

Fecha de recepción: 19/04/2022

Fecha de aprobación: 27/05/2022

## Procesos de profesionalización docente en Argentina: la experiencia de EnFoCo ETP

*Teacher professionalization processes in Argentina: the experience of EnFoCo ETP*

Ana Drolas<sup>1</sup>, Marcelo Delfini<sup>2</sup>, Juan Montes Cato<sup>3</sup>

### Resumen

El artículo que se presenta constituye el resultado de un proceso de investigación realizado entre 2019 y 2020, para el Instituto Nacional de Educación Técnica (INET), en torno al despliegue territorial del Programa “En Formación Continua Educación Técnico Profesional (EnFoCoETP)”. El Programa nuclea la oferta de cursos, post títulos y comunidades de aprendizaje del INET que permite a los docentes de ETP encarar acciones formativas integradas y construir trayectorias profesionalizantes. El objetivo central del artículo es dar cuenta de la experiencia de los docentes que recibieron capacitaciones en 2018, tomando en consideración las transformaciones que ellas promueven en los procesos de profesionalización de la actividad y su saber hacer y del impacto sobre las prácticas cotidianas en las aulas. La investigación se llevó adelante a través de una combinación de estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas

realizando entrevistas a docentes de ETP capacitados durante 2018, y administrando 489 encuestas a docentes formados. La investigación ha puesto de manifiesto, por un lado, la importancia central que tienen para los docentes de la educación técnica, los procesos formativos profesionalizantes relacionados con la innovación de la didáctica de los contenidos y por el otro, el fuerte impacto que tienen estos procesos en todos los aspectos que atañen a la labor profesional docente especialmente en lo relativo a los contextos educativos y los espacios áulicos.

**Palabras clave:** Formación, Educación Técnica, desarrollo de competencias.

### Abstract

The article that is presented constitutes the result of a research process carried out between 2019 and 2020, for the National Institute of Technical Education (INET),

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Sociales. Investigadora en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-3391-332X>, [anadrolas@gmail.com](mailto:anadrolas@gmail.com)

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias Sociales. Docente en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires-Argentina. Investigador en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Argentina. <https://orcid.org/0000-0003-0047-6888>, [mdelfini@conicet.gov.ar](mailto:mdelfini@conicet.gov.ar)

<sup>3</sup> Doctor en Ciencias Sociales. Docente en la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires-Argentina. Investigador en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Argentina. <http://orcid.org/0000-0002-5835-4878>, [jmontescato@gmail.com](mailto:jmontescato@gmail.com)

around the territorial deployment of the Program “In Continuous Training Professional Technical Education (EnFoCo ETP)”. The Program brings together the offer of courses, postgraduate degrees and learning communities of the INET that allows ETP teachers to face integrated training actions and build professional careers. The central objective of the article is to give an account of the experience of the teachers who received training in 2018, taking into account the transformations that they promote in the processes of professionalization of the activity and their know-how and the impact on daily practices in the classrooms. . The research was carried out through a combination of qualitative and quantitative methodological strategies, conducting interviews with trained ETP teachers during 2018, and administering 489 surveys to trained teachers. The research has revealed, on the one hand, the central importance that professionalizing training processes related to the innovation of content teaching have for technical education teachers and, on the other, the strong impact that these processes have. in all aspects that concern the professional teaching work, especially in relation to educational contexts and classroom spaces.

**Key wor:** Training, Technical Education, skills development.

## Introducción

En Argentina, la actualización profesional de los docentes de Educación Técnica Profesional (ETP) está contemplada en la Ley 26.058 (del año 2005) cuya finalidad es alcanzar mayores niveles de equidad, eficiencia y efectividad de la ETP teniendo en cuenta los retos de los docentes en cuanto a la actualización pedagógico-didáctica de sus saberes específicos. Frente a estos desafíos el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET<sup>1</sup>) ofrece diversas iniciativas de formación para docentes de ETP, vinculada con la adquisición de capacidades para el desarrollo de perfiles profesionales específicos.

A contracorriente del proceso de reducción y subejecución del presupuesto educativo y de cierre y achicamiento de programas para la educación técnica que caracterizó la

<sup>1</sup> El INET es un organismo dependiente del Ministerio de Educación nacional que tiene la función de coordinar a nivel nacional las políticas públicas para la educación técnica en los niveles de injerencia: secundario, superior no universitario y formación profesional.

administración gubernamental 2015-2019, se pone en marcha en 2018 el Programa “En Formación Continua Educación Técnico Profesional (EnFoCo ETP)” que centraliza itinerarios formativos y post títulos del INET, permitiendo a los docentes de ETP formarse integralmente con diversos caminos de profesionalización.

Tratándose de un programa de reciente puesta en marcha, el objetivo del artículo es poner en relieve la experiencia de las y los docentes que participaron del Programa durante el 2018 y dar cuenta del impacto inmediato de esta experiencia en las prácticas en las aulas tomando en consideración las transformaciones que los cursos promueven en el desarrollo de la profesionalización de la actividad docente y su saber hacer.

Las políticas de desarrollo profesional ocupan una parte importante de la agenda de políticas educativas en Argentina. Desde su aparición, la idea de formación continua de los docentes sufrió giros conceptuales que tienen que ver con su uso,

sus contenidos, sus objetivos últimos y con la idea de *qué* docente se desea desarrollar en función de *cuáles* contenidos y *para qué* procesos educativos. Así, la idea ha zigzagueado entre el perfeccionamiento, la formación permanente, la actualización, la formación en servicio (Vezug, 2005) hasta llegar a la idea de “desarrollo profesional docente” que aparece en los 2000 brindando una visión más amplia que menciona las trayectorias profesionales de docente (Bullough, 2000; Cochran Smith y Lytke, 1999) y que permite pensar la formación docente como un proceso continuo a lo largo de toda esa trayectoria (Ávalos, 2007a, 2007b).

Pero ¿qué es el desarrollo profesional de la actividad docente? La profesionalización no es ni un evento espontáneo ni una descripción estática de una situación personal (Eirín et al, 2009), sino una trayectoria a lo largo de la cual individuos o grupos construyen y comparten conocimientos y marcos conceptuales comunes y sus formas de ejercicio. En este sentido, la profesionalización no es un punto de llegada, sino un tránsito que nos habla de trayectorias y no sólo de itinerarios.

