



Evaluación de diseño, implementación y resultados de las políticas de formación docente situada del INFoD

INFORME FINAL

**PROGRAMA DE APOYO A LA POLÍTICA DE MEJORAMIENTO DE LA EQUIDAD EDUCATIVA –
PROMEDU IV**
Préstamo BID N° 3455 OC-AR

Equipo OEI:

Coordinación General: Lilia Toranzos y Nancy Montes

Coordinación Línea de Evaluación: Daniel Pinkasz

Especialistas disciplinares: Andrea Brito y Mabel Rodríguez

Ciudad de Buenos Aires, Noviembre, 2019

El equipo OEI agradece al conjunto de los equipos jurisdiccionales así como al equipo INFod por la colaboración y los aportes recibidos para la realización del presente estudio

Equipo de trabajo

Coordinación General: Lilia Toranzos y Nancy Montes

Coordinación Línea de Evaluación: Daniel Pinkasz

Especialistas disciplinares: Andrea Brito y Mabel Rodríguez

Elaboración de instrumentos, procesamiento y análisis: Lucila Salleras, Natalia Apel, María Ferraro, Guadalupe Grau, Diego Born, María Sangiácomo, Daniela Valencia, Martín Scasso, Leonardo Biondi y Verónica Marino

Realización de entrevistas, grupos focales y otros procesamientos: Cecilia Melendez, Ana María Zicarelli, Miriam Goldzier, Nadia Boim, Sebastián Sustas, Mariela Giacoponello y Gonzalo Fahey

Comunicación de resultados: Carolina Añino

Introducción	6
PARTE I. La Formación Docente Situada	7
1. Las políticas de formación docente continua en los últimos años	7
1.1 Trayectorias de las políticas de formación continua. Antecedentes	7
1.2 Continuidades, reorientaciones y nuevas líneas de formación	9
1.3 Esquemas de formación comprendidos dentro de la Formación Situada	11
2. La cobertura del programa a nivel nacional. Alcance cuantitativo	14
2.1 Círculos de Directores	14
2.2 Jornadas Institucionales	15
2.3 Ateneos Didácticos	16
3. Las estructuras nacionales y provinciales de gestión de la Formación Situada	25
3.1 Las estructuras nacionales	25
3.2 Las Mesas Federales	29
3.3 Organización de los equipos jurisdiccionales	33
3.3.1 El equipo central en las provincias	34
3.3.2 Perfiles territoriales	37
3.3.3 El perfil de los formadores	38
3.4 Las estructuras de gestión en las provincias	41
3.4.1 Ubicación en el organigrama	42
3.4.2 Coordinación de los equipos de gestión con las estructuras provinciales	43
3.4.3 Las direcciones de niveles y modalidades educativos y las estructuras de supervisión en la Formación Situada	47
4. La adopción del programa de Formación Situada en las provincias	51
4.1 Las orientaciones políticas de Formación Situada en las provincias	51
4.1.1 Continuidad – discontinuidad	51
4.1.2 Enfoque provincial de Formación Situada	54
4.1.3 Sentido formativo de los Círculos de Directores y de las Jornadas Institucionales	61
4.2 La agenda de Círculos de Directores, Jornadas Institucionales y Ateneos Didácticos	65
4.3 Apropiación de los materiales elaborados por el INFoD	67
4.3.1 La apropiación de los materiales en el eje Construcción colectiva del saber pedagógico (Círculos de Directores y Jornadas Institucionales)	67
4.3.2 La apropiación de los materiales en el eje Ampliación del conocimiento didáctico (Ateneos Didácticos)	70
4.3.3 Caracterización sintética de apropiaciones realizadas por algunas provincias	71
4.3.4 Una mirada sobre las adaptaciones en Educación Rural	78
	4

PARTE II. Ateneos Didácticos: análisis de trabajos de docentes	81
5. Ateneos Didácticos: análisis de trabajos de docentes participantes	81
5.1 Ateneos Didácticos de Lengua	81
5.1.1 Enfoque del desarrollo profesional de los Ateneos Didácticos	81
5.1.2 Los formadores ateneístas	87
5.1.3 Análisis de los trabajos finales	90
5.2 Ateneos Didácticos de Matemática	101
5.2.1 Enfoque del desarrollo profesional de los Ateneos Didácticos	101
5.2.2 Los formadores ateneístas	107
5.2.3 Análisis de los trabajos finales	108
5.3 Conclusiones del análisis de los trabajos finales: los ateneos a través de las producciones de docentes	111
PARTE III. Principales logros, tensiones y propuestas de reorientación	117
6. Acerca de la Formación Situada: percepción, evaluación, desafíos y sugerencias	117
6.1 Los principales logros identificados	117
6.2 Algunos desafíos señalados	127
6.3 Sugerencias aportadas por los actores consultados	132
7. Conclusiones	138

Introducción

En diciembre de 2018 el Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología publica una convocatoria a presentar propuestas de interés para una licitación pública destinada a evaluar las políticas de formación docente situada y de desarrollo profesional en gestión educativa, con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo. El proceso de selección y evaluación en el que resultó seleccionado el proyecto presentado desde la OEI finalizó en abril de 2019.

Este informe presenta las características principales de las políticas de formación continua impulsadas a nivel nacional por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) en conjunto con los ministerios provinciales. El foco del análisis está puesto en las acciones realizadas en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente durante el año 2018, en lo que se ha denominado Formación Docente Situada, en dos de sus ejes sustantivos: a) Construcción colectiva del saber pedagógico, integrados por los espacios de formación denominados Círculos de directores y Jornadas institucionales y b) Ampliación del conocimiento didáctico, bajo el modelo de Ateneos didácticos.

El trabajo de relevamiento, indagación y análisis se organizó en torno a cuatro dimensiones: diseño, implementación, valoración y resultados, analizados en dos escalas diferentes, una visión panorámica del conjunto de las acciones y condiciones en todo el país y un estudio en profundidad realizado en ocho jurisdicciones. Se realizaron entrevistas en profundidad a los responsables a cargo de las acciones del programa a nivel central y en las jurisdicciones, a equipos de trabajo, a directores provinciales de nivel, supervisores y formadores. Utilizando la técnica de grupos focales se realizaron indagaciones con formadores y destinatarios de las propuestas de formación y a partir de encuestas en línea se relevó la opinión de formadores, directivos y docentes involucrados en las acciones durante el año 2018. El estudio se completa con análisis documental de normativas, documentos y análisis de trabajos realizados por docentes (ver Anexo metodológico).

El informe está organizado en tres partes y en seis capítulos. La primera parte describe y analiza las acciones comprendidas en la Formación Docente Situada en cuatro capítulos: 1) descripción sintética de las políticas de formación continua en los últimos años; 2) cobertura del programa; 3) estructuras nacionales y provinciales de gestión y 4) la adopción del programa en las provincias. La segunda parte presenta el análisis de los trabajos realizados por docentes participantes de ateneos de Lengua y Matemática. La tercera parte despliega las valoraciones sobre las propuestas de formación y presenta los principales logros de la política señalando tensiones y reorientaciones. El trabajo se completa con anexos metodológicos, instrumentos utilizados, resultados de encuestas, análisis de grupos focales y de los trabajos elaborados por los docentes en los Ateneos Didácticos.

PARTE I. La Formación Docente Situada (FDS)

1. Las políticas de formación docente continua en los últimos años

1.1. Trayectoria de las políticas de formación continua. Antecedentes

La decisión de crear un organismo desconcentrado, con presupuesto y estructura propios para “abordar la formación docente inicial y continua como una cuestión de Estado y generar las condiciones para su mejoramiento” tiene ya unos 15 años. En el año 2005 se creó una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua a instancias del Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación (Resolución 241/05 del CFE). Esa comisión estuvo coordinada por Juan Carlos Tedesco y por la entonces Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Alejandra Birgin e integrada por un equipo de especialistas conformado por Berta Braslavsky, María Cristina Davini, Adriana Puiggrós y Alfredo Van Gelderen (Resolución 251/05 del Consejo Federal de Educación). Como resultado del trabajo de esa comisión surgió un “conjunto de lineamientos tendientes a la creación de un organismo nacional de trazado federal” (Resolución 251/05) y un informe que incluye un diagnóstico y un conjunto de recomendaciones entre las cuales estuvo la necesidad de considerar a la formación continua como una función específica de esta nueva institucionalidad.

La Ley de Financiamiento Educativo aprobada en 2005 será el soporte de la inversión requerida. El artículo 2, i) establece la necesidad de “mejorar las condiciones laborales y salariales de los docentes de todos los niveles del sistema educativo, la jerarquización de la carrera docente y el mejoramiento de la calidad en la formación docente inicial y continua”.

La Ley de Educación Nacional recoge luego estas recomendaciones y establece como derecho de los docentes y como obligación del estado la capacitación en servicio, estatal y gratuita a lo largo de toda la carrera (artículo 67, incisos b y artículo 74 inciso c). Este enunciado se refleja también en muchas leyes provinciales de educación y en los acuerdos federales expresados en las resoluciones del Consejo Federal de Educación que, a partir de 2006, tienen carácter obligatorio y vinculante para las jurisdicciones del país. Dada la estructura federal del gobierno de la educación, las provincias tienen autonomía para definiciones jurisdiccionales que dialogan con énfasis y tradiciones locales, acompañando criterios básicos y comunes.

En la misma Ley, en su artículo 76º se establece la creación al Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), organismo con responsabilidad para planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; para promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua; y para coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua, entre otras cuestiones.

El artículo 73 de la LEN Nº 26.206 plantea entre los objetivos de política nacional de formación docente: “a) Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación; d) Ofrecer diversidad de propuestas y dispositivos de formación posterior a la formación inicial que fortalezcan el desarrollo profesional de los/as docentes en

todos los niveles y modalidades de enseñanza”. El artículo 74 establece que el Ministerio de Educación nacional y el Consejo Federal de Educación acordarán, entre otras cosas, “d) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, de todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación”.

En el año 2007 se crea el INFoD como un organismo de carácter desconcentrado. Ese mismo año, se formula un Plan Nacional de Formación Docente expresado en la Resolución 23/07 del CFE que establece tres áreas prioritarias, una de las cuales es la “Formación Continua y el Desarrollo Profesional concebido como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y orientado a responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, contemplando la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen de diversos contextos laborales” (Anexo 1, pág. 9). Ese plan establece la responsabilidad compartida entre la nación y las provincias en el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas estratégicas de alcance nacional, jurisdiccional e institucional (pág. 10). Esos espacios de concertación tendrán un lugar principal en el ámbito del Consejo Federal de Educación, pero también en las mesas federales específicas para el tratamiento de temas relativos a formación docente, convocando a las autoridades a cargo de las direcciones de educación superior. En esa oportunidad se definieron dos problemas y dos estrategias de intervención. La fragmentación y el bajo impacto de las ofertas de formación continua y desarrollo profesional es uno de los dos problemas identificados. Una de las estrategias propuestas para abordarlo es “...incorporar modalidades pedagógicas diversificadas para la capacitación docente, en particular el desarrollo de acciones innovadoras de educación en servicio, orientada al trabajo en equipo en las escuelas...” (pág. 25). Los esquemas de formación que hoy tienen la forma de círculos de directores y las jornadas institucionales, estrategias que son objeto de este trabajo, surgieron como formas de responder al requisito de garantizar un alcance masivo, desarrollarse en servicio, y de modo gratuito. Este plan contiene también un conjunto de problemas, objetivos y resultados esperados para el período 2007-2010. Entre ellos se menciona la necesidad de “institucionalizar acciones de capacitación vinculadas a la carrera docente del aula” (pág. 39).

