que son señaladas como *“resistencia al cambio”* *“no contar con flexibilidad y disposición”*, cuestiones que pueden expresar una decisión personal de no querer o poder participar de una construcción colectiva, asunto que compromete el alcance de un acuerdo: ¿Quiénes son los que lo asumen? Quizá el rechazo o resistencia se sustenta en experiencias de formación y de participación que han dejado huellas negativas y que se activan ante una nueva propuesta produciendo

la sospecha de que ésta puede ser más de lo mismo.

No obstante estos límites, se podría decir que las actividades ligadas a producir acuerdos de alcance institucional o circunscripto a la enseñanza de ciertos campos actualizó la discusión en torno a las prácticas pedagógicas, podría decirse que fue una acertada “excusa” para hablar de la enseñanza y de los aprendizajes en un espacio que lo habilita bajo un encuadre que integra lo común (marcos teóricos y normativos compartidos) y lo singular/subjetivo (significados, perspectivas, experiencias particulares).

Una dinámica interesante de analizar a través del requerimiento de producir “acuerdos” remite a la experiencia formativa de algunos profesores en el marco de los ateneos y cursos específicos. Como se ha comentado en párrafos anteriores, en esos espacios aparece como señalamiento de algunos participantes la necesidad de la presencia del director. Este detalle parece ser un elemento interesante para leer en clave de ciertas zonas indefinidas -al menos para algunos destinatarios- que dejan ver una tensión entre los fenómenos de participación y representación. En ese sentido, tanto los ateneos como los cursos específicos convocan a docentes por su formación disciplinar pero además por su inscripción institucional. Es justamente en este doble requisito donde se configura el carácter de un tipo de participación que tiene que ver con la “representación” del propio campo disciplinar a la vez que institucional (donde desempeña el profesor su labor). Esta situación pareciera generar en algunos docentes ciertas dudas acerca de cómo conciliar esa doble inscripción en la construcción de un consenso, a escala institucional, con sus colegas. Pareciera que esas zonas de indefinición están asociadas a la necesidad de contar con mecanismos de consulta que legitimen las decisiones tomadas en relación de los acuerdos.

Del análisis efectuado puede afirmarse que el Programa Nacional “Nuestra Escuela” habilita espacios sistemáticos para abordar la enseñanza con base en los principios que los sostienen. Esta cuestión implica un esfuerzo para todos los actores involucrados por anudar significados, representaciones, decisiones, prácticas con/a las políticas educativas nacionales y de la provincia, con los proyectos educativos de las instituciones y de cada espacio curricular. Este esfuerzo de articular las regulaciones/normativas macro y micro, con las prácticas está posibilitando incluir en los espacios de formación la percepción política de los problemas no reducidos sólo a asuntos de orden técnico que además sólo pueden ser resueltos con la asistencia de expertos (Birgin, 2012). Repensar su lugar interpela la concepción de que el saber sólo es portado por los especialistas.

Hay evidencias de procesos de construcción colectiva, que pueden tener diferentes matices, niveles de concreción según los procesos que en cada una de las instituciones se fueron dando. En general, el Programa facilitó espacios de encuentro, conocer lo que hace el otro de la misma escuela o de otras; fue la oportunidad para resignificar-complejizar decisiones y proyectos y / o ponerlos en una perspectiva más amplia de sentidos. Dar cuenta de estas diferencias en la apropiación y construcción de saberes en el marco de un programa de formación de carácter universal es de algún modo dar

cuenta de la situacionalidad no sólo del desarrollo de una propuesta de formación sino también de sus posibles efectos.

6. Pensar las políticas y los procesos de formación: posibles reconfiguraciones y tensiones

El proceso de trabajo del Eje III “Monitoreo y Seguimiento” del Programa Nacional Nuestra Escuela en la Provincia de Córdoba invita a recuperar algunos puntos de discusión y debate en torno al diseño de las políticas destinadas a procesos de formación de los docentes en servicio en el sistema educativo que se actualizan de alguna manera en su implementación⁷.