La cuestión de la dialéctica entre trayectorias e itinerarios es medular porque las ofertas disponibles (los itinerarios) deben tener impacto en las diversas experiencias de trabajo (trayectorias) para constituir un ejercicio profesionalizante. Aquello que distingue el itinerario de la trayectoria es su disposición analítica: mientras que los itinerarios son tributarios de un nivel organizacional prescriptivo, las trayectorias se sitúan al nivel de los sujetos. En este caso presentamos un análisis sobre el sujeto (docente individual y colectivo) que construye su trayectoria, y no sobre la organización (el programa EnFoCo que sugiere

itinerarios formativos en función de necesidades detectadas o de la construcción de la idea de “buen docente”). Esto es, no llevaremos el análisis hacia el análisis de los itinerarios propuestos por el programa ni sobre la estructuración de su oferta, sino hacia las trayectorias de los docentes

## Material y método

El estudio llevado adelante tuvo un carácter exploratorio y descriptivo combinando estrategias metodológicas cualitativas y cuantitativas. Se realizaron 52 entrevistas semi estructuradas a docentes capacitados en el marco del programa y 489 encuestas autoadministradas a través de la plataforma Google Forms, a partir de una muestra de 531 casos suministrados por el INET. Estas fuentes primarias se complementaron con fuentes secundarias correspondientes a estudios e informes sobre experiencias de desarrollo profesional docente y datos básicos del programa.

El formulario de la encuesta estaba integrado por un total de 59 preguntas, la mayoría de ellas cerradas y muchas de ellas con sistema escalar para dimensionar el impacto del programa. La encuesta contó con un conjunto de preguntas cuyas respuestas posibles se han planteado como afirmaciones y se ha presentado la potencial respuesta en términos de escala de valoración entre 1 (nada de acuerdo) y 4 (muy de acuerdo). En términos valorativos, los niveles 1 y 2 corresponden a una valoración negativa en tanto los niveles 3 y 4 a una positiva.

Si bien la encuesta aborda amplios temas referidos al Programa EnFoCo, para la escritura de este artículo hemos decidido centrar el análisis en las variables referidas específicamente a los impactos que la realización de los cursos pudo haber tenido en

el desarrollo profesional de la actividad de los docentes. En este sentido, serán analizados los impactos inmediatos en las aulas y el contexto en el que se desarrolla la actividad, por un lado, y en el ejercicio de la profesión docente en un sentido estricto. La finalidad es evaluar si la realización de los cursos del Programa constituye un itinerario de actualización reconocible en las trayectorias formativas de los docentes. En otras palabras, dar cuenta de si los esfuerzos del INET han sido sensibles respecto a las necesidades de los docentes y receptivos en relación con las ideas generales de desarrollo de su profesión en relación a los desafíos sociales y los cambios permanentes a los que es necesario hacer frente.

En relación con la muestra, los docentes seleccionados fueron facilitados por el INET, tomando en consideración la representación regional de nuestro extenso territorio. De los 489 casos relevados, el 43% corresponden a la región central<sup>2</sup>, el 19% al Noreste Argentino (NEA)<sup>3</sup>, el 16% a Cuyo<sup>4</sup>, el 12% a la Región Sur<sup>5</sup> y el 10% al Noroeste Argentino (NOA)<sup>6</sup>. Esta distribución regional de la muestra es la que se utilizó para la realización de las entrevistas y las ejecutadas que mantienen la relación regional propuesta.

En términos de género, el 60% de las encuestas corresponde a mujeres, siendo la región de Cuyo donde se destaca una mayor diferencia entre mujeres y hombres,

2 Comprende las provincias de Córdoba, Entre Ríos, Santa Fe, Buenos Aires y La Pampa.

3 Comprende las provincias de Formosa, Chaco, Corrientes y Misiones.

4 Comprende las provincias de Mendoza, San Juan y San Luis.

5 Comprende las provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur.

6 Comprende las provincias de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja y Santiago del Estero.

llegando las primeras a representar 70% de la muestra en la región.

En cuanto a los datos etarios de la muestra, la media del conjunto se ubica en 42 años en tanto que la moda (la edad de mayor prevalencia), es de 40 años. Por este motivo, la mayor proporción de la muestra se ubica entre los 36 y 45 años, con excepción de Cuyo, donde se observa una mayor participación de docentes de más de 45 años. Por otra parte, es importante destacar que prevalecen en la muestra aquellos docentes con menor cantidad de años en la docencia, donde el 45% de los encuestados no alcanza los 10 años de antigüedad. En este caso, la media de antigüedad se ubica en los 10 años en tanto que la moda fue de 5 años. Cabe resaltar con respecto a esta variable, que en la región del NEA y en menor medida en la región central, prevalecen los docentes de la muestra con menor cantidad de años de antigüedad (52% y 47% respectivamente). Asimismo, en la región Sur, la mayor proporción de los encuestados se ubica en una antigüedad entre 10 y 19 años (52%).

Existen por otro lado, elementos contextuales, que es importante mencionar y que hacen a los materiales con los que se trabajó para el diseño de la investigación. La ETP está formada por la educación secundaria técnica, la formación profesional (FP) y la formación técnica superior no universitaria. En 2018 (últimos datos de los que disponemos) existían en Argentina 3.225 instituciones de ETP entre los tres formatos mencionados. De ese total, el 80,3% corresponden a la gestión público-estatal y el 19,7% a la gestión privada. Por otro lado, el 50,5% corresponden a establecimientos de nivel secundario de los cuales el 88,4% son de gestión público-estatal. Las restantes se reparten entre FP (el

32%, alrededor de 1.033 instituciones) e institutos superiores no universitarios (el 17,5%, 564 establecimientos).

Según los datos disponibles, en 2011, la matrícula total de ETP era de 1.078.774 estudiantes y de 1.217.913 en 2018. Esto significa un aumento del 12,9%. En el mismo período, la secundaria técnica pasó de representar el 55% de la matrícula total al 56,1%; la FP. pasó de 26,5% a 29,2% y la formación superior no universitaria disminuyó de 18,5% a 14,7% entre 2011 y 2018.

En relación a los y las docentes (los datos corresponden a 2016), la ETP tiene un total de 69.497 puestos en todos los cargos. Estos se reparten en los tres subconjuntos de ETP de la siguiente manera: el 79% corresponde al nivel secundario con 54.961 de los cuales 50.518 (el 92%) pertenecen al ámbito público y 4.443 (el 8%) al privado; FP con 9.310 cargos de los que 8.549 (el 92%) son de gestión pública y 761 (el 8%) privada y superior no universitario con 5.226 cargos. Es a esta población para la que está pensado y va dirigido EnFoCo ETP como Programa integral de profesionalización docente.