Estos diagnósticos y lineamientos identificaron una alta fragmentación y desarticulación entre las propuestas de formación disponibles para los y las docentes en actividad y en formación y también para las instituciones formadoras. Esa condición explica, en parte, una de las razones por las que el INFoD desarrolla ofertas y contenidos que pone a disposición de los gobiernos provinciales.

Luego, en el año 2012 otra normativa organiza un nuevo Plan Nacional de Formación Docente (Res. 167/12) que luego será absorbida por la Resolución 188/12, Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente que define también un conjunto de objetivos vinculados a financiamientos específicos en torno a grandes ejes de política educativa.

En ese contexto, la Resolución 201/2013 organizó el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) cuya vigencia enmarcó la implementación de políticas de formación continua en el período 2013-2016 y que tuvo como destinatario al universo de docentes de todo el país con estrategias diversas y combinadas. El PNFP se organizó en dos componentes, uno centrado en las instituciones educativas y otro organizado a partir de temáticas con destinatarios específicos. El anexo de esta resolución señala en su marco conceptual que se trata de “involucrar al universo total de los docentes del país, con características únicas y estrategias combinadas” (pág. 2); “fortalece la unidad escuela como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia” y promueve el desarrollo profesional del colectivo de docentes. Esta

norma contiene también el alcance previsto para el componente institucional: “Todos los docentes de los niveles inicial, primario, secundario y sus modalidades y de nivel superior; de instituciones de gestión tanto estatal como privada en tres cohortes organizadas en ciclos de tres años de duración cada una (100 %)” . Quedó así definido un esquema de formación que iniciaría en 2014 y finalizaría en 2018, de acuerdo con la siguiente secuencia:

-Cohorte 1 2014/2016: alrededor de 10.000 unidades educativas.

-Cohorte 2 2015/2017: alrededor de 18.000 unidades educativas.

-Cohorte 3 2016/2018: alrededor de 17.000 unidades educativas.

Los recorridos específicos del componente institucional fueron definidos del siguiente modo:

Para directivos y supervisores: instancias presenciales y de acompañamiento tutorial a distancia, orientado a involucrar a las conducciones educativas en la tarea de coordinación de la propuesta de formación institucional mediante la construcción de marcos conceptuales e instrumentales, bajo la forma de “Encuentros entre instituciones educativas”

Para equipos docentes: contarán con espacios y tiempos destinados al desarrollo de la propuesta en clave de trabajo colectivo según las prioridades y/o problematizaciones definidas por nivel de enseñanza, bajo la forma de “Jornadas institucionales dirigidas al colectivo docente de la unidad escuela”.

1.2. Continuidades, reorientaciones y nuevas líneas de formación

La gestión de gobierno que inicia en diciembre de 2015 promueve como uno de los primeros actos la Declaración de Purmamarca (febrero de 2016) en la que se acuerdan dos aspectos relativos a las políticas en general y uno de modo específico que conciernen a la formación continua: “la unánime voluntad de construir sobre lo construido a lo largo de estos años”, “mejorar la formación inicial y continua de los docentes, factor clave de todo cambio educativo” y la decisión de “fortalecer la autonomía de las provincias, referida a la gestión, implementación de planes, programas y proyectos acorde a sus necesidades y realidades...”. Puede leerse aquí en clave de continuidad algunas de las decisiones tomadas en relación a las propuestas de formación que se venían desarrollando con alcance en el territorio y también las reorientaciones definidas en términos de contenidos y de esquemas de formación desplegados así como el vínculo que se estableció para gestionar la relación con las provincias y la asignación de recursos comprometidos en estas políticas.

La resolución 285/16 “Plan Estratégico Nacional Argentina Enseña y Aprende” estableció cuatro ejes centrales definidos para la política nacional, uno de ellos es “formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad”. En función de los ejes definidos de modo nacional, cada jurisdicción formula su plan operativo anual, gradual, para desplegar acciones y estrategias. Estos planes incluyen los montos de recursos destinados a las líneas priorizadas, en base a una asignación global establecida por las áreas nacionales y un conjunto de indicadores que verifican y monitorean esas acciones. En el caso de la formación continua son el INFoD y la Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas las responsables de la aprobación de los planes jurisdiccionales, ambas áreas dependientes de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.

En agosto del año 2016, el Consejo Federal de Educación aprobó a través del artículo 1° de la Resolución CFE N° 286/16 el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, en el que se planteó el objetivo de “fortalecer las prácticas de los docentes y directores en ejercicio”, potenciando la Formación Situada, entendida como formación continua, en servicio y orientada fuertemente a las prácticas de enseñanza y a los temas prioritarios. La visión allí expresada: “...Que todos los docentes y directores en ejercicio participen regularmente de instancias de formación que les permitan desarrollar las capacidades fundamentales de los estudiantes” (pág. 10 del Anexo).

A partir del diagnóstico de la baja incidencia de los cursos realizados fuera del lugar de trabajo, con el puntaje como única motivación y reforzando lógicas individuales, el INFoD se propone cuatro objetivos: potenciar la Formación Situada; promover y regular la formación de supervisores y directores; ofrecer instancias de formación especializadas y fortalecer la institucionalización de la formación continua y su articulación con la carrera docente.

En relación con la Formación Situada, sus características principales son:

- La Formación Situada integra un conjunto articulado de acciones orientadas a la mejora de los saberes y capacidades que se esperan de la educación obligatoria;
- procura generar condiciones para el establecimiento de acuerdos institucionales sobre los aprendizajes prioritarios, la buena enseñanza, la indagación didáctica y la búsqueda de respuestas específicas a los interrogantes que plantea la práctica docente en contexto;
- (busca) promover el diseño y puesta en acción de intervenciones didácticas oportunas de los equipos docentes orientadas a fortalecer las trayectorias escolares y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En relación con la formación de supervisores y directores:

- el INFoD diseñará y acordará con los ministerios provinciales un modelo sólido de formación para supervisores y directores que fortalezca su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje y actualice el principio de la justicia educativa en el territorio;
- se promoverán tres trayectos formativos: formación inicial para los que desean presentarse en los respectivos concursos de ascenso, Formación Situada en la escuela y el distrito escolar para los directivos y supervisores en ejercicio (en articulación con la política de Formación Situada general), y formación especializada para aquellos que buscan profundizar sus saberes o desarrollar sus capacidades en alguna dimensión de la gestión pedagógica en particular

Al año siguiente, mediante la Resolución CFE N° 316/17 se aprobó el Plan de acción 2017-2021 del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, destinado a “la totalidad de los docentes del sistema de educación obligatoria y del sistema de educación superior de formación docente y formación profesional y constituye una estrategia de formación continua central que se propone como objetivos generales, entre otros, sostener una cultura de la formación permanente basada en la inclusión con calidad, a través de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes prioritarios para el siglo XXI, jerarquizar la autoridad ético pedagógica de las escuelas y de los docentes, y promover el desarrollo profesional de los equipos docentes como sujetos responsables

de la mejora de la enseñanza y de los aprendizajes”. El artículo 3 establece que el estado nacional garantiza las condiciones materiales y financieras que el desarrollo del programa demande.

El Anexo de esta norma describe los dos componentes que organizan este plan de acción. El Componente 1, denominado “Formación Docente Situada (FDS)” y el Componente 2, denominado “Formación docente especializada”.

Más recientemente, se aprobaron los “Lineamientos federales del Desarrollo Profesional en Gestión Educativa para equipos directivos y supervisores de los niveles de educación obligatoria” (Resolución Nº 338/18 del CFE). Allí se definieron los trayectos formativos propuestos, los principios pedagógicos que deben estar presentes en las propuestas a estos perfiles, los cuatro ejes temáticos sobre los que debe versar y las capacidades y actitudes que se espera de los perfiles directivos a lo largo de su carrera profesional. Esta línea es objeto de estudio de otro informe.

¿Cuánto tiempo se requirió para diseñar e implementar una política de formación docente continua extendida en el territorio que responda a los lineamientos concertados entre la nación y las jurisdicciones? Como se describió, en este período se sucedieron tres planes nacionales que involucraron a la formación continua (año 2007, 2012 y 2016). Cada uno de ellos acumuló respecto de las propuestas anteriores y reorientó o precisó alcances y modos de llegar al universo de establecimientos, aunque algunas ofertas quedaron menos comprendidas (la formación profesional, la educación especial y de adultos, en algunas jurisdicciones los propios institutos de formación docente).

El próximo apartado describe con mayor detalle las estrategias diseñadas a nivel nacional para la Formación Situada y el siguiente, la cobertura y alcance de la implementación para el año 2018.

1.3. Esquemas de formación comprendidos dentro de la Formación Situada

La Formación Docente situada está organizada, de acuerdo con el Anexo de la Resolución 316/2017, en tres ejes:

- La construcción colectiva del saber pedagógico, comprende los círculos de equipos directivos y las jornadas institucionales
- La ampliación del conocimiento didáctico, incluye ateneos didácticos y asesoramiento situado
- La información oportuna, cuya función es monitorear y retroalimentar los procesos formativos

Es una estrategia de formación con base en la escuela, que abarca las dimensiones institucional, colectiva e individual del desarrollo profesional docente. Está orientada a objetivos acordados federalmente para la mejora de la calidad de los aprendizajes y el logro de una inclusión educativa plena. Se estructura en dos ejes principales, implementando distintos dispositivos de formación tendientes a fortalecer las prácticas de gestión institucional y pedagógica de los equipos directivos y las prácticas de enseñanza de los docentes. En 2016 y 2017 el foco estuvo puesto en la Escritura y en 2018 se agrega la Resolución de Problemas y se mantiene el foco en Escritura, en ambos casos trabajados desde todas las áreas. Estos énfasis han sido definidos considerando los bajos logros en las pruebas de aprendizaje de los últimos años y han tenido como marco curricular los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

Los ejes y dispositivos de FDS incluidos bajo esta evaluación son:

Eje I: Construcción colectiva del saber pedagógico

- **Círculos de Directivos:** son espacios de formación y reflexión de encuentros periódicos entre directivos de grupos de escuelas definidos jurisdiccionalmente, en los que se trabajan cuestiones relacionadas con la tarea de liderazgo pedagógico del equipo directivo, lineamientos generales de gestión. En algunos casos se trabajaron recursos y herramientas para la organización de las Jornadas Institucionales en las escuelas. Se ha previsto la realización de 5 o 6 círculos anuales, según cada jurisdicción. Los círculos agrupan establecimientos que tienen cercanía geográfica, pueden corresponder (o no) a un mismo nivel de enseñanza. Pueden integrarse por escuelas estatales y privadas y son coordinados por un referente designado por cada jurisdicción. En algunos casos se ha previsto el acompañamiento a directivos o visitas a establecimientos para continuar la tarea iniciada en los círculos y sus acuerdos.
- **Jornadas institucionales:** son encuentros de alcance universal que están a cargo del equipo directivo, se desarrollan en cada escuela con el conjunto de docentes que la integran. La actividad se centra en analizar materiales de apoyo a la enseñanza para definir acuerdos didácticos entre docentes, con el objetivo de diseñar e implementar propuestas orientadas al desarrollo de las capacidades prioritarias. Según cada jurisdicción se realizan con o sin presencia de los estudiantes. Se ha previsto la realización de 5 o 6 encuentros anuales, fijados en las agendas educativas o calendarios escolares.