Uno de ellos tiene que ver con los **tiempos**. Aparece recurrentemente en las voces de los participantes como una dimensión material estructurante de las posibilidades tanto de participar como de producir efectos en los destinatarios. Un aspecto crucial pareciera ser cómo conciliar de la mejor manera los tiempos de la formación con los tiempos del ejercicio profesional. En ese sentido, los destinatarios reconocen que el Programa habilita espacios reales para participar del proceso formativo a través de la inclusión del tiempo –al menos en parte- que pertenece a la esfera de formación **en** el tiempo de trabajo. La incorporación en calendario anual del Ministerio de Educación de las Jornadas Institucionales con suspensión de clases es un ejemplo de ello. Sin embargo, señalan la necesidad de coordinarlos. Pero también se presenta otro desafío: ¿cómo conciliar los tiempos de la formación de un colectivo, un grupo de directores, docentes, etc. con las temporalidades de cada uno de los sujetos? Y otra tensión más: ¿cómo conciliar el tiempo de apropiación, reflexión que propicia un programa de formación con la urgencia e inmediatez de las prácticas?

Otro punto desafiante tiene que ver con el **juego de expectativas** entre distintos niveles comprometidos en las políticas de formación docente. Por un lado, aquellas que construyen quienes participan del diseño e implementación de políticas y propuestas formativas y aquellas que producen quienes participan como destinatarios. Quizás sería oportuno poder clarificar esas expectativas e interrogarlas en términos de alcance de los procesos de formación. Sobre el asunto, Alejandra Birgin advierte: “reconocer que existen múltiples espacios de construcción de la significación que se inscriben en muy

⁷Sobre este asunto puede establecerse una relación con análisis realizados en estudios evaluativos sobre las ofertas de formación en servicio de la Provincia de Córdoba mencionados en el presente documento. Allí se identifican ciertos desafíos y tensiones que atraviesan el diseño y realización de las políticas de formación y desarrollo profesional docente. También, la literatura especializada en el campo da cuenta de un conjunto de discusiones sobre este asunto en los últimos años.

diferentes materialidades es uno de los puntos necesarios para delimitar los alcances y la potencia que tienen las políticas de formación” (Birgin, 2012, p.12).

Las expectativas suponen un horizonte de posibilidades, la esperanza de un cambio, de algún movimiento que altere y provoque algo de lo esperado. Se espera que una política de formación fortalezca el trabajo de los educadores y provoque mejores aprendizajes de los estudiantes. Cuestiones que se atan a procesos complejos (de apropiación, revisión, reflexión, reconstrucción, etc.) en una temporalidad que no es de corto plazo. Los efectos de una acción formativa probablemente se expresen, visualicen en un espacio y tiempo distinto al de la formación, en un tiempo diferido. Efectos que no son del todo calculables y previsibles como acontece en toda situación educativa. Del mismo modo que sucede en el desarrollo de todo proyecto social, el programa de formación da cuenta de la tensión entre lo ideal y lo posible, entre lo esperado y lo alcanzable. Y lo que se logra en el transcurso de la formación resulta difícil constatar en lo inmediato, más aún cuando se trata de aprendizajes profesionales de cierta complejidad que implican rupturas, reconfiguraciones de las prácticas cotidianas, individuales e institucionales, que suponen producir nuevos-otros sentidos del trabajo educativo.

Estas consideraciones conectan con la cualidad de “permanente” y “continuo” de la formación. Que no se acaba y se agota en un programa, un dispositivo, una acción. Vendrán otros programas, dispositivos y acciones que harán foco en las trayectorias profesionales de los sujetos y en las trayectorias educativas de las instituciones. No obstante, tratándose de un programa que es parte de una política educativa, es responsabilidad del Estado dar cuenta de resultados, por lo que es fundamental contar con indicios de lo acontecido en el marco de este programa. Si no fuera así, no habría cabida para un eje que se ocupe específicamente de relevar información sobre esta cuestión.