Por otro lado, retomando lo dicho en el apartado anterior, la profesionalización no es una práctica sin intencionalidad. Las políticas de profesionalización no son neutrales ni pueden naturalizarse; sino que en la definición misma de profesión se ponen en juego prismas a través de los cuales se ve y analiza el mundo y las actividades. La idea de profesionalización en tanto proceso implica la valoración de los “productos” esperados; esto es, qué docentes se espera formar para obtener determinados resultados en función de lo que es considerada una educación de calidad en determinado momento histórico. En su definición está

ya inscripto entonces, el tipo de profesional que se quiere/necesita/espera.

Esto significa que no cualquier hito formativo en la trayectoria de un profesor constituye un punto en el desarrollo de la carrera profesional, sino aquellos que tengan ciertas características distintivas que importen a las instituciones educativas y a su definición de “buen docente”. Siguiendo a Hilda Borko (2004), la profesionalización de la actividad docente es multidimensional (lo cual habla de la complejidad del proceso y de la intersección de perspectivas e intereses) y sus elementos constitutivos son los siguientes:

- La realización sostenida en el tiempo de cursos, seminarios o programas definidos claramente y especificadas en sus áreas de intervención, destinados a profundizar conocimientos específicos y ofrecer herramientas para comprender mejor aquello que se enseña.
- Que los cursos expliciten el perfil de los destinatarios y los resultados esperados.
- La presencia de tutores que guían la construcción del nuevo conocimiento y su aplicación práctica.
- El compromiso de la comunidad educativa y la institución de pertenencia de los docentes. Este contexto es el que obtura o posibilita el desarrollo del proceso de profesionalización en la medida en que es el espacio social y cultural desarrollan los docentes su actividad.

Así, la profesionalización no es un camino de credenciales sino una práctica: el desarrollo, el perfeccionamiento y valoración de un saber hacer. En su sentido nominal,

la credencial tiene su peso específico, pero no constituyen en sí mismas el desarrollo de un oficio: la profesionalización es un proceso vinculado con la práctica. Esto significa la existencia de un balance entre la formalidad de las credenciales y la trayectoria sostenida. La profesionalización en tanto aprendizajes a lo largo de la vida que reformula y le da contenidos al cómo, al por qué y al para qué de la educación, procesos en los que necesariamente los docentes deben participar reflexionando además en torno a sus prácticas y experiencias.

A partir de esta presentación de los métodos, datos y perspectivas asumidas, en el apartado anterior ponemos en juego los resultados obtenidos.

## Resultados

El programa EnFoCo en tanto itinerario instituido de formación específica, vinculado con las necesidades formativas y educativas, permite que los docentes encaren acciones formativas integradas sostenidas en el tiempo. Según cuenta en el Acta de su fundación, posibilita la revisión, reflexión y mejora de la práctica educativa, incorporando nuevos marcos teóricos. En segundo término, proporciona herramientas para un constante aprender a actuar y preocuparse sobre la integración teoría-práctica en los diversos escenarios pedagógicos cambiantes de la ETP, producto de sociedades en continua transformación. Teniendo en cuenta el formato que se le ha dado, el programa EnFoCo ETP apunta a la idea de capacitación como proceso y como momento de comunión entre los diversos actores del mundo educativo, capaz de sostenerse en el tiempo.

Como se indica en la introducción, En-

FoCo aparece en 2018 en un contexto de desfinanciamiento educativo y se presenta como especie de solución a la dispersión histórica de la oferta formativa y a las dificultades en el acceso a cursos destinados específicamente a docentes, dando cuenta de la necesidad de capacitación de los diferentes ámbitos de la ETP. Según sus fundamentos, el Programa se estructura en función de 4 pilares: 1) la profesionalización de la actividad docente (contenidos más conocimientos didácticos) como correa de transmisión para el fortalecimiento de la comunidad educativa local; 2) la formación continua y personalizada teniendo en cuenta las trayectorias de cada docente; 3) el fomento a la transversalidad de los saberes y conocimientos, y 4) la formación en el aula, siendo la práctica situada teniendo al conocimiento didáctico de los contenidos, el núcleo alrededor del cual giran los contenidos de los cursos.

Sumado a estos principios estructurantes en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el programa presenta, al menos en un nivel formal (ya que el 95% de los participantes del programa lo hizo de manera remota), tres modalidades de acceso: 1) presencial; 2) a distancia a través de una plataforma de acceso a los cursos en la que están disponibles los materiales, foros de discusión e intercambio, herramientas para la creación de contenidos, etc. y 3) semi presencial que es una combinación de las anteriores. El hecho de que los procesos formativos puedan realizarse a distancia abrió la puerta a la posibilidad de que docentes de los lugares más remotos y apartados pudieran tener acceso a una formación sin tener que movilizarse a otras localidades e incluso, a otras provincias. En este sentido, la modalidad “a distancia” pone el acento en cierta de-

mocratización en el acceso a la formación docente. Este no es un dato menor teniendo en cuenta las profundas desigualdades regionales que sufre nuestro país y de las que, los sistemas educativos provinciales, también son una muestra.

Si bien los cursos dictados a distancia no son totalmente novedosos para el INET, sí lo es el caudal de cursos ofrecidos en simultáneo, el diseño y construcción de una plataforma exclusiva para ese fin y la extensión en cuanto a la masividad en el acceso a una oferta organizada en función de 4 tipos de contenidos específicos: 1) cursos de actualización tecnológica. 2) cursos didácticos disciplinares. 3) cursos de formación en habilidades interpersonales. 4) cursos de desarrollo profesional para roles institucionales dirigidos al fortalecimiento de las capacidades de gestión y coordinación de instituciones y equipos de trabajo. Se trata de un programa cuya intencionalidad última es satisfacer una demanda antigua en relación con la democratización en el acceso y diversificación en los contenidos de la formación docentes en ETP.

### **El programa y su impacto en la “calidad de la práctica educativa”: el aula y el contexto**

La profesionalización docente se relaciona con la calidad educativa en un sentido general y con la calidad de las prácticas en el aula en un sentido acotado, en la medida en que implica la construcción de nuevos contenidos, pero también de nuevas formas de planificar, evaluar y poner en juego contenidos en el aula. Para analizar el proceso de desarrollo profesional docente de ETP en relación al Programa EnFoCo, observamos las siguientes variables presentes en el cuestionario de la encuesta: la dificultad de poner en práctica los nuevos contenidos y

estrategias pedagógicas asociadas; el contexto de desarrollo de la actividad docente (apoyo y acompañamiento, disponibilidad de recursos y herramientas, socialización de los saberes entre pares, relación de los contenidos de los cursos con los entornos socio productivos); el impacto en el aula (desempeño de los alumnos en torno a las innovaciones propuestas; conocimientos previos y acceso a las herramientas necesarias); y el impacto puntual en el saber hacer profesional (indagando acerca de la modificación de programas y planificaciones y del diseño de nuevas estrategias de intervención áulica). Todas estas variables son indicativas del proceso de desarrollo de la profesionalidad docente.