Eje II: Ampliación del conocimiento didáctico

- **Ateneos Didácticos:** son dispositivos de tres encuentros de duración, con focos y objetivos específicos de trabajo definidos según área, nivel y ciclo de enseñanza. Se trata de un contexto grupal de aprendizaje, en el que los y las docentes abordan y buscan alternativas de resolución a problemas específicos y/o situaciones singulares, que atraviesan y desafían en forma constante su tarea en el aula. Apuntan a ofrecer propuestas didácticas concretas que contribuyan a la mejora de la enseñanza y a favorecer el desarrollo de capacidades.

En cuanto al Ateneo las propuestas son secuencias didácticas elaboradas por el INFoD que llegan a los ateneos por medio de un cuadernillo elaborado por sus equipos de especialistas y que las jurisdicciones, según los casos, pueden adaptar. Se espera que, antes del último encuentro, la secuencia, trabajada previamente entre pares y con el apoyo de formadores, sean llevada al aula por los docentes y que el registro de las particularidades de su aplicación en el aula, sea discutido nuevamente en el ateneo entre pares.

El sentido de esta modalidad de formación es destacada por Coordinadora de Formación Continua del INFoD al señalar en una entrevista que

“En primer lugar se ha focalizado [en] el tema de curriculum (...) [en segundo lugar] que haya trabajo colaborativo... por eso sostener el programa es necesario. Que haya apoyo externo para nosotros es importante que los especialistas elaboren opiniones y que haya modelización, por eso

los niveles tienen modelización de actividades, secuencias específicas, en definitiva lo que hace[el ateneo] es modelizar, es un proceso sostenido en el tiempo (...) Y que haya retroalimentación.(...). Por eso los ateneos. [S]on 3 encuentros que pueden llevar los docentes al aula y ahí que haya retroalimentación del generalista y sus propios pares y esas son las características que de alguna manera quisimos darle al programa. Eso nos pareció importante, no sólo que haya espacio para que los docentes se reúnan, sino que haya espacio para que los docentes se reúnan con el apoyo, (...) del ateneísta y [de]un grupo de especialistas que había pensado ese espacio y con una propuesta específica de secuencia, para modelizar. (Entrevista a la Directora Nacional de Formación Continua)

Cada una de estas instancias de formación propicia el intercambio entre pares y dialoga con problemáticas y temáticas de las instituciones y de las aulas. El INFoD ha elaborado para cada espacio de encuentro materiales y guiones que son enviados a las jurisdicciones. Cada provincia define el uso que dará a esos materiales, toda vez que pueden ser incorporados de modo directo o complementados con otros recursos elaborados por los equipos técnicos y políticos.

La participación de directivos y docentes en los círculos y jornadas, respectivamente, es de carácter obligatorio. En cambio, los ateneos didácticos, en general, han sido de participación voluntaria.

Otro aspecto involucrado en estas actividades es el relativo a la acreditación y otorgamiento de puntaje. A partir de normas acordadas en el Consejo Federal de Educación las jurisdicciones han debido realizar las adecuaciones necesarias para que estos espacios puedan habilitar la asignación de puntaje a cada docente participante. Tratándose, en algunos casos de eventos masivos (las jornadas institucionales son las más cercanas a tener una ocurrencia universal), esa acreditación es un procedimiento complejo que requiere el registro nominal de quienes han participado. Las resoluciones que han abordado los temas relativos a la acreditación y certificación son la 257/15; 281 y 310/16 (que reforma la 257/15) y la 317/17.

2. La cobertura del programa a nivel nacional. Alcance cuantitativo¹

2.1. Círculos de Directores

De acuerdo con la información provista por las provincias, en términos absolutos, durante el año 2018 de los Círculos de directores participaron integrantes de equipos directivos de 48.334 escuelas del país, lo que implica que se alcanzó al 71,8% del total.

Este nivel de cobertura deriva, por un lado, de criterios de planificación, y, por otro, del alcance efectivo sobre el universo planificado.

En este marco, cabe señalar que, en el año 2018, en el agregado, las jurisdicciones definieron que participen de los Círculos de directores los equipos directivos de cuatro de cada cinco escuelas (78,9%).

Si bien en la mayoría de las provincias este dispositivo de formación tuvo alcance universal, en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincias de Buenos Aires, dos de las jurisdicciones con mayor peso en el sistema educativo nacional, en el año 2018 tomaron la decisión de limitar el alcance de las acciones a un subuniverso².

La participación sobre lo planificado alcanzó al 91%. Sólo en cuatro provincias se observa una leve disminución respecto de lo planificado, con niveles por debajo del 90%.

¹ La información que se presenta y analiza fue extraída y sistematizada de los informes enviados por los equipos jurisdiccionales al INFoD. Dado que las jurisdicciones han enviado información en distintos momentos a lo largo de 2018 y hasta febrero de 2019, esto obligó a tomar decisiones relativas a la sistematización de la información. Si bien se ha privilegiado el Informe Anual Final, en ocasiones se debió recurrir a informes de avance (octubre), reportes específicos de la provincia e incluso a información relativa a la planificación inicial. Además de los sesgos que esto puede introducir, se han detectado inconsistencias entre los distintos envíos de una misma provincia, a la vez que es probable que se hayan utilizado, implícitamente, diferentes definiciones sobre la contabilización de instituciones y docentes. Por estas razones, los resultados expuestos deben ser considerados con cautela y a título indicativo. Finalmente, cabe señalar que en el caso de la información sobre círculos y jornadas la información se consistió para el total jurisdiccional, en tanto que para los ateneos la consistencia se realizó a nivel de modalidad / nivel / área y el total jurisdiccional resultó de la suma de estos desagregados. Esto obedece a que la información sobre Ateneos, por su naturaleza y su escala, resultó más simple de informar.

² En CABA los círculos se realizaron en establecimientos estatales y provincia de Buenos Aires sólo abarcó en 2018 a las ofertas educativas que atravesaban la 3era cohorte del programa.

Cuadro 2. Círculos de Directores. Alcance de las acciones, planificación e implementación según jurisdicción. Argentina, 2018

Jurisdicciones	Total escuelas	Planificado	Planificado / Total	Directores Participantes	Participantes / Total	Participantes / Planificado
Buenos Aires	21.078	8.397	39,8	8.397	39,8	100,0
CABA	2.225	980	44,0	980	44,0	100,0
Catamarca	1.144	1.144	100,0	1.047	91,5	91,5
Chaco	3.152	3.152	100,0	3.152	100,0	100,0
Chubut	1.165	1.165	100,0	1.165	100,0	100,0
Córdoba	5.997	5.997	100,0	5.389	89,9	89,9
Corrientes	1.818	1.818	100,0	1.566	86,1	86,1
Entre Ríos	3.928	3.928	100,0	3.018	76,8	76,8
Formosa	1.447	1.412	97,6	1.369	94,6	97,0
Jujuy	1.537	1.537	100,0	1.537	100,0	100,0
La Pampa	671	671	100,0	671	100,0	100,0
La Rioja	733	731	99,7	684	93,3	93,6
Mendoza	3.430	3.430	100,0	3.373	98,3	98,3
Misiones	2.030	2.030	100,0	2.030	100,0	100,0
Neuquén	961	828	86,2	726	75,5	87,7
Río Negro	1.374	1.374	100,0	1.276	92,9	92,9
Salta	1.809	1.809	100,0	1.809	100,0	100,0
San Juan	1.056	1.031	97,6	897	84,9	87,0
San Luis	771	757	98,2	757	98,2	100,0
Santa Cruz	476	476	100,0	476	100,0	100,0
Santa Fe (1)	5.921	5.921	100,0	3.600	60,8	60,8
Santiago del Estero	2.818	2.818	100,0	2.818	100,0	100,0
Tierra del Fuego (1)	188	132	70,2	132	70,2	100,0
Tucumán (1)	1.594	1.594	100,0	1.465	91,9	91,9
Total País	67.323	53.132	78,9	48.334	71,8	91,0

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de Avance a Octubre e Informes Anuales elaborados por las jurisdicciones, Reportes de Avance consolidados por INFoD y entrevistas a coordinaciones provinciales.

2.2. Jornadas Institucionales

En el caso de las Jornadas, las acciones realizadas en 2018 alcanzaron a un total de 62.795 escuelas, el 93,3% del total. Si se analiza el alcance considerando a los docentes informados por las jurisdicciones, la cobertura se ubicó en 90,2%, llegando a algo más de 1.020.000 docentes³. Algunos niveles de cobertura menores al promedio nacional, vinculados a decisiones de recorte del universo objetivo por parte de las jurisdicciones, se registraron en Ciudad de Buenos Aires, Catamarca, Chubut, Corrientes, Jujuy, La Pampa, Santa Cruz y Tierra del Fuego. La realización de jornadas institucionales suele abarcar a todos los niveles de enseñanza.

³ Se trabajó con el dato de docentes consignado por las jurisdicciones. En la estadística educativa existen dos fuentes de información que relevan docentes, el Relevamiento Anual, que cuenta personas por unidad educativa, contabilizando varias veces a quien trabaja en más de una unidad educativa y los censos docentes, el último realizado es el CENPE, año 2014. Considerando que pasaron cinco años desde ese relevamiento, la cifra consignada es estimada. En el Censo de Docentes realizado en 2004 el total de docentes en establecimientos era 822.461. En el año 2014 esa cifra trepó a 1.181.872, un crecimiento del 43% en 10 años. Aplicando la misma variación interanual, el total de docentes estimado para 2018 sería 1.440.738.

Cuadro 3. Jornadas Institucionales. Alcance de las acciones, planificación e implementación según jurisdicción. Argentina, 2018

Jurisdicciones	Escuelas	Docentes	Escuelas		Docentes	
			Participantes	Participantes / Total	Participantes	Participantes / Total
Buenos Aires	21.078	434.800	20.511	97,3	434.800	100,0
CABA	2.225	117.380	980	44,0	51.700	44,0
Catamarca	1.144	17.843	929	81,2	8.607	48,2
Chaco	3.152	48.134	3.152	100,0	48.134	100,0
Chubut	1.165	7.180	654	56,1	4.622	64,4
Córdoba	5.997	79.102	5.997	100,0	79.102	100,0
Corrientes	1.818	17.100	1.352	74,4	12.933	75,6
Entre Ríos	3.928	44.343	3.928	100,0	44.343	100,0
Formosa	1.447	17.401	1.369	94,6	16.871	97,0
Jujuy	1.537	19.956	1.157	75,3	19.956	100,0
La Pampa	671	10.361	489	72,9	10.361	100,0
La Rioja	733	13.817	733	100,0	13.817	100,0
Mendoza	3.430	52.820	3.373	98,3	41.391	78,4
Misiones	2.030	30.630	2.030	100,0	30.630	100,0
Neuquén	961	11.201	828	86,2	11.201	100,0
Río Negro	1.374	18.907	1.374	100,0	18.907	100,0
Salta	1.809	21.963	1.587	87,7	21.963	100,0
San Juan	1.056	16.402	1.005	95,2	16.402	100,0
San Luis	771	2.900	757	98,2	2.900	100,0
Santa Cruz	476	15.740	195	41,0	1.635	10,4
Santa Fe (1)	5.921	78.100	5.921	100,0	78.100	100,0
Santiago del Estero	2.818	26.597	2.818	100,0	26.597	100,0
Tierra del Fuego (1)	188	9.963	132	70,2	6.996	70,2
Tucumán (1)	1.594	21.091	1.524	95,6	21.091	100,0
Total País	67.323	1.133.731	62.795	93,3	1.023.058	90,2

Fuente: Elaboración propia en base a Informes de Avance a Octubre e Informes Anuales elaborados por las jurisdicciones, Reportes de Avance consolidados por INFoD y entrevistas a coordinaciones provinciales.