Ahora bien, considerando que el propósito general de un programa de formación es el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza se plantea la pregunta: ¿que interesa y se puede relevar? ¿lo que sucedió en las instancias de formación? O ¿las transformaciones de las prácticas en las instituciones? O ¿los efectos de uno y otro (proceso formativo –transformación de las prácticas) en los aprendizajes de los estudiantes? Este mismo planteo es necesario hacerse en relación con los instrumentos de evaluación propuestos a los actores en las acciones de formación y que en algún sentido apuntan a una acreditación. Qué evaluar, ¿los desempeños de los docentes en el contexto de la formación o las transformaciones de sus prácticas en el ámbito de trabajo? Es de suponer que esto último es lo que aporta sentido – finalidad al esfuerzo que realiza el Estado por implementar una acción de esta naturaleza.

Otra tensión que pone en evidencia el desarrollo del Programa como expresión de políticas de formación tiene que ver con los procesos de **participación** ligados a los de **representación**. El Programa convoca a los destinatarios por su inscripción a cierta posición dentro del sistema educativo en su dimensión individual y a la vez colectiva. En

ese sentido, se instala como hilo conductor que cohesiona o pretende cohesionar la perspectiva de los diferentes participantes. Se juega entonces, desde el punto de vista de la participación y la representación, con un conjunto complejo de decisiones, intereses y responsabilidades que operan en la experiencia formativa de los participantes. Esto se evidencia, tal como se analizó en el apartado anterior al abordar la cuestión de los acuerdos en diferentes acciones de formación.

Un elemento cuyo análisis requiere ser profundizado es el principio de **situacionalidad** que predica y sostiene el Programa y que desde hace años se le reclama a las ofertas de formación. Este principio implicó una construcción en diversas direcciones: con relación a la posición del destinatario, la heterogeneidad de las trayectorias profesionales/laborales que en un mismo cargo se producen, aquella ligada a la institución, modalidad y nivel donde desarrollan los participantes su actuación profesional. Cuestión que plantea afrontar la tensión entre la escala general, universal y lo particular, singular, subjetivo. Dimensiones que no siempre se articulan o si lo hacen, a veces producen algún nivel de conflictividad. ¿Cómo dar lugar a lo propio en el marco de lo común? Es un interrogante cuya respuesta la podemos encontrar en lo que dicen algunos actores aunque no dan cuenta del modo en que esta resolución se concretiza. Por ejemplo, en la construcción de los acuerdos, en la elaboración de instrumentos de evaluación institucional, en las agendas. ¿Cómo reconocer desde el lugar de los destinatarios aquello de orden de general/común en lo particular/diferente y viceversa?, ¿Cómo conciliar las agendas de las instituciones, las demandas de los sujetos, la necesidad de abordar cuestiones que requieren su tratamiento con un programa que prevé ejes de discusión y abordajes pautados?

El cuidado para no desligar lo común de lo particular, lo universal de lo situacional aparece también en relación con el componente institucional de la propuesta del Eje I y las acciones formativas del Eje II. Algunos docentes plantean la necesidad de una mayor articulación entre ambas instancias. Esta advertencia da cuenta de que el análisis de las prácticas de enseñanza aún en sus aspectos técnicos, específicos, aún cuando se trate de la enseñanza en un área de conocimiento particular, aunque sea que se oriente a promover ciertas capacidades, implica situar el análisis en los contextos en los que se interviene. Y al mismo tiempo, el análisis de las problemáticas institucionales no puede dejar afuera la dimensión del aula. El desafío es intentar ligar ambas escalas en el tratamiento de la enseñanza.