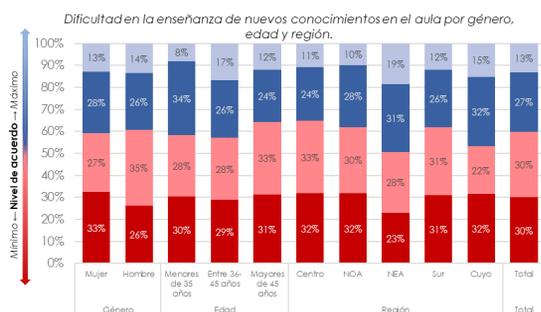
En relación al vínculo entre la actualización profesional de los docentes y su puesta en juego en las aulas, un 40,3% acuerda con la afirmación respecto a que los nuevos conocimientos son difíciles de ser aplicados en el aula. Esto tiene relación con el acceso a las herramientas tanto por parte de las unidades educativas como por parte de los alumnos y con la mayor o menor permeabilidad de los equipos directivos respecto a las innovaciones pedagógicas y los nuevos contenidos específicos.

Lo llamativo de esto se da cuando se realiza un análisis diferenciado por edades. El rango etario que menos dificultades tuvo para poner en juego los nuevos conocimientos, es el de mayores de 45 (35,7%) mientras que el que mayores dificultades tuvo para enseñar los nuevos contenidos fueron los docentes entre 36 y 45 años (43%). Si bien no podemos hablar de una polaridad entre estos dos tramos etarios, sí podemos decir que existen ciertos prejuicios en relación a la disposición a aprender y aplicar lo aprendido de los docentes de mayor edad. Según los datos relevados, son estos últi-

mos los que apoyándose en su experiencia laboral y su trayectoria en la docencia, los que menos dificultades hallaron a la hora de aplicar lo aprendido y enseñar lo nuevo, como marca la figura 1.

**Figura 1**

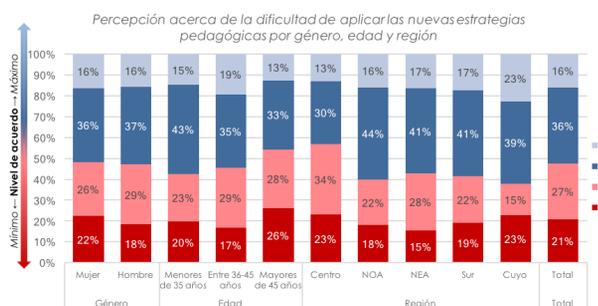
*Dificultad en la enseñanza de nuevos conocimientos en el aula por género, edad y región.*



**Fuente:** Elaboración propia en base a Encuesta a docentes año 2020.

**Figura 2**

*Percepción acerca de la dificultad de aplicar las nuevas estrategias pedagógicas por género, edad y región.*



**Fuente:** Elaboración propia en base a Encuesta a docentes año 2020.

Junto a la pregunta acerca de aplicabilidad en el aula de los nuevos conocimientos, se indagó acerca de las dificultades para implementar las nuevas estrategias pedagógicas asociadas a esos contenidos. Si bien el 43% de los encuestados ha encontrado cierta dificultad en llevar al aula las nuevas estrategias, es el rango etario de menores de 35 años donde se encontró la mayor dificultad. Aquí también podemos pensar que la experiencia que da el hecho de encontrarse frente al aula es un proceso de aprendizaje en sí mismo en donde el interjuego ensayo-error de las mejores estrategias pedagógicas encuentran un escenario de desarrollo. La antigüedad en el ejercicio de la docencia no es un dato menor: la experiencia y la realización de itinerarios formativos constituyen formas articuladas para dar cuenta del desarrollo profesional de los docentes. El hecho de realizar cursos de formación y actualización no hacen por sí mismos a la profesionalización docente. Más allá de la importancia de estos hitos en las trayectorias profesionales, el saber hacer se construye y alimenta de diversas y variadas fuentes.

Respecto al impacto inmediato de la realización de los cursos sobre el contexto (teniendo en cuenta que el contexto forma parte de las condiciones de posibilidad del desarrollo profesional docente), según se desprende de la encuesta, más del 90% afirma haber socializado al menos de manera informal, con colegas aspectos importantes de los cursos referidos a contenidos, a prácticas pedagógicas y a la implementación de nuevas estrategias en general. Aquí surge otro dato, relacionado con lo que se dijo en el párrafo anterior, respecto a la construcción de la docencia en tanto profesión: la necesaria existencia de una comunidad que potencialmente puede crecer a la

luz de la formación individual. Claro que esta posibilidad se relaciona con el apoyo institucional a la hora no sólo de atravesar procesos formativos sino también a la hora de ponerlos en práctica y compartirlos con sus entornos laborales.

Con relación a esto, el 61.6% de los encuestados afirma haber tenido apoyo institucional para la aplicación de los nuevos conocimientos y el 61.4% sostiene estar de acuerdo con la afirmación de que la escuela y su equipo directivo se comprometieron con la realización de los cursos. Más allá de estos porcentajes, del análisis de las entrevistas realizadas como apoyatura o contraste con el trabajo cuantitativo, surgen relatos respecto al contexto laboral de inserción. Estos relatos nos hablan de la dificultad de poner en práctica lo aprendido por barreras impuestas institucionalmente o falta de comprensión acerca de lo novedoso. En los extractos que siguen nos hablan de la institución o el contexto institucional como habilitante u obturador de nuevas experiencias pedagógicas:

... quise trabajar más desestructuradamente, pero no les cayó bien y me encontré con algunas dificultades. Sin embargo, más allá de eso terminaron viendo cómo se favorecía a varios alumnos con problemas de conducta o en el aprendizaje... (docente NEA)

... en el departamento donde yo estoy y somos 4 que promovemos el cambio, vamos para adelante y que el resto no te acompaña (...) es que no tenemos acompañamiento de la dirección, ni de la gestión, entonces lo que vos hagas en el aula está bien, inclusive si no haces también está bien ... (docente centro)

Más allá de que el docente logre hacerse

consciente de los cambios en las disposiciones a aprender de los alumnos, y de los suyos propios, si este “hacerse consciente” no está acompañado institucionalmente, la tarea de actualizarse y profesionalizarse queda a medio camino. De esta idea se desprende que podría ser necesario dirigir este tipo de formaciones a los equipos directivos en la medida en que esta potencial inadecuación (entre la actualización de los docentes y la permeabilidad institucional ante las novedades) puede significar en el mediano y largo plazo, el fracaso de los programas de profesionalización en términos de “efectividad pedagógica”, quedándose en el limbo de la oferta de itinerarios de formación sin impacto alguno en el saber haber específico que es justamente el núcleo de la profesionalidad.