Notas: (1) En estas provincias se informó cantidad de escuelas, no de docentes. Para completar esta información se utilizó el ratio promedio de docentes por escuela de provincias similares (Santa Fe: Córdoba; Tierra del Fuego: Santa Cruz; Tucumán: Salta).

2.3. Ateneos Didácticos

De acuerdo con la información provista por las provincias, durante el año 2018 se realizaron 4.594 réplicas de Ateneos didácticos, en las cuales fueron capacitados casi 150 mil docentes.

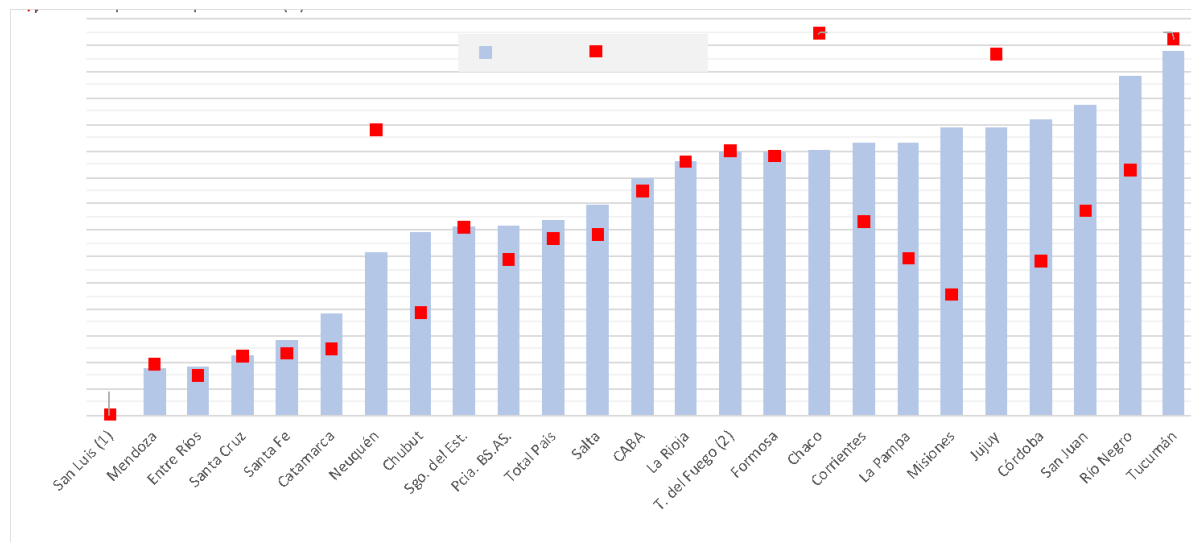
Estas cantidades implican una cobertura sobre lo planificado⁴ del 74% en el caso de las réplicas previstas y del 66,9% en el caso de los docentes objetivo.

No obstante, los niveles de participación sobre lo planificado muestran una alta heterogeneidad entre jurisdicciones. Tal como se observa en el Gráfico 1, en 6 provincias la cantidad de réplicas y docentes capacitados fue menor al 50% de los previsto (San Luis -donde no se informaron acciones-

⁴ Se consideró la planificación presentada en el Informe de Avance de octubre, excepto cuando dicha información fue rectificada en el Informe Anual Final.

, Mendoza, Entre Ríos, Santa Cruz, Santa Fe y Catamarca), mientras que en 10 provincias (Formosa, Chaco, Corrientes, La Pampa, Misiones, Jujuy, Córdoba, San Juan, Río Negro y Tucumán) se realizaron más réplicas de las previstas (aunque en varias de ellas, la cantidad de docentes capacitados quedó por debajo de lo planificado).

Gráfico 1. Ateneos Didácticos. Cobertura de réplicas y docentes frente a lo planificado. Argentina, 2018



Fuente: Elaboración propia en base a informes jurisdiccionales. Para más detalle, veáse Cuadro 5.

Notas: (1) San Luis no realizó este tipo de actividades de formación. (2) Tierra del Fuego no informó planificación por lo que se asumió que la planificación fue idéntica a lo realizado (por lo que, por definición, su cobertura es del 100%)

Ahora bien, la efectividad del alcance de las acciones en términos de lo planificado no se relaciona en forma directa con el impacto global de las capacitaciones realizadas en el marco de este dispositivo, en tanto que el universo objetivo fue definido por cada jurisdicción, con situaciones en las que éste alcanzó a más de la mitad de los docentes del sistema (Chaco, Neuquén, Formosa) y otras en las que el impacto fue mucho más limitado. El caso extremo en esta última situación se verifica en el caso de la provincia de Buenos Aires, donde se previó que los Ateneos llegaran a un grupo de docentes que no superaba el 1% del total.

Como se observa en la Cuadro 4, algunas jurisdicciones como Mendoza, San Luis y, en menor medida, Catamarca, Chubut, Entre Ríos, La Pampa y Misiones, planificaron alcanzar a una amplia porción de los docentes (más del 25%); sin embargo, debido a la baja efectividad del alcance frente a lo planificado, la cobertura final terminó en un valor muy relegado respecto a lo previsto.

A nivel nacional, la agregación de las planificaciones jurisdiccionales implicaba alcanzar con los Ateneos casi a una quinta parte del total de los docentes del país (19,7%), mientras que el alcance efectivo implicó llegar a una séptima parte del total (13,2%).

Cuadro 4. Ateneos Didácticos. Cobertura de docentes (planificado y realizado) y relación entre lo realizado respecto de lo planificado. Argentina, 2018

Jurisdicción	Planificado/ Total Doc.	Realizado/ Total Doc.	Realizado/ Planificado
Buenos Aires	0,6	0,4	59,0
CABA	34,8	29,4	84,6
Catamarca	42,4	10,6	24,9
Chaco	37,2	53,8	144,4
Chubut	31,2	12,1	38,8
Córdoba	29,1	16,9	58,3
Corrientes	32,7	24,0	73,2
Entre Ríos	29,5	4,4	14,9
Formosa	85,4	83,8	98,0
Jujuy	6,6	9,0	136,8
La Pampa	26,0	15,4	59,4
La Rioja	31,4	30,1	95,9
Mendoza	68,9	13,2	19,1
Misiones	27,1	12,4	45,5
Neuquén	59,4	64,0	107,9
Río Negro	33,8	31,3	92,5
Salta	26,2	17,9	68,1
San Juan	24,4	18,8	77,3
San Luis (3)	77,6	0,0	0,0
Santa Cruz	18,1	4,0	22,2
Santa Fe (1)	6,1	1,4	23,4
Santiago del Estero	17,8	12,7	71,0
Tierra del Fuego (1) (2)	2,6	2,6	100,0
Tucumán (1)	22,2	31,5	142,2
Total País	19,7	13,2	66,9

Fuente: Elaboración propia en base a informes jurisdiccionales. Para más detalle, ver Cuadro 5.

Notas: (1) En estas provincias la jurisdicción informó cantidad de escuelas, no de docentes. Para completar esta información se utilizó el ratio promedio de docentes por escuela de provincias similares (Santa Fe: Córdoba; Tierra del Fuego: Santa Cruz; Tucumán: Salta). (2) San Luis no realizó este tipo de actividades. (3) Tierra del Fuego no informó planificación por lo que se asumió que la planificación fue idéntica a lo realizado (por lo que, por definición, su cobertura es del 100%).

Finalmente, el Cuadro 5 muestra, para el total nacional, la distribución del alcance planificado y efectivo de los Ateneos (en términos de réplicas y docentes), así como la relación entre ambos, desagregado por modalidad/nivel y área.

La distribución por modalidad muestra que cerca del 90% de las réplicas y de los docentes planificados se focalizan en la educación común, aunque dado que el alcance efectivo sobre lo planificado fue aquí mucho mayor, la participación de la educación común en las acciones realizadas se acerca al 95%. Contrariamente, las acciones destinadas a otras modalidades (Adultos, Especial y otras), solo explica el 10% de lo planificado y el 5% de lo efectivamente realizado.

Cerca de la mitad del alcance planificado para los Ateneos y algo más de la mitad del alcance efectivo se concentra en el nivel primario de la educación común, seguido por el nivel secundario (alrededor del 30% del alcance) y finalmente, hay presencia de acciones en el nivel inicial, con algo más del

10%. En el nivel inicial y en el nivel primario, la cobertura de lo realizado sobre lo planificado supera a lo observado en el nivel secundario.

Los Ateneos de matemática y lengua de nivel primario y secundario concentran, en cada caso, al 30% de las acciones. Con una estructura interna muy similar en ambos, 2 de cada 3 docentes capacitados corresponde al nivel primario y 1 de cada 3 al nivel secundario. Si bien en ambas áreas la cobertura sobre lo planificado es mayor en el nivel primario, la brecha resulta aún superior en matemática.

Cuadro 5. Ateneos Didácticos. Cobertura de docentes (planificado y realizado) y relación de lo realizado sobre lo planificado según modalidad, nivel de enseñanza y área disciplinar. Argentina, 2018.

Modalidad / Nivel	Área	Cantidades				Distribución (%)				Realizado / Planificado (%)		
		Planificado		Realizado		Planificado		Realizado		Réplicas	Docentes	
		Réplicas	Docentes	Réplicas	Docentes	Réplicas	Docentes	Réplicas	Docentes			
Total		6.208	223.206	4.594	149.238	100,0	100,0	100,0	100,0			
Educación Común	Total	5.527	199.703	4.360	142.708	89,0	89,5	94,9	95,6			
	Inicial	685	22.842	582	19.699	11,0	10,2	12,7	13,2			
	Primario	Total	2.952	110.697	2.379	82.678	47,6	49,6	51,8	55,4		
		Lengua	1.049	41.058	814	30.068	16,9	18,4	17,7	20,1		
		Matemática	940	36.207	772	29.820	15,1	16,2	16,8	20,0		
		Cs. Naturales	523	18.112	443	13.088	8,4	8,1	9,6	8,8		
		Cs. Sociales	311	11.226	257	7.632	5,0	5,0	5,6	5,1		
		Otras	129	4.094	93	2.070	2,1	1,8	2,0	1,4		
	Secundario	Total	1.890	66.164	1.399	40.331	30,4	29,6	30,5	27,0		
		Lengua	634	22.500	453	14.195	10,2	10,1	9,9	9,5		
		Matemática	662	23.402	443	14.278	10,7	10,5	9,6	9,6		
		Cs. Naturales	279	10.436	214	4.646	4,5	4,7	4,7	3,1		
		Cs. Sociales	195	6.126	175	4.366	3,1	2,7	3,8	2,9		
		Otras	120	3.700	114	2.846	1,9	1,7	2,5	1,9		
Otras modalidades	Total	681	23.503	234	6.530	11,0	10,5	5,1	4,4			
	Adultos	406	13.880	94	2.908	6,5	6,2	2,0	1,9			
	Especial	60	2.210	48	1.339	1,0	1,0	1,0	0,9			
	Otras	215	7.413	92	2.283	3,5	3,3	2,0	1,5			

Fuente: Elaboración propia en base a informes jurisdiccionales. Para más detalle, veáse Cuadro 6.