Otro punto de tensión que mueve ciertos sentidos y el desarrollo mismo del Programa está relacionado con el lugar de las jerarquías y legitimidades en la producción del saber y en la circulación del poder que estos acompañan y su vínculo con los destinatarios. En este sentido, el Programa propicia el reconocimiento de que existen saberes en circulación procedentes de la experiencia de los destinatarios producidos en sus contextos de trabajo y maneras alternativas de construcción diferentes a las lógicas de producción académica. Esta reconfiguración del lugar del saber también es habilitada por la posición que se propone asumir a los formadores, en un lugar de paridad y horizontalidad en relación con los destinatarios. Posición que no implica

desplazar, descuidar, o no considerar el saber profesional que los está habilitando a su vez, a ser formadores. Ocupar esta otra posición requiere deconstruir representaciones, concepciones acerca del conocimiento y de los saberes de los destinatarios. Movimiento que no resulta sencillo máxime cuando muchos de los que son formadores han actuado durante mucho tiempo como “capacitadores” en programas de formación que se armaron bajo la hipótesis-premisa de la carencia, falta, déficit, inadecuación del conocimiento que portan los docentes en ejercicio. Esta reconfiguración no depende sólo de los sujetos que aceptan ser formadores en este Programa, requiere integrarlos también como sujetos de formación. En esta línea, el Programa ha estado trabajando y diseñado instancias de formación y acompañamiento. No obstante, estos esfuerzos, se reconoce que es necesario seguir fortaleciendo este modo de desempeño como formador.

En las referencias sobre los aprendizajes que pudieron lograr en la formación, las respuestas tienden más a los procesos y operaciones que a “resultados”, los términos “reflexión”, “análisis” son recurrentes e informan sobre operaciones que es necesario fortalecer en la práctica profesional. No obstante, resultaría interesante, a la vez que necesario, seguir indagando sobre el saber pedagógico que fue posible sistematizar, construir en estos espacios con pretensión de aporte a la “comunidad de prácticos”, un saber que logre su circulación-difusión en otros espacios públicos. El componente de situacionalidad tal vez dio lugar a la producción de saberes específicos de acuerdo con los niveles educativos y las modalidades.

7. Conclusiones

A lo largo del Documento se expuso el estado de avance de una de las líneas de trabajo del Eje Monitoreo y Seguimiento, el relevamiento de las valoraciones de los diferentes actores que participaron del Programa Nacional “Nuestra Escuela” en relación con la implementación en la Provincia de Córdoba durante 2014 - 2016. En una primera etapa, de carácter global y aproximativa, se propuso sistematizar tanto elementos de carácter organizativo como también académicos y didácticos que resultaron de interés para revisar y mejorar el desarrollo de este programa,

Se describieron aspectos metodológicos y se expusieron, de manera sintética, los resultados considerados más relevantes derivados de las fases analíticas del tratamiento de los datos. La primera, como se ha señalado, permitió generar evidencias orientadas a identificar fortalezas y aspectos para la mejora de las acciones ejecutadas en el Eje I y Eje II. La segunda, estuvo abocada a precisar a la vez que ampliar los datos obtenidos en la fase anterior a partir de inferir qué significados otorgaron los consultados a sus experiencias formativas en términos de aprendizajes profesionales como así también de su relación con los principios que informan el Programa estudiado. La última, consistió en recuperar, en clave de tensiones y

desafíos, datos surgidos de las etapas previas para ubicarlos en un marco de discusión más amplio: el de las políticas de formación de docentes en ejercicio.

Los resultados de la primera fase permitieron identificar, en términos globales, un conjunto de aciertos del Programa que es conveniente consolidar y capitalizar en la provincia. También se detectaron áreas a mejorar sobre las cuales se requiere realizar algunos ajustes y revisiones. A continuación se retoman algunos de los resultados presentados.

Los participantes perciben como relevante el aporte de los Círculos de Directores y de las Jornadas Institucionales al promover el desarrollo de operaciones de reflexión y de análisis de manera colegiada sobre el quehacer profesional. En el caso de los directores, destacan el valor de la producción colectiva de herramientas de trabajo como fueron las agendas para organizar las Jornadas en las escuelas y el portafolio. Las áreas de mejora están asociadas a trabajar en torno a una articulación más ajustada entre los tiempos de cronograma de la propuesta formativa y los tiempos de las instituciones donde se desempeñan - duración de las jornadas, momento en que se realizan, lectura y preparación de materiales-; profundizar en aspectos situacionales.