Pero el apoyo manifiesto de la escuela en tanto institución de pertenencia laboral no alcanza para hablar del contexto específico del desempeño de la actividad docente. El 54% sostienen que las escuelas no disponen de los medios suficientes para aplicar los nuevos contenidos y las nuevas estrategias asociadas. Esto es un problema estructural producto de las desigualdades del sistema educativo en la Argentina profundizado en los últimos años y aún más durante los años de la pandemia. Esto significa que los recursos obtenidos en los cursos (relacionados a los nuevos contenidos y estrategias asociadas) no están necesariamente vinculados con los recursos materiales de las unidades educativas ni con los llamados “planes de mejora”<sup>7</sup>). Esta ausencia en la planificación de la oferta de los itinerarios y la inexistencia del impulso a una demanda estructurada (en función de las necesidades de la escuela), puede significar una nueva inadecuación relacionada con la falta de planificación integrada

regionalmente.

La aplicabilidad de los nuevos conocimientos y estrategias en el ámbito de las aulas depende de un doble juego. Por un lado, del apoyo explícito de las autoridades de las escuelas que fomenten y acompañen las estrategias de formación y su puesta en práctica en las aulas, y por el otro la importancia del apoyo de los sistemas educativos provinciales y nacional en relación a la inversión en infraestructura y materiales sin los cuales es imposible la innovación educativa a nivel establecimiento: que el docente conozca cómo enseñar, no tiene un impacto directo en las aulas sin el acompañamiento institucional en todos los niveles posibles de intervención.

Si observamos regionalmente el problema de escasez de medios y herramientas, los porcentajes siguen siendo altísimos. Es el NEA con un 59.4% la zona que más inconvenientes presenta en relación a los medios y recursos con los que cuenta la escuela para aplicar las nuevas estrategias y conocimientos. Le siguen Cuyo (57%), zona Sur (56.9%), NOA (52%) y finalmente la zona Centro con un 50.2% nos muestra nuevamente el perfil de la desigualdad educativa en el país.

Pero el contexto que impacta en, y es impactado por, los hitos del desarrollo profesional, que refiere a la comunidad educativa también está constituido por las y los alumnos como sujetos centrales en los procesos educativos. En este sentido el 52.4% de los encuestados afirman que los estudiantes no cuentan con los conocimientos previos para la aplicación de nuevas estrategias. Esto, que es un indicador de la desigualdad dentro del sistema educativo, refiere también a la calidad de los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes:

la desigualdad impacta en la calidad educativa y en los procesos de aprendizaje, un país cada vez más desigual no puede menos que tener un sistema educativo en el que esas desigualdades se expresan.

Si miramos esta realidad según las diferentes regiones de nuestro país, esta tendencia se confirma en los números generales. La zona de Cuyo es la más afectada en relación a este tema en tanto el 62% de los encuestados afirman que los y las alumnas no cuentan con los conocimientos previos necesarios para encarar cualquier proceso de innovación. En este mismo sentido le siguen el NOA (con un 60%), Sur (con un 58,6%), NEA (con un 57,2%) y por último la zona Centro con un 43,1% de las respuestas que indican acerca de la ausencia de conocimientos previos de los y las alumnos. La desigualdad educativa entre regiones, pone a la zona centro como la menos afectada por la ausencia o escasez de recursos académicos de las y los alumnos, aunque no deja de tener un alto porcentaje de respuestas.

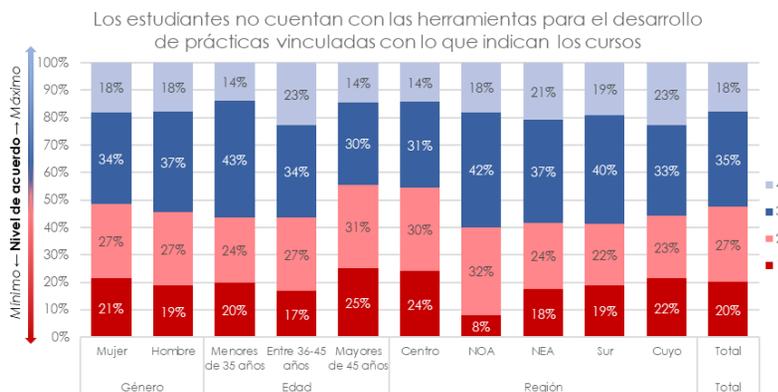
La misma tendencia en relación a la des-

igualdad regional se da frente a la pregunta sobre si los estudiantes cuentan con las herramientas para el desarrollo en el aula de los nuevos contenidos. El 46,2% de los encuestados acuerdan con la existencia de problemas en el acceso a herramientas, pero al observar por región las diferencias se hacen patentes y la tendencia similar a la mencionada anteriormente: la zona Centro parece ser la menos afectada por la falta de herramientas en el aula (45.5%) mientras que en las zonas del NOA (60%), NEA (58.3%), Sur (58.7%) y cuyo (55.7%), el problema se manifiesta con mayores porcentajes. Éstos no dejan de ser altos en todas las zonas, lo cual significa que el impacto en la realización de los cursos será solo evaluable en el nivel subjetivo de cada docente (sin impacto en sus trayectorias efectivas), pues aquellos a los que va dirigida la estrategia de formación de los docentes (los alumnos) no tienen ni los conocimientos previos ni las herramientas necesarias en el espacio escolar, ni éste cuenta con los medios necesarios para el desarrollo de nuevas prácticas educativas.