La naturaleza del ateneo como propuesta formativa explica también la escala de su alcance y, en algunos casos la dificultad para que la planificación y la realización estén más cercanas. Se trata de grupos reducidos de docentes que trabajan en torno a una temática específica y que requieren, para su concreción, poder disponer de tiempo de trabajo fuera de las aulas en tres o cuatro momentos en un período de 2 meses, dado que los encuentros suelen ser quincenales o concentran su duración y su frecuencia aún más. Por otra parte, esta estrategia de formación requiere de perfiles también específicos (especialistas en lengua y matemática de nivel y/o ciclos) que no siempre están disponibles. Vincular estas variables con la mediación de autoridades educativas de diferente nivel en el contexto de agendas escolares involucradas en otras acciones puede explicar algunas de las condiciones de posibilidad. Por otra parte, la distancia entre la planificación y la realización también puede explicarse por los modos en que esa planificación se realiza, no siempre considerando todos los recursos disponibles en el tiempo considerado ideal para su realización.

En el Cuadro 6 se presenta el detalle de la planificación y el alcance de los Ateneos desagregados por modalidad/nivel y área para cada jurisdicción. Se consigna el informe que ha servido como fuente para cada uno de los datos y, allí donde corresponda, se explicitan las decisiones tomadas con el fin de consistir y completar la información necesaria.

Cuadro 6. Ateneos Didácticos. Planificación y alcance efectivo en réplicas y docentes según jurisdicción, modalidad/nivel y área disciplinar. Argentina, 2018

Jurisdicción	Oferta			Planificado		Realizado		Cobertura		Fuente-Nota	
	Modalidad	Nivel	Área	Repl.	Doc.	Repl.	Doc.	Repl.	Doc.	Planif.	Realiz.
Buenos Aires	Común	Inicial		0	0	5	85	==	==	AO	IA
Buenos Aires	Común	Primario	Lengua	60	1.200	37	642	61,7	53,5	AO	IA
Buenos Aires	Común	Primario	Matemática	0	0	22	366	==	==	AO	IA
Buenos Aires	Común	Primario	Cs. Naturales	20	300	17	242	85	80,7	AO	IA
Buenos Aires	Común	Secundario	Lengua	0	0	11	134	==	==	AO	IA
Buenos Aires	Común	Secundario	Matemática	60	1.200	7	92	11,7	7,7	AO	IA
Buenos Aires	Común	Secundario	Cs. Naturales	0	0	2	33	==	==	AO	IA
Buenos Aires	Total			140	2.700	101	1.594	72,1	59		
CABA	Común	Inicial		189	3.780	181	3.640	95,8	96,3	AO	IA
CABA	Común	Primario	Lengua	208	7.976	204	7.454	98,1	93,5	AO	IA
CABA	Común	Primario	Matemática	208	7.976	205	7.585	98,6	95,1	AO	IA
CABA	Común	Primario	Cs. Naturales	124	4.712	121	4.104	97,6	87,1	AO	IA
CABA	Común	Primario	Cs. Sociales	108	3.984	106	3.160	98,1	79,3	AO	IA
CABA	Común	Secundario	Lengua	54	1.890	51	1.613	94,4	85,3	AO	IA
CABA	Común	Secundario	Matemática	54	1.890	52	1.644	96,3	87	AO	IA
CABA	Común	Secundario	Cs. Naturales	48	1.680	45	1.495	93,8	89	AO	IA
CABA	Común	Secundario	Cs. Sociales	48	1.680	44	1.458	91,7	86,8	AO	IA
CABA	Común	Secundario	Otras	24	960	23	730	95,8	76	AO	IA
CABA	Adultos			102	3.420	21	858	20,6	25,1	AO	IA
CABA	Especial			27	900	23	808	85,2	89,8	AO	IA
CABA	Total			1.194	40.848	1.076	34.549	90,1	84,6		
Catamarca	Común	Inicial		1	35	1	80	100	228,4	IA-P1	IA-R1
Catamarca	Común	Primario	Lengua	28	980	24	636	85	64,9	IA	IA-R2
Catamarca	Común	Primario	Matemática	28	980	24	633	87,4	64,6	IA	IA-R2
Catamarca	Común	Secundario	Lengua	28	980	19	248	66,8	25,3	IA	IA-R2
Catamarca	Común	Secundario	Matemática	26	910	15	289	58,8	31,8	IA	IA-R2
Catamarca	Especial			1	40	0	0	0	0	IA	IA
Catamarca	Otras			104	3.640	0	0	0	0	IA	IA
Catamarca	Total			216	7.565	83	1.886	38,5	24,9		
Chaco	Común	Inicial		15	675	17	2.316	113,3	343,1	AO	AO
Chaco	Común	Primario	Lengua	90	5.400	72	6.788	80	125,7	AO	AO
Chaco	Común	Primario	Matemática	85	4.250	83	6.788	97,6	159,7	AO	AO
Chaco	Común	Secundario	Lengua	60	3.600	70	4.800	116,7	133,3	AO	AO
Chaco	Común	Secundario	Matemática	60	3.600	70	4.800	116,7	133,3	AO	AO
Chaco	Adultos			10	400	10	400	100	100	AO	AO
Chaco	Total			320	17.925	322	25.892	100,6	144,4		
Chubut	Común	Inicial		12	480	13	309	108,3	64,4	IA-P2	IA
Chubut	Común	Primario	Lengua	12	480	12	257	100	53,5	IA-P2	IA
Chubut	Común	Primario	Matemática	12	480	9	236	75	49,2	IA-P2	IA
Chubut	Común	Secundario	Lengua	8	320	2	38	25	11,9	IA-P2	IA
Chubut	Común	Secundario	Matemática	8	320	0	0	0	0	IA-P2	IA
Chubut	Otras			4	160	3	30	75	18,8	IA-P2	IA
Chubut	Total			56	2.240	39	870	69,6	38,8		
Córdoba	Común	Inicial		60	3.600	71	2.512	118,3	69,8	AO	IA
Córdoba	Común	Primario	Lengua	50	3.000	67	2.063	134	68,8	AO	IA
Córdoba	Común	Primario	Matemática	50	3.000	59	1.811	118	60,4	AO	IA
Córdoba	Común	Primario	Cs. Naturales	50	3.000	57	1.648	114	54,9	AO	IA
Córdoba	Común	Primario	Cs. Sociales	50	3.000	57	1.573	114	52,4	AO	IA
Córdoba	Común	Secundario	Lengua	25	1.500	25	768	100	51,2	AO	IA
Córdoba	Común	Secundario	Matemática	25	1.500	21	681	84	45,4	AO	IA
Córdoba	Común	Secundario	Cs. Naturales	25	1.500	31	934	124	62,3	AO	IA
Córdoba	Común	Secundario	Cs. Sociales	25	1.500	36	1.183	144	78,9	AO	IA
Córdoba	Adultos			18	1.080	6	230	33,3	21,3	AO	IA
Córdoba	Especial			5	300	0	0	0	0	AO	IA
Córdoba	Total			383	22.980	430	13.403	112,3	58,3		
Corrientes	Común	Primario	Lengua	56	1.568	56	1.116	100	71,2	IA	IA
Corrientes	Común	Primario	Matemática	53	1.484	53	1.067	100	71,9	IA	IA
Corrientes	Común	Primario	Cs. Naturales	53	1.484	53	1.116	100	75,2	IA	IA
Corrientes	Común	Secundario	Lengua	16	420	16	258	100	61,4	IA	IA
Corrientes	Común	Secundario	Matemática	16	420	16	305	100	72,6	IA	IA
Corrientes	Común	Secundario	Cs. Naturales	8	224	14	238	175	106,3	IA	IA
Corrientes	Total			202	5.600	208	4.100	103	73,2		
Entre Ríos	Común	Inicial		34	1.020	6	143	17,6	14	IA	IA-R3
Entre Ríos	Común	Primario	Lengua	104	3.120	14	333	13,5	10,7	IA	IA-R3
Entre Ríos	Común	Primario	Matemática	60	1.800	0	0	0	0	IA	IA
Entre Ríos	Común	Primario	Otras	38	1.140	0	0	0	0	IA	IA
Entre Ríos	Común	Secundario	Lengua	74	2.220	30	713	40,5	32,1	IA	IA-R3
Entre Ríos	Común	Secundario	Matemática	60	1.800	32	761	53,3	42,3	IA	IA-R3
Entre Ríos	Común	Secundario	Otras	38	1.140	0	0	0	0	IA	IA
Entre Ríos	Adultos			12	360	0	0	0	0	IA	IA
Entre Ríos	Especial			4	120	0	0	0	0	IA	IA
Entre Ríos	Otras			12	360	0	0	0	0	IA	IA
Entre Ríos	Total			436	13.080	82	1.950	18,8	14,9		
Formosa	Común	Inicial		50	3.250	50	3.010	100	92,6	AO	IA
Formosa	Común	Primario	Lengua	50	2.750	50	2.750	100	100	AO	IA
Formosa	Común	Primario	Matemática	60	3.350	60	3.410	100	101,8	AO	IA
Formosa	Común	Primario	Cs. Naturales	25	1.250	25	1.250	100	100	AO	IA
Formosa	Común	Secundario	Lengua	47	1.300	47	1.267	100	97,5	AO	IA
Formosa	Común	Secundario	Matemática	27	1.140	27	1.125	100	98,7	AO	IA
Formosa	Común	Secundario	Otras	35	1.025	35	998	100	97,4	AO	IA
Formosa	Adultos			20	800	20	764	100	95,5	AO	IA
Formosa	Total			314	14.865	314	14.574	100	98		
Jujuy	Común	Primario	Lengua	9	360	14	537	155,6	149,2	AO	IA
Jujuy	Común	Primario	Matemática	6	240	4	124	66,7	51,7	AO	IA
Jujuy	Común	Primario	Cs. Naturales	1	40	0	0	0	0	AO	IA
Jujuy	Común	Secundario	Lengua	12	480	4	146	33,3	30,4	AO	IA
Jujuy	Común	Secundario	Matemática	5	200	6	222	120	111	AO	IA
Jujuy	Otras			0	0	8	777	==	==	AO	IA
Jujuy	Total			33	1.320	36	1.806	109,1	136,8		