Con respecto al Asesoramiento Situado, se reconoce su potencialidad a la vez que se identifica la necesidad de ajustar sus propósitos y alcances en función de su inscripción en la trama de cargos, funciones y responsabilidades del sistema. En ese marco, se da cuenta de la complejidad del rol del tutor en esa tarea. Se destaca el aporte de materiales específicos ofrecidos en esas instancias para abordar situaciones puntuales de las instituciones. Asimismo, se indica la importancia de potenciar/delimitar el vínculo entre los tutores y directores en las acciones de Asesoramiento Situado y en el acompañamiento de algunas tareas requeridas en los Círculos de Directores. Dos aspectos requieren ajustes para esta acción. Por un lado, la consideración de los imprevistos del cotidiano escolar en tanto condición de la tarea de asesoramiento, circunstancia que puede ser tomada como elemento de análisis y de trabajo con el director. Por otro, el acompañamiento a la modalidad rural, plurinivel y plurigrado que amerita abordajes específicos.

Con respecto a los Ateneos Didácticos, la mayoría de los actores involucrados destacan el valor y el potencial de esta metodología de trabajo al comprometer el tratamiento analítico de casos que pone en el centro de la escena las decisiones de enseñanza en clave de una lógica de problema/solución, a la vez que promueve un pensamiento deliberativo entre pares. Sin embargo, se indican fundamentalmente dos aspectos a fortalecer: por un lado, la necesidad de plantear el encuadre y los propósitos de los ateneos con mayor claridad; y, por otro, otorgar mayor situacionalidad a los casos presentados al recomendar/solicitar que se trabajen casos "reales" para discutir con los colegas. Se señalan asimismo aspectos organizativos relacionados a los plazos para la inscripción, la accesibilidad de algunas sedes y la disponibilidad de información más precisa de la propuesta por parte de asistentes, cuestión percibida por los asesores, en algunos casos. Estos aspectos son indicados también como puntos a fortalecer en los cursos específicos.

Respecto de los cursos, se valora la oportunidad de trabajar la capacidad de lectura y escritura en el marco de las áreas curriculares desde los marcos teóricos y a través de propuestas de enseñanza. No obstante, de acuerdo a varios señalamientos, habría que fortalecer las instancias de acompañamiento en relación con la formulación de los guiones de las clases y las devoluciones de las producciones exigidas.

Con relación a la articulación del Programa y las políticas educativas priorizadas como así también las problemáticas institucionales, los datos permitieron observar que los diferentes actores perciben una articulación más acentuada con las prioridades pedagógicas establecidas en la provincia que con las problemáticas institucionales. Es justamente este plano de lo institucional aquello que debe ser construido y articulado con el Programa desde cada una de las escuelas. En este sentido, estos comentarios indican la complejidad que conlleva tanto el diseño de programas de formación de este tipo como su posterior desarrollo en contextos particulares y con destinatarios específicos, el esfuerzo que necesariamente requiere de los actores anclar las propuestas en sus propias prácticas profesionales e institucionales. Sobre este asunto, en estudios previos se ha planteado el desafío que supone conciliar las condiciones de formulación de las propuestas formativas desde las áreas centrales ministeriales que poseen una perspectiva más global del sistema y las condiciones de recepción en que dichas ofertas se producen, es decir en condiciones y perspectivas más locales. Este asunto es uno de los nudos centrales que plantea justamente un programa de formación permanente que intenta ser situado a la vez que universal.

Los resultados de la segunda y tercera fase dieron cuenta de la importancia de los tiempos, expectativas, formas de participación y de representación como así también de los modos de producir saber que se involucran en el Programa. En esta línea de exposición interesa, en primer lugar, recuperar la recurrente alusión de los diferentes participantes sobre la posibilidad de encuadrar el proceso de formación y la instalación del Programa en sus escuelas en el marco de las políticas priorizadas por la provincia. Este dato es considerado de relevancia en tanto aporta evidencia que permite apreciar un proceso de construcción de sentido, un *para qué y por qué* a la propuesta formativa en el espacio laboral que se percibe ampliado a la vez que diversificado por parte de este conjunto de destinatarios. En esta línea de análisis, poder otorgar una “significación compartida y en perspectiva” del cargo desempeñado y del cotidiano escolar para ubicarse individual y colectivamente en un conjunto mayor pareciera ser uno de las fortalezas más valiosas.