Pero más allá de estos inconvenientes la

**Figura 3.**

*Conocimientos previos en el aula*



**Fuente:** Elaboración propia en base a Encuesta a docentes año 2020.

realización de los itinerarios formativos han tenido impacto en las aulas en la medida en que el 83,3% afirma que en aquellos espacios áulicos en los que se implementaron las nuevas técnicas, los nuevos temas y los nuevos abordajes se logró captar la atención de los alumnos en términos de una mayor fluidez en el intercambio, que redundó en la participación de los y las alumnas en clase como afirma estar de acuerdo el 82% de los encuestados y en el compromiso de los estudiantes con los temas tratados en el aula, tal como acuerda el 71,8 de los docentes que aplicaron la encuesta.

Las dinámicas generadas en el aula a partir de la incorporación de nuevos temas y nuevas estrategias se vieron afectadas por el desarrollo profesional de los docentes que a su vez impactaron en el desempeño general en el aula de las y los estudiantes, afirmación con la que está de acuerdo el 74% de los encuestados y en el desempleo en las evaluaciones según acuerda el 76.9%.

Hay un indicador del potencial impacto en las aulas de los procesos formativos de docentes que tiene que ver con la relación de los contenidos de los cursos con el contexto socioproductivo en el que se desarrolla la tarea profesional. Si bien el 60,5% manifiesta que las temáticas abordadas en los cursos son cercanas a los contextos propios de actividad de los docentes, existe un preocupante 40% que sostiene lo contrario. Por un lado, el programa construyó itinerarios formativos amplios para que pudieran ser adoptados en todas las zonas y regiones de nuestro país; por el otro esta amplitud puede significar desconexión entre los itinerarios y las trayectorias efectivas. El esfuerzo de los docentes por encontrar siempre la manera de hacer valer lo aprendido, no significa el éxito de

la profesionalización, sino de la voluntad de los protagonistas.

### **La puesta en juego de En FoCo en la carrera docente y práctica profesional.**

El 95,1% del total de los encuestados considera que la realización de los cursos tiene (real y potencialmente) impacto en su práctica profesional, mientras que sólo el 4.9% no encuentra en la realización de los cursos beneficios al menos en lo inmediato. A esto se le suma que el 97% afirma que continuará realizando cursos de EnFoCo. Esto implica cierta perspectiva de continuidad no sólo en relación al Programa sino especialmente al desarrollo de sus carreras profesionales y más allá de la ausencia de planificación estructurada institucionalmente de esta demanda. Los siguientes extractos pone en evidencia la manera en que la realización de los cursos impactó en las prácticas profesionales:

... el trabajo colaborativo, la forma de evaluar, de mirar como problemas o pequeños trabajos si... yo cambié diametralmente la forma de dar clases (docente zona Sur).

...sin duda que he notado cambios. Esto me ha permitido animarme para hacer cosas que antes me resistía. (docente Cuyo).

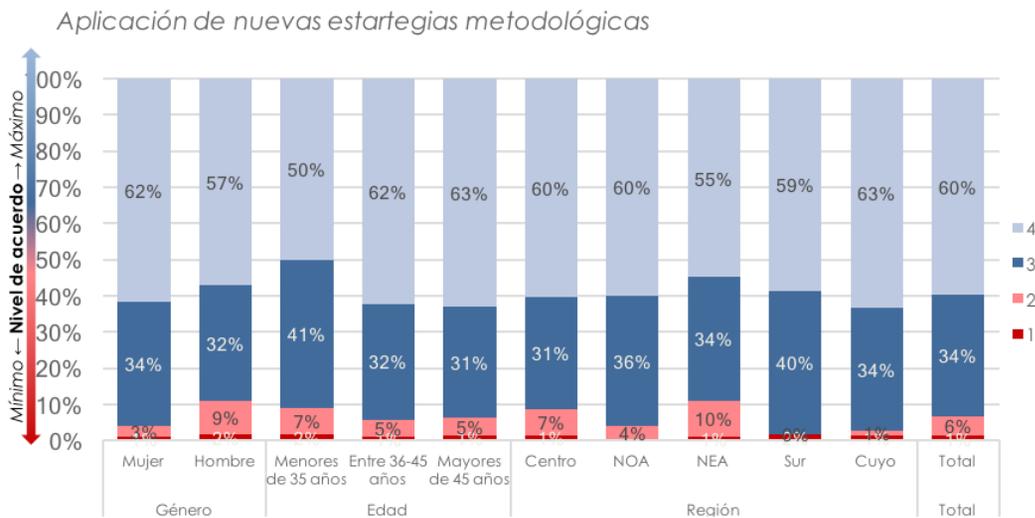
Existen diferentes cuestiones que hacen a esa percepción. Por ejemplo, el 93,2% de los docentes piensan que la realización de los cursos ayudó a pensar nuevas estrategias pedagógicas más allá de las aprendidas o sugeridas por el programa. Esto significa que el proceso de aprendizaje y adquisición de nuevos contenidos tuvo un impacto en la "creatividad" del docente frente al curso. Las inquietudes que los procesos formativos despiertan se harán,

tarde o temprano, carne en las trayectorias personales. El despliegue de la disposición de las y los docentes a aprender es fundamental para la construcción de estas trayectorias y esta disposición está dada desde el momento que se recurre a la realización de cursos.

poner en práctica los nuevos contenidos y el 85,7% debió modificar además la planificación. Este es un impacto inmediato positivo en la medida en que la realización de los cursos que tuvo influencia en las prácticas áulicas como un todo, tal como se resalta en el apartado anterior. En los

**Figura 4**

*Aplicación de nuevas estrategias pedagógicas*



**Fuente:** Elaboración propia en base a Encuesta a docentes año 2020.

Estas innovaciones, se relacionan con que el 48,5% afirmó haber tenido que modificar los programas de las materias para

extractos que siguen se puede observar esta cuestión central en el relato de los protagonistas.

... si uno lo hace a conciencia y la implementas con los lineamientos que te da el curso los resultados son buenos (...) es prueba y error siempre en la docencia (...) pero la verdad que la orientación de las prácticas situadas fue muy concreta, eran viables, se podía llevar a la práctica y se podía hacer un registro de esa práctica para después dejarlo en el curso... (docente NOA).

Quizá los que eran más específicos a mi formación me dieron más herramientas con la aplicación del contenido en el aula y a los modos de relacionar los saberes de los chicos, los saberes teóricos con los prácticos... (docente Centro).

... no busqué cursos prácticos, busqué cuestiones que tienen que ver con argumentación. Lo que pasa es que lo llevas indirectamente al aula (...) es insumo que te sirve para eso, para plantear proyectos, para sostenerlos delante de las autoridades. (docente Sur).