Jurisdicción	Oferta			Planificado		Realizado		Cobertura		Fuente-Nota	
	Modalidad	Nivel	Área	Repl.	Doc.	Repl.	Doc.	Repl.	Doc.	Planif.	Realiz.
La Pampa	Común	Inicial		8	200	8	149	100	74,5	AD	IA
La Pampa	Común	Primario	Lengua	18	540	20	337	111,1	62,4	AD	IA
La Pampa	Común	Primario	Matemática	12	360	12	292	100	81,1	AD	IA
La Pampa	Común	Primario	Cs. Naturales	16	480	21	336	131,3	70	AD	IA
La Pampa	Común	Secundario	Lengua	6	180	6	100	100	55,6	AD	IA
La Pampa	Común	Secundario	Matemática	6	180	6	81	100	45	AD	IA
La Pampa	Común	Secundario	Cs. Naturales	6	180	5	70	83,3	38,9	AD	IA
La Pampa	Común	Secundario	Cs. Sociales	8	240	8	134	100	55,8	AD	IA
La Pampa	Adultos			8	240	4	73	50	30,4	AD	IA
La Pampa	Especial			3	90	4	26	133,3	28,9	AD	IA
La Pampa	Total			91	2.690	94	1.598	103,3	59,4		
La Rioja	Común	Inicial		12	372	13	493	108,3	132,5	AD	RA
La Rioja	Común	Primario	Lengua	22	700	19	710	86,4	101,4	AD	RA
La Rioja	Común	Primario	Matemática	28	808	18	720	64,3	89,1	AD	RA
La Rioja	Común	Primario	Cs. Naturales	14	364	14	407	100	111,8	AD	RA
La Rioja	Común	Primario	Cs. Sociales	11	341	6	180	54,5	52,8	AD	RA
La Rioja	Común	Primario	Otras	6	174	8	260	133,3	149,4	AD	RA
La Rioja	Común	Secundario	Lengua	21	609	30	626	142,9	102,8	AD	RA
La Rioja	Común	Secundario	Matemática	21	609	20	380	95,2	62,4	AD	RA
La Rioja	Adultos			4	120	6	153	150	127,5	AD	RA
La Rioja	Especial			2	60	2	72	100	120	AD	RA
La Rioja	Otras			6	180	6	160	100	88,9	AD	RA
La Rioja	Total			147	4.337	142	4.161	96,6	95,9		
Mendoza	Común	Inicial		60	2.050	16	1.020	26,7	49,8	IA	IA
Mendoza	Común	Primario	Lengua	140	4.900	30	800	21,4	16,3	IA	IA
Mendoza	Común	Primario	Matemática	140	4.900	30	800	21,4	16,3	IA	IA
Mendoza	Común	Primario	Cs. Naturales	100	3.000	10	300	10	10	IA	IA
Mendoza	Común	Primario	Cs. Sociales	60	1.800	10	180	16,7	10	IA	IA
Mendoza	Común	Primario	Otras	10	300	6	180	60	60	IA	IA
Mendoza	Común	Secundario	Lengua	140	4.900	30	1.319	21,4	26,9	IA	IA
Mendoza	Común	Secundario	Matemática	120	4.200	30	1.200	25	28,6	IA	IA
Mendoza	Común	Secundario	Cs. Naturales	90	2.700	10	250	11,1	9,3	IA	IA
Mendoza	Común	Secundario	Cs. Sociales	60	1.800	30	900	50	50	IA	IA
Mendoza	Adultos			190	5.850	0	0	0	0	IA	IA
Mendoza	Total			1.110	36.400	202	6.949	18,2	19,1		
Misiones	Común	Inicial		18	900	19	88	105,6	9,8	AD	IA
Misiones	Común	Primario	Lengua	16	640	37	708	231,3	110,6	AD	IA
Misiones	Común	Primario	Matemática	24	960	34	963	141,7	100,3	AD	IA
Misiones	Común	Primario	Cs. Naturales	8	400	18	476	225	119	AD	IA
Misiones	Común	Primario	Otras	8	320	0	0	0	0	AD	IA
Misiones	Común	Secundario	Lengua	16	800	8	82	50	10,3	AD	IA
Misiones	Común	Secundario	Matemática	24	1.200	14	122	58,3	10,2	AD	IA
Misiones	Común	Secundario	Cs. Naturales	8	320	14	191	175	59,7	AD	IA
Misiones	Adultos			27	1.190	0	0	0	0	AD	IA
Misiones	Especial			6	300	6	185	100	61,7	AD	IA
Misiones	Otras			32	1.280	54	970	168,8	75,8	AD	IA
Misiones	Total			187	8.310	204	3.785	109,1	45,5		
Neuquén	Común	Inicial		110	3.850	68	3.164	61,8	82,2	AD	RA
Neuquén	Común	Primario	Lengua	25	875	13	980	52	112	AD	RA
Neuquén	Común	Primario	Matemática	25	875	18	990	72	113,1	AD	RA
Neuquén	Común	Primario	Cs. Naturales	15	525	9	930	60	177,1	AD	RA
Neuquén	Común	Primario	Cs. Sociales	15	525	10	1.110	66,7	211,4	AD	RA
Neuquén	Total			190	6.650	118	7.174	62,1	107,9		
Río Negro	Común	Inicial		75	1.535	73	1.459	97,3	95	AD	IA
Río Negro	Común	Primario	Lengua	22	550	24	268	109,1	48,7	AD	IA
Río Negro	Común	Primario	Matemática	17	450	28	446	164,7	99,1	AD	IA
Río Negro	Común	Primario	Cs. Naturales	11	280	11	142	100	50,7	AD	IA
Río Negro	Común	Primario	Cs. Sociales	12	310	17	471	141,7	151,9	AD	IA
Río Negro	Común	Primario	Otras	35	1.050	60	1.126	171,4	107,2	AD	IA
Río Negro	Común	Secundario	Lengua	15	450	10	183	66,7	40,7	AD	IA
Río Negro	Común	Secundario	Matemática	10	200	4	41	40	20,5	AD	IA
Río Negro	Común	Secundario	Cs. Naturales	2	60	16	317	800	528,3	AD	IA
Río Negro	Común	Secundario	Cs. Sociales	2	60	9	170	450	283,3	AD	IA
Río Negro	Común	Secundario	Otras	23	575	36	666	156,5	115,8	AD	IA
Río Negro	Adultos	Todos	Todas	15	420	21	268	140	63,8	AD	IA
Río Negro	Especial	Todos	Todas	10	300	11	186	110	62	AD	IA
Río Negro	Otras	Todos	Todas	7	160	10	176	142,9	110	AD	IA
Río Negro	Total			256	6.400	330	5.919	128,9	92,5		
Salta	Común			26	780	27	660	103,8	84,6	AD	IA
Salta	Común			26	780	18	669	69,2	85,8	AD	IA
Salta	Común			22	660	21	562	95,5	85,2	AD	IA
Salta	Común	Primario		22	660	19	504	86,4	76,4	AD	IA
Salta	Común	Secundario	Lengua	26	780	21	464	80,8	59,5	AD	IA
Salta	Común	Secundario	Matemática	26	780	14	372	53,8	47,7	AD	IA
Salta	Común	Secundario	Cs. Naturales	22	660	17	308	77,3	46,7	AD	IA
Salta	Común	Secundario	Otras	0	0	17	385	==	==	AD	IA
Salta	Otras	Todos	Todas	22	660	0	0	0	0	AD	IA
Salta	Total			192	5.760	154	3.924	80,2	68,1		
San Juan	Común	Inicial	Todas	2	100	4	141	200	141	AD	IA
San Juan	Común			12	600	12	322	100	53,7	AD	IA-R5
San Juan	Común			21	1.050	21	957	100	91,1	AD	IA-R5
San Juan	Común			3	150	3	97	100	64,7	AD	IA-R5
San Juan	Común	Secundario	Lengua	13	650	13	531	100	81,7	AD	IA-R5
San Juan	Común	Secundario	Matemática	21	1.050	21	567	100	54	AD	IA-R5
San Juan	Común	Secundario	Cs. Naturales	6	300	6	87	100	29	AD	IA-R5
San Juan	Común	Secundario	Otras	0	0	3	67	==	==	AD	RA
San Juan	Adultos	Todos	Todas	0	0	6	162	==	==	AD	RA
San Juan	Especial	Todos	Todas	2	100	2	62	100	62	AD	IA-R5
San Juan	Otras	Todos	Todas	0	0	3	97	==	==	AD	IA-R4
San Juan	Total			80	4.000	94	3.090	117,5	77,3		
San Luis	Común			10	450	0	0	0	0	AD	R6
San Luis	Común			10	450	0	0	0	0	AD	R6
San Luis	Común	Primario		10	450	0	0	0	0	AD	R6
San Luis	Otras	Todos	Todas	20	900	0	0	0	0	AD	R6
San Luis	Total			50	2.250	0	0	0	0		

Jurisdicción	Oferta			Planificado		Realizado		Cobertura		Fuente-Nota	
	Modalidad	Nivel	Área	Répl.	D.occ.	Répl.	D.occ.	Répl.	D.occ.	Planif.	Realiz.
Santa Cruz	Común	Inicial	Todas	35	875	0	0	0	0	IA-P3	IA
Santa Cruz	Común			18	481	10	267	55,6	55,5	IA-P4	IA
Santa Cruz	Común			18	340	9	170	50	50	IA-P4	IA
Santa Cruz	Común			3	75	0	0	0	0	IA-P3	IA
Santa Cruz	Común			3	75	0	0	0	0	IA-P3	IA
Santa Cruz	Común	Secundario	Lengua	14	350	0	0	0	0	IA-P3	IA
Santa Cruz	Común	Secundario	Matemática	18	474	3	79	16,7	16,7	IA-P4	IA
Santa Cruz	Común	Secundario	Cs. Naturales	3	78	2	52	66,7	66,7	IA-P4	IA
Santa Cruz	Común	Secundario	Cs. Sociales	3	95	2	63	66,7	66,3	IA-P4	IA
Santa Cruz	Total			115	2.843	26	631	22,6	22,2		
Santa Fe	Común	Primario		12	2.100	4	750	33,3	35,7	AO	AO
Santa Fe	Común	Primario	Matemática	5	500	2	200	40	40	AO	AO
Santa Fe	Común	Secundario	Matemática	5	375	2	166	40	44,3	AO	AO
Santa Fe	Común	Secundario	Cs. Naturales	6	1.800	0	0	0	0	AO	AO
Santa Fe	Total			28	4.775	8	1.116	28,6	23,4		
Santiago del Estero	Común			4	120	37	1.090	925	908,3	AO	AO
Santiago del Estero	Común	Primario		24	720	18	508	75	70,6	AO	AO
Santiago del Estero	Común	Primario	Matemática	24	720	12	389	50	54	AO	AO
Santiago del Estero	Común	Primario	Cs. Naturales	20	600	12	430	60	71,7	AO	AO
Santiago del Estero	Común	Primario	Cs. Sociales	4	120	0	0	0	0	AO	AO
Santiago del Estero	Común	Secundario	Lengua	24	720	14	415	58,3	57,6	AO	AO
Santiago del Estero	Común	Secundario	Matemática	24	720	14	355	58,3	49,3	AO	AO
Santiago del Estero	Común	Secundario	Cs. Naturales	20	600	6	179	30	29,8	AO	AO
Santiago del Estero	Común	Secundario	Cs. Sociales	14	420	0	0	0	0	AO	AO
Santiago del Estero	Total			158	4.740	113	3.366	71,5	71		
Tierra del Fuego	Común	Primario	Lengua	4	45	4	45	100	100	RA-P5	RA
Tierra del Fuego	Común	Primario	Matemática	5	39	5	39	100	100	RA-P5	RA
Tierra del Fuego	Común	Primario	Cs. Naturales	5	36	5	36	100	100	RA-P5	RA
Tierra del Fuego	Común	Primario	Cs. Sociales	5	62	5	62	100	100	RA-P5	RA
Tierra del Fuego	Otras	Todos		8	73	8	73	100	100	IA-P5	IA-R7
Tierra del Fuego	Total			27	255	27	255	100	100		
Tucumán	Común	Primario	Lengua	33	843	46	1.137	139,4	134,9	AO	RA
Tucumán	Común	Primario	Matemática	33	865	46	1.165	139,4	134,7	AO	RA
Tucumán	Común	Primario	Cs. Naturales	33	756	46	1.012	139,4	133,9	AO	RA
Tucumán	Común	Primario	Cs. Sociales	33	559	46	896	139,4	160,3	AO	RA
Tucumán	Común	Secundario	Lengua	35	351	46	490	131,4	139,6	AO	RA
Tucumán	Común	Secundario	Matemática	46	634	69	996	150	157,1	AO	RA
Tucumán	Común	Secundario	Cs. Naturales	35	334	46	492	131,4	147,3	AO	RA
Tucumán	Común			35	331	46	458	131,4	138,4	AO	RA
Tucumán	Total			283	4.673	391	6.646	138,2	142,2		
Total País	Común	Inicial	Todas	685	22.842	582	19.699	85	86,2		
Total País	Común	Primario	Lengua	1.049	41.058	814	30.068	77,6	73,2		
Total País	Común	Primario	Matemática	940	36.207	772	29.820	82,2	82,4		
Total País	Común	Primario	Cs. Naturales	523	18.112	443	13.088	84,7	72,3		
Total País	Común	Primario	Cs. Sociales	311	11.226	257	7.632	82,6	68		
Total País	Común	Primario	Otras	129	4.094	93	2.070	72,1	50,6		
Total País	Común	Secundario	Lengua	634	22.500	453	14.195	71,4	63,1		
Total País	Común	Secundario	Matemática	662	23.402	443	14.278	67	61		
Total País	Común	Secundario	Cs. Naturales	279	10.436	214	4.646	76,7	44,5		
Total País	Común	Secundario	Cs. Sociales	195	6.126	175	4.366	89,7	71,3		
Total País	Común	Secundario	Otras	120	3.700	114	2.846	95	76,9		
Total País	Adultos	Todos	Todas	406	13.880	94	2.908	23,2	21		
Total País	Especial	Todos	Todas	60	2.210	48	1.339	80	60,6		
Total País	Otras	Todos	Todas	215	7.413	92	2.293	42,7	30,8		
Total País	Total			6.208	223.206	4.594	149.238	74	66,9		