En segundo término, la vinculación entre significados atribuidos a las experiencias formativas y los propósitos y principios que dieron origen al Programa. Esto podría estar indicando un proceso de construcción - materialización de una premisa que hace al espacio social de la escuela y del sistema educativo: la construcción de lo común a la vez que dar lugar a lo diferente. Construcción que, claro está, no es lineal sino que se dinamiza en la complejidad de escalas y posiciones en que el mismo Programa opera.

Finalmente, las formas de interacción con el saber y con los otros como portadores constituyen otro núcleo de sentido relevante que se desprende del relevamiento. Esta

dimensión epistemológica que promueve, como se señaló, modos de producción, legitimidades y autoridades /autorizaciones de quienes lo producen/portan, condensa otras formas de redescubrirse a los destinatarios en sus posiciones y en sus decisiones.

En este sentido, el Programa dialoga/tensiona con un reto insoslayable producido por las fuertes transformaciones sociales en los últimas décadas que invitan a producir otros vínculos con el saber, su apropiación y los criterios de legitimidad que interpela a los participantes como sujetos que aprenden pero que a la vez enseñan. En este sentido, quizás convoque otros modos de estar y producir sensibilidades que contribuyan a habitar plenamente las escuelas desde la enseñanza pero también desde el aprendizaje.

8. Referencias Bibliográficas

Argentina, Ministerio de Educación y Deporte .Consejo Federal de Educación. (2013).Resolución N° 201/13 y Anexo Programa Nacional de Formación Permanente. Argentina: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2006). *Censo Nacional de Docentes 2004. Resultados definitivos*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Área de Investigación. (2008). *Guía para Evaluación de Programas en Educación*. Buenos Aires: Autor.

Birgin, A. (2012) (Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2010). *Evaluación de acciones de formación docente continua desde la perspectiva de los destinatarios. Período 2008/2009*. Córdoba, Argentina: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2014). *Evaluación de acciones de formación docente continua desde la perspectiva de los destinatarios. Período 2010/2012*. Córdoba, Argentina: Autor.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Terigi, F.;Fridman, M.; Delgadillo, M.; Pico, L.; Ponce de León, A. (2011) *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina*. Informe final. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico. Buenos Aires: Santillana.

Zelmanovich, P. (2012) Docentes y formadores. Arquitectura de una relación pp. 85 a 104 En Birgin, A.(Comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós

Equipo de trabajo

Elaboración:

María Alejandra Salgueiro - Fabiana Castagno - Ana Piretro - Germán Pinque

Colaboración:

Equipos de la SPlyCE

Programa Formación Nuestra Escuela: Eje I y Eje II

Diseño Gráfico:

Laura González Gadea



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la [LicenciaCreativeCommons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios podrán reproducir total o parcialmente lo aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y no sea utilizado con fines comerciales.

Las publicaciones de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba) se encuentran disponibles en [http www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba

Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba

Ab. Martín Llaryora

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba

Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación

Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa

Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Directora General de Educación Inicial

Lic. Edith Teresa Flores

Directora General de Educación Primaria

Lic. Stella Maris Adrover

Director General de Educación Secundaria

Prof. Víctor Gómez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional

Ing. Domingo Horacio Aringoli

Director General de Educación Superior

Mgter. Santiago Amadeo Lucero

Director General de Institutos Privados de Enseñanza

Mgter. Hugo Ramón Zanet

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. Carlos Omar Brene

Directora General de Educación Especial y Hospitalaria

Lic. Alicia Beatriz Bonetto

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa

Lic. Nicolás De Mori