El impacto inmediato de la realización de los cursos para el desarrollo personal y profesional parece tener una presencia importante. El 92% acuerda con la afirmación de que los cursos estimulan el pensamiento crítico y la reflexión acerca de la práctica docente. Este dato no es menor teniendo en cuenta la dificultad, en todas las regiones del país, en el acceso a procesos formativos de calidad. Este impacto tiene que ver con que el 90,8% de los encuestados están de acuerdo con la idea de que los cursos promueven el diseño, la creación y la producción de proyectos de innovación educativa. Claro está que estos procesos de innovación exceden el ejercicio de la docencia y necesitan de estímulos presupues-

tarios, acompañamiento de política públicas educativas y de aquellas tendientes a la igualación de oportunidades.

La innovación educativa, tiene una relación estrecha con la incorporación de prácticas transformadoras para modificar, en términos de mejora, los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la innovación educativa como proceso de cambio permanente, tiene un vínculo innegable con la profesionalización de la actividad docente en la medida en que ellos constituyen la condición de posibilidad de la innovación; son los sujetos que portan y transmiten (en articulación con las instituciones y los alumnos) a través de los recursos aprendidos, los contenidos y las estrategias que contienen los principios de la innovación en los procesos educativos. Son los que, en las aulas, componen el escenario para la puesta en marcha de estos procesos.

A partir de aquí, es innegable la importancia de programas formativos de profesionalización con efectos inmediatos en las aulas, las instituciones educativas y, por supuesto, en las carreras profesionales. ENFOCo ETP, a pesar de ser producto de una época en la que la educación técnica ha sido desvirtuada, desvalorizada y sub-ejecutados sus presupuestos, es parte de un intento de poner el acento en los docentes y sus necesidades formativas.

## Discusión

Los sistemas de actualización docente son herramientas para educar a los educadores y son políticas públicas centrales de los sistemas educativos. A lo largo de los años la capacitación tendió a organizarse en dos ramas: por un lado, para equipos directivos centrada en temas de gestión; y por el otro

para docentes de aula, en las que se puso el acento en aspectos disciplinares, pedagógicos o curriculares. Hoy, cuando hablamos de capacitación docente debemos hablar de “formación continua” en la medida en que es necesario superar la fragmentación de estas experiencias de capacitación (Vallant, 2016a, 2016b; Marchetti, 2018). La capacitación docente exige continuidad y no es, por tanto, una sumatoria de eventos formativos aislados.

Un primer acercamiento a la idea de formación continua (hoy en día más cercana a la idea de Desarrollo Profesional), distingue dos modelos: uno pensado desde la oferta y el otro desde la demanda formativa. En el primer caso, es la gestión educativa la que propone los itinerarios y los temas de la formación continua, sus estrategias y la manera de implementarla. Según este modelo, lo que se espera de los destinatarios de la formación es que logren instrumentalizar en las aulas, los saberes adquiridos y tienden a la estandarización de los saberes dejando así de lado el carácter necesariamente situado de las de las prácticas educativas (Finocchio y Legarralde, 2006).

En el caso de los modelos concebidos desde la demanda, la formación continua es pensada como un sistema de respaldo y seguimiento de las prácticas docentes por lo que los entornos educativos y los problemas concretos de las escuelas constituyen el foco de las acciones de formación continua. Este modelo entiende que la formación docente continua debe girar no sólo en torno a los contenidos específicos sino a las posibilidades de intervenir en la mejora de las condiciones en las que se llevan a cabo las prácticas de enseñanza en las escuelas (Finocchio y Legarralde, 2006).

Otra mirada sobre la problemática también

abre el campo de la discusión según dos modelos. El primero de carácter instrumental y el segundo centrado en la noción de desarrollo. En el caso de la formación instrumental se parte de la idea acerca de aquello de lo que el docente carece, carencia que debe ser subsanada a través de la capacitación. El segundo entiende la formación como el desarrollo profesional a lo largo de la vida que supone además un continuo formativo que se sucede para cubrir diversas necesidades propuestas por las y los docentes según la etapa en que estos se encuentren de su desarrollo profesional (Ávalos y Nordenflycht, 1999; Aguerro, 2003).

El modelo centrado en “el desarrollo” concibe un sujeto comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea docente. El propósito de la formación es fortalecer las capacidades de decisiones de enseñanza y la autonomía y responsabilidad. La expresión “desarrollo profesional” propone así una nueva que responde a las necesidades docentes y a sus posiciones relativas al concebirse como una actividad articulada con la práctica concreta de los docentes. Articular la formación con la práctica cotidiana de los docentes y con los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, implica procesos que abren nuevas perspectivas profesionales, permitiendo el planteo de estrategias didácticas preocupadas por mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos.

El programa EnFoCo ETP se ubica en el solapamiento de estos cuatro modelos presentados de manera dicotómica. Podemos leerlo en clave formación pensada desde la demanda (teniendo en cuenta el histórico reclamo de las y los docentes de ETP en relación a la escasez de elecciones formativas específicas, oficiales y de calidad) pero

en consonancia con un modelo formativo de desarrollo de las carreras que implica el diseño estratégico de itinerarios formativos que respondan tanto a la demanda específica del sector docente como a las necesidades de los entornos formativos en general, evaluados por los diversos sistemas educativos.

## Conclusiones

El programa analizado tiene tres características salientes: masividad, centralismo y homogeneidad. Consideramos que esto constituye tanto una fortaleza y como una debilidad. Es una fortaleza especialmente en un país como el nuestro que no logra saldar la deuda de las desigualdades regionales especialmente desde la descentralización educativa en la década del 90. En este sentido, el hecho de que exista un organismo nacional como el INET con los recursos para pensar y construir programas de profesionalización docente en materias técnicas para todo el territorio, es una manera de tender caminos para saldar parcialmente la brecha profundizada y sostenida en el tiempo. Pero, por otro lado, este tipo de entramados formativos corre el riesgo de que se diluyan las particularidades regionales o locales que constituyen el contexto en el que el docente desarrolla su actividad.