Fuente: Elaboración propia en base a informes jurisdiccionales (AO: Informe de avance a octubre; IA: Informe anual final; RA: Reporte de avance final).

Notas:

P1: Docentes estimados en función del ratio global de lo planificado en AO

P2: Docentes estimados en función del ratio de lo planificado en AO

P3: Docentes estimados en función del ratio global de los ateneos realizados en IA

P4: Docentes estimados en función del ratio realizado en IA

P5: Planificado sin información, se asume idéntico a realizado

R1: Réplicas, se toma de lo planificado

R2: En IA se informa cantidad total de docentes por área, que se distribuyó proporcionalmente por nivel según lo realizado en AO. Para estimar la cantidad de réplicas se dividió el total estimado de docentes por el ratio de docentes y réplicas de lo realizado en AO.

R3: Docentes: se estiman en función del ratio de AO, con ajuste a diferencia entre dato global con este criterio (2460) e informado (1950).

R4: Docentes se estiman en función del ratio global de lo realizado en AO

R5: Docentes se estiman en función del ratio de lo realizado en RA

R6: La provincia no tuvo actividad

R7: Réplicas, se estiman en función del ratio global de ateneos realizados con información

∞: La acción no se encontraba prevista en la planificación, por lo que no se cuenta con denominador.

3. Las estructuras nacionales y provinciales de gestión de la Formación Situada

La gestión del programa conlleva la construcción y el mantenimiento de una red técnico-política de alcance federal que coordina recursos de gestión nacionales y provinciales. En este capítulo se describe la composición y el funcionamiento de las estructuras de gestión involucradas en el programa de Formación Situada y algunas de sus funciones como las de información y monitoreo.

3.1. Las estructuras nacionales

El equipo nacional a cargo del programa de Formación Situada en 2018 estuvo configurado por distintos roles, todos ellos bajo la Coordinación de Formación Situada dependiente de la Dirección Nacional de Formación Docente Continua que, a su vez, reporta a la Dirección Ejecutiva del INFoD. Formó parte de la Coordinación, la Coordinadora propiamente dicha, un equipo de 5 Referentes Territoriales de Formación Situada y un equipo de 14 especialistas curriculares. Por otra parte, también fue parte del equipo del Programa la Coordinación de Monitoreo y Evaluación, autonomizada desde 2017 pero que reporta a la Coordinación del Programa, con un Coordinador y 2 personas en su equipo.

En cuanto a sus perfiles, los distintos roles mencionados cuentan con estudios universitarios en el área de Educación o Ciencias Sociales, en varios casos con estudios de postgrado relacionados con Educación. Su trayectoria en el cargo por lo general inicia a fines de 2015 o inicios de 2016, si bien se cuentan casos entre los referentes territoriales y especialistas curriculares con mayor antigüedad dentro del INFoD. Solo una parte de ellos cuenta con antecedentes profesionales en formación continua, y por otra parte, se encuentran casos de desempeños previos en otras áreas del Ministerio de Educación nacional, también experiencias en el Ministerio de Educación de CABA, así como en organizaciones de la sociedad civil.

Las funciones de cada puesto se resumen del siguiente modo:

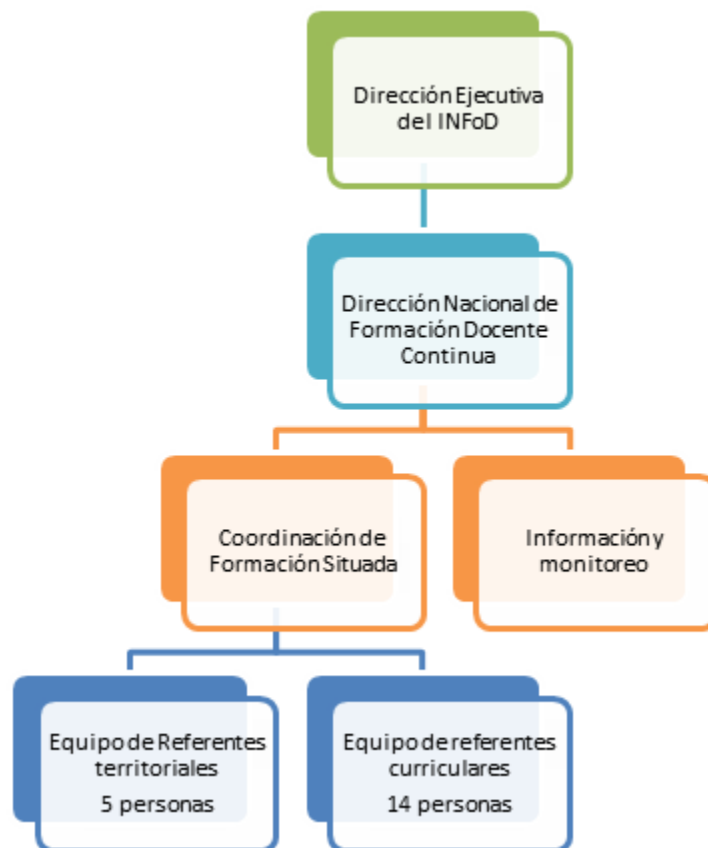
- la Dirección Nacional de Formación Docente Continua lidera el diseño e implementación de las políticas nacionales, tratándose de 3 grandes líneas: el programa de Formación Docente Situada, el programa de Desarrollo Profesional en Gestión Educativa y el programa de Formación Especializada. Sus responsabilidades incluyen el planeamiento, el monitoreo, la formación de equipos y los aspectos presupuestarios;
- la Coordinación de Formación Situada está a cargo de la coordinación del trabajo de los equipos de referentes y especialistas, así como la articulación general con las provincias y las autoridades;
- los Referentes Territoriales cumplen el rol de principal de interlocución con las provincias, siendo ésta una articulación técnica, pedagógica y también política, en la medida que

asumen la representación del Ministerio de Educación nacional en las visitas al territorio y articulan las demandas que reciben de las provincias al interior del INFOD.

- el equipo de especialistas curriculares tiene a su cargo la elaboración de los materiales, por lo tanto de su producción, edición y diseño. Es menor su dedicación en lo relativo al seguimiento de la aplicación en territorio, si bien reciben muestras de manera informal o realizan eventuales visitas al territorio.
- la Coordinación de Información y Monitoreo tiene la función de articular con las provincias los requerimientos de información y de certificación, así como la gestión del Sistema de Monitoreo para el seguimiento de acciones.

Contando las dos directoras del INFOD, el equipo estuvo compuesto durante 2018 por unas 25 personas.

Figura 1. Diagrama de la estructura del equipo de Formación Situada



A continuación, se presenta una descripción de dos funciones de carácter técnico desarrolladas por el equipo de Formación Situada. La de información y monitoreo que, como se explica más adelante, tuvo su contraparte en los equipos provinciales y la función certificación y acreditación, que si bien es una función que corresponde a las provincias tuvo estrecha relación con la línea de información y monitoreo.

- **Línea Información y monitoreo**

El Programa Nacional de Formación Situada cuenta desde el año 2016 con una línea de trabajo denominada “Información y Monitoreo” responsable de registrar los alcances del programa y de relevar las valoraciones de quienes participan en las diferentes acciones.

En sus inicios, se presentó a las jurisdicciones como un componente necesario para “rendir cuentas” ante posibles auditorías, ante la ciudadanía y como un área que relevaría información cualitativa para uso interno y de las provincias. En una segunda etapa, el área se enfocó en el registro de acciones luego de realizar una primera consulta a las jurisdicciones. Dado que los círculos de directores y las jornadas son dispositivos masivos, ese registro debía alcanzar a todos los directores y docentes del país.

“...la primera preocupación era montar procesos e instrumentos para, primero, empezar a tener claridad respecto de qué se hace, cuándo se hace y quiénes participan; o sea dimensionar el alcance que ya era un problema. Nosotros estamos arrancando 2017 sin ningún dato claro respecto del alcance de 2016, porque había muy poca información, muy inconsistente, incompleta y muy variada en su forma de agregación de consolidación de cálculos. Toda esa información hasta mediados de 2017 pasaba directamente a través del equipo de territoriales, no había un contacto directo desde el equipo de monitoreo con referentes de monitoreo y tampoco había armado ningún instrumento claro de pasaje de esa información, entonces durante 2017 empezamos a organizar planillas comunes de registro, fue la primera estrategia...” (Entrevista equipo Central INFoD).

Una parte importante de los perfiles que integran los equipos centrales de Formación Situada, está destinado a estas tareas, las que requieren, además de un equipo central con perfiles específicos que puedan trabajar con bases de datos y realizar procesamientos y análisis, personas en territorio, a cargo de la recolección de la información. Luego, el área fue incorporando otras funciones, incluyendo algunas de tipo más “administrativo” como por ejemplo, la de generar nóminas de docentes y directivos en condiciones de acreditar para la asignación de puntaje y otorgamiento de certificaciones.

Desde finales de 2017 se prepara un Informe Anual en el que las jurisdicciones describen y vuelcan la información relativa a las acciones planificadas y realizadas. Para este propósito se diseñó una planilla de cálculo, la misma para todas las jurisdicciones, que registra la cantidad de escuelas, de directores y de docentes alcanzados por cada dispositivo de formación, incluyendo agrupamientos de escuelas en círculos, cantidad de encuentros para círculos y jornadas y cantidad de ateneos con sus correspondientes réplicas. El empleo de este instrumento generó algunas críticas por parte de

las jurisdicciones y obligó a algunas a un doble registro ante el requerimiento de otras áreas ministeriales⁵.

- **Certificación y acreditación de acciones de formación**

Como se ha señalado, el Programa Nacional de Formación Situada ofrece capacitación en servicio, gratuita, a cargo del estado y con puntaje. La definición de las escalas de puntaje es atribución de las jurisdicciones, toda vez que se trata de aspectos alcanzados por la regulación de la carrera docente formalizada en los estatutos y en las resoluciones o normativas locales que establecen incumbencias, requisitos y valores.

La Resolución 201/13 que aprobó el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra escuela” estableció el esquema de gradualidad que organizaría las acciones para extenderlas a todo el territorio en períodos de tres años, con un primer agrupamiento de establecimientos para la realización de los círculos de directores para el período fue 2014-2016.

Las Resoluciones 206/13 y 219/14 pautaron la incorporación de las jornadas institucionales a los calendarios escolares y los criterios para la acreditación del primer componente del PNFP. Estos marcos federales requerían que todas las jurisdicciones generaran normativas equivalentes en sus propios territorios, maquinaria que tiene sus tiempos y complejidades para cada jurisdicción, toda vez que además requiere el acuerdo o discusiones en cuerpos colegiados y/o con participación de los representantes de los sindicatos docentes.

En el año 2015, la Resolución 257 aprobó los modelos de certificados y diplomas que se emitirían y definió una escala de puntajes y estableció el plazo de un año para que las provincias emitieran esas certificaciones y definieran las equivalencias correspondientes. La Resolución 310/16 amplió el plazo hasta diciembre de 2017. En mayo de 2017 la Resolución 12 del INFoD fija nuevas normas de procedimientos de certificación.

La enumeración de estos marcos normativos definidos desde el Consejo Federal de Educación en un período de 5 años da cuenta de la complejidad de la empresa concernida, es decir, certificar la formación ofrecida en los diferentes componentes y formatos en que ha estado disponible para los y las docentes. La masividad de las propuestas formativas requiere un sistema que sostenga la información básica para acreditar “a cada docente” su trayecto formativo. La presencialidad a cada uno de los espacios implica la organización de listados y registros que, de existir, no fueron (en líneas generales) centralizados oportunamente. Algunas jurisdicciones generaron mecanismos de registro en línea que sí hicieron posible estar en condiciones de validar y acreditar cada instancia de formación, pero no siempre los equipos jurisdiccionales dispusieron desde el inicio (años 2013 y

⁵ Según consignan las autoridades entrevistadas no fue posible disponer de recursos informáticos para desarrollar un sistema. Por tal razón la planilla de cálculo fue la opción posible. Por otra parte, las jurisdicciones respondían al requerimiento de la Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas para organizar la planificación de recursos financieros a través del POA-I, instrumento que reunía todas las líneas de política, incluyendo las de Formación Situada que también requería detalle de acciones en otro formato.

2014) de esa logística. Hemos señalado en otros apartados el tiempo que requirió la implementación de una política de formación continua definida como obligatoria y en servicio que, desde su enunciación hasta su concreción debe definir los lineamientos, los contenidos, las dinámicas de trabajo y los sistemas de registro y acreditación que implica a todos los niveles de gobierno del sistema, desde el Consejo Federal de Educación (la asamblea de ministros) hasta los directivos, secretarios de escuelas y encargados de sistematizar los listados de los participantes de las acciones de formación (los anexos de la Resolución 12 de 2017 dan cuenta de las tareas implicadas).

El área de Información y Monitoreo asumió la tarea de relevar las nóminas y pedir en formatos específicos los datos necesarios para emitir los certificados que correspondía al INFoD originar y colaboró con aquellas provincias que no tenían perfiles y capacidades para organizar esos sistemas de registro. Las certificaciones “nacionales” requieren además ser validadas por las jurisdicciones. De modo que el circuito finaliza en las provincias, que son las que deben registrar con sus escalas esas certificaciones con sus correspondientes puntajes para ser acreditadas. Hacia fines del año 2019 sigue siendo una tarea pendiente. La siguiente cita de una entrevista es un ejemplo de su complejidad

“...Se está casi poniendo al día 2019, pero falta los años anteriores. Pensamos que iba a ser más fácil adaptar lo de los años anteriores a lo que pide el sistema, pero no lo es...hay una cuestión técnica que no permite la carga, prácticamente llevaría lo mismo o más que volver a cargarlos manualmente. Creíamos que iba a ser más fácil adaptar lo que pide el sistema hoy, y lo que teníamos cargado requiere hacer ajustes a la planilla que llevaría más tiempo o más que cargar todo manualmente... Tenemos pendiente certificación tramo 1, a la espera de la norma jurisdiccional, y que la junta le otorgue el puntaje. Esto es una demanda constante de los docentes que no tienen la certificación correspondiente..” (Entrevista a la coordinación de una provincia)

3.2. Las Mesas Federales

Las Mesas Federales (MF) son uno de los instrumentos de la política para la consecución de acuerdos técnico-políticos del Consejo Federal de Educación.

Participan los responsables políticos de los ministerios provinciales que tienen a cargo las líneas que son objeto de trabajo, los equipos técnicos de nación y de las jurisdicciones y suelen contar también con la participación eventual de especialistas o conferencistas para el tratamiento de temas especializados. Suelen incluir, en ocasiones, instancias de trabajo que agrupan a las jurisdicciones regionalmente para facilitar el intercambio horizontal o instancias de consulta para el tratamiento de temas específicos. Los tópicos sobre que se tratan son amplios: incluyen aspectos políticos, normativos, técnicos, administrativos, pedagógicos. La frecuencia de la convocatoria varía entre la realización de 3 a 5 encuentros anuales.

No se registra en la investigación académica local algún trabajo que haya tenido por objeto el análisis de las mesas federales. Sí en cambio, se analizó la estructura y dinámica de los “consejos federales” (Paviglianitti, 1988 para la etapa previa a la descentralización; Potenza Dal Masetto, 2008). En este

apartado tomamos algunos de esos desarrollos y los hacemos extensivos a las mesas federales dado que mientras los consejos federales reúnen a ministros/as del sector, las mesas federales convocan a funcionarios de segundo y tercer nivel (subsecretarios, directores provinciales, coordinadores). El objetivo es presentar de modo sintético el papel que las mesas federales han ocupado en el diseño, la implementación y el monitoreo de las políticas de Formación Situada mediante el análisis de sus agendas de trabajo y de las valoraciones que algunos de sus participantes hacen sobre ese espacio de trabajo.

Siguiendo esas líneas de estudios, las mesas federales pueden ser analizadas en tanto espacios complementarios del ámbito que constituyen los Consejos Federales, como

“...una pieza central del policy making en un país federal...” (Potenza Dal Masetto, 2008:18)

“...ámbitos institucionales formales orientados a la coordinación intergubernamental de políticas sectoriales...” (Ibíd,: 21)

“...escenarios” o “arenas” destinados a la articulación intergubernamental de políticas, buscando resolver problemas de coordinación. A los fines de este trabajo, se considerará como “escenario” a un ámbito“ de encuentro entre individuos, grupos y/o fuerzas sociales y/o políticas que permite la confrontación de opiniones, aspiraciones, iniciativas y propuestas, representativas de una gama de identidades y de intereses específicos de los cuales son portadores tales agentes(...) son lugares de confrontación de intereses y de toma de decisiones sobre las orientaciones de política y las acciones concretas que deben ser ejecutadas en el marco de la gestión y de la prestación de servicios” (definición de Velázquez y otros, citada en Pírez y Gamallo, 1994, en Potenza, 2008: 25).

Durante el año 2018 el INFoD convocó a 5 mesas federales de las que participaron los equipos de Formación Situada para el tratamiento de los principales ejes de trabajo definidos para las acciones planificadas para círculos de directores, jornadas institucionales y ateneos didácticos. Se realizaron los días 21 de febrero; 7 de junio, 14 de agosto, 27 y 28 de noviembre y 13 de diciembre. Si se considera la reunión realizada en noviembre de 2017 para planificar las acciones 2018, son en total 6 encuentros.

Los participantes son nombrados como “referentes políticos y pedagógicos” de la Formación Situada. Todas las comunicaciones de invitación a participar de los encuentros estuvieron a cargo de la Directora Ejecutiva. Luego de la realización de cada mesa federal el INFoD envió minuta del encuentro y el conjunto de materiales presentados. El análisis de los temas trabajados considerando las agendas presentadas, presenta la siguiente distribución.

Fechas	Asuntos trabajados				
	Planificación	Monitoreo y balance acciones	Especialistas invitadas/os y/o presentaciones de provincias	Propuestas pedagógicas	Aspectos regulatorios y presupuestarios
nov-17					
feb-18					

jun-18					
ago-18					
nov-18					
dic-18					

Para participar de las mesas federales se requiere, por parte de las provincias, la “autorización” o “habilitación” de los referentes políticos de las áreas de gestión. Del mismo modo, los y las integrantes de equipos técnicos que participan son convocados por las coordinaciones de cada línea.

Es un escenario que pone en perspectiva lo que se está haciendo en el país y el modo en que las jurisdicciones reciben y reaccionan a las propuestas de nación. Tienen lugar acuerdos técnicos, basados en los intercambios entre equipos políticos y técnicos a cargo de las acciones de formación.

De las entrevistas realizadas, se recogen algunas versiones y visiones sobre la característica que las mesas federales asumen para sus participantes activos. Interesa la opinión de los participantes de estas mesas porque *“...no existen relaciones entre gobiernos, sino entre funcionarios que gobiernan...”* (Ibíd: 22).

Dado que son estas mesas las que operacionalizan la política para la formación continua o definen su implementación, algunas áreas que no estaban participando con anterioridad solicitan ingresar y participar y, a partir de eso, se produce una sinergia entre las propuestas de nación y las iniciativas que venía desarrollando una de las jurisdicciones en la formación continua de directivos y docentes.

Varias provincias rescatan la importancia de los temas trabajados, el hecho de que los problemas se pongan sobre la mesa, que se realicen balances de las acciones en curso, aunque advierten que *“...que a veces uno se queda con ganas de más definiciones, o de trabajar en la Mesa un poco más intensamente algunas cuestiones que pueden ser problemáticas...”*

El intercambio de experiencias de las propias provincias también es reconocido como un aporte, para conocer lo que se está haciendo en otros ámbitos, aunque también algunos/as señalan que muchas veces esas participaciones no se terminan articulando:

“... El vínculo con Nación es excelente... las Mesas