El objetivo principal del programa es generar un sistema de formación permanente y continua para alimentar procesos de profesionalización docente de ETP. Pero este objetivo está dirigido al docente individual y no a la escuela o las comunidades educativas. Esta inorganicidad de la oferta de cursos desvirtúa la finalidad del programa de generar un cambio de paradigma pedagógico. Si bien el INET ha realizado una lectura correcta en relación a las demandas

del mundo de la educación en torno a la capacitación en ETP (con una mirada sobre la experiencia inscrita en una perspectiva de cambio metodológico, pedagógico y de modernización de la modalidad), la sensibilidad que el Programa muestra en relación a estas no termina de hacer pie en la necesaria revisión del sentido, anclaje y potencialidades de la ETP. Si la oferta de itinerarios formativos no es capaz de estructurar una demanda profesionalizante, especialmente entre aquellos que piensan globalmente la escuela y sus necesidades (los equipos directivos), el programa corre el riesgo de volverse aquello que pretende combatir: una oferta atomizada de variada eficacia real que es ofrecida a los docentes de ETP como un todo homogéneo. Una de las principales características que este tipo de programas debería tener, es evitar el choque potencial entre los docentes formados disciplinarmente y pedagógicamente y sus entornos formativos diversos que pueden oponer resistencias a los procesos de innovación en el aula.

Más allá de esto, los cambios en las estrategias pedagógicas individuales puestas en juego en las aulas a partir de la realización de cursos EnFoCo, dejan su huella en los procesos educativos pues generan cambios en las formas en que los alumnos se vinculan con los contenidos. Pero esto también depende del acompañamiento institucional y de la transformación de la comunidad educativa como continente de los procesos de innovación. La formación en nuevas técnicas y estrategias si se dan en forma aislada pueden, como se remarcó, generar conflictos entre los docentes y los equipos directivos. El “impacto inmediato” en las aulas, como se vio, es innegable como así también en las carreras de profesionalización docente. Sin embargo, estos impactos

se ven atenuados teniendo en cuenta las desigualdades regionales en lo que respecta a la ejecución presupuestaria de los diversos sistemas educativos, los recursos disponibles, la infraestructura y el equipamiento.

El programa EnFoCo tiene la potencialidad de resolver los siguientes problemas de la formación docente en ETP en nuestro país: a) la falta de tiempo de los profesores con mucha carga horaria (es un dato que los profesores del nivel medio suelen tener dos y más cargos en diferentes instituciones lo cual implica una disponibilidad acotada de tiempos para la formación); b) la fragmentación o la ausencia de programas de profesionalización oficiales en varias regiones de nuestro país; c) la centralización geográfica de la oferta que obliga a los docentes a trasladarse no sólo entre localidades sino también entre provincias. En este sentido el programa intenta saldar la deuda de accesibilidad de la formación docente.

Por otro lado, y teniendo en cuenta las dificultades salariales de docentes y directivos, la gratuidad del programa resulta central para lograr cada vez un mayor alcance. La gratuidad ha constituido además uno de los motivos centrales por los cuales se eligieron los cursos del Programa para ser realizados. Gratuidad, accesibilidad y reputación de la institución oferente, han sido variables fundamentales para el éxito cuantitativo del programa. Aceptación no sólo en un sentido académico, teniendo en cuenta su calidad y la necesidad de abordar contenidos novedosos, sino también con relación a la vacancia general en la oferta de actualizaciones y perfeccionamiento docente.

Por último, podemos destacar que si bien

el desafío del programa fue generar efectos en la profesionalización integral de las y los docentes de ETP, reconociendo su preocupación acerca del modelo educativo involucrado en la formación de docentes y del valor de éste en todo proceso educativo; lo cierto es que la profesionalización docente depende, en última instancia, de las decisiones políticas que se toman en función del sostenimiento en el tiempo de Programas profesionalizantes como EnFoCo y de las condiciones laborales adecuadas que fortalezcan la actividad docente.

Las transformaciones que vienen desarrollándose en el mundo productivo y laboral en el marco de la denominada cuarta revolución industrial junto al impacto social que ello tiene, trae aparejado un desafío para el sistema educativo en la medida que van surgiendo nuevos conocimientos, productos, formas de producir y consumir, lo que conduce a que se instale la necesidad de ir incorporándolos al proceso pedagógico. Estos cambios tienen gran impacto en las maneras de socialización de los jóvenes y adolescentes frente a los que los docentes (adultos que cargan ellos mismos con esos procesos de transformación y cambio) ejercen su actividad profesional. En este sentido, los cuerpos directivos y los docentes son los posibles portadores de estas transformaciones en la escuela lo que genera las condiciones de posibilidad para el desarrollo de una formación permanente que posibilite integrarlos al espacio escolar. En relación a ello, el cambio escolar amerita la construcción de un proceso de renovación del profesorado (en tanto colectivo humano) para lograr también una transformación escolar; en este contexto las políticas tendientes a la profesionalización de la docencia resultan prioritarias y el programa EnFoCo ETP constituye un

interesante paso en esa dirección al ofrecer una variedad de recorridos formativos a través de modalidades de cursado alternativas.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa [Cuadernos de discusión, 8]. Secretaría de Educación Pública. *DocPlayer*. <https://bit.ly/2Vt2at7>
- Ávalos, B. (2007a, septiembre). *Formación Docente Continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe* [Informe preparado para el Diálogo Regional de Política]. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://bit.ly/3aQrwxX>
- Ávalos, B. (2007b). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <https://bit.ly/3A73mdd>
- Ávalos, B., y Nordenflycht, M. (1999). *La formación de profesores: perspectiva y experiencias*. Santillana del Pacífico.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://bit.ly/3NsEDTW>
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En I. Goodson, T. Good, y Biddle, B. (Coords.), *La enseñanza y los profesores* (vol. 1, pp. 99-166).
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities [Chapter 8]. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://bit.ly/3QL0A3e>
- Eirín, R., García, H., y Montero, L. (2009, agosto) Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(2), 1-13. <https://bit.ly/3mHip5x>
- Finocchio, S., y Legarralde, M. (2006, septiembre). Modelos de formación continua en América Latina. Centro de Estudios en Políticas Públicas. *Academia*. <https://bit.ly/3NeBqag>
- Marchetti, B. (2018, diciembre). Un necesario recorrido desde la formación hacia la educación docente en diálogo con las políticas públicas para la inclusión digital. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 5(5), 47-57. <https://bit.ly/3OEuXGF>
- Vaillant, D. (2016a, 25 de octubre). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. <https://bit.ly/3ncbv8J>
- Vaillant, D. (2016b, diciembre). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-13. <https://bit.ly/3M-FXMkB>
- Vezug, L. (2005, junio). El Discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos

Aires. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (15), 208-239. <https://bit.ly/3QeGE8G>

Para referenciar este artículo utilice el siguiente formato:

Drolas, A., Delfini, M., Montes, J. (2022, julio/diciembre). Procesos de profesionalización docente en Argentina: la experiencia de EnFoCo ETP. *Yachana Revista Científica*, 11(2), 110-128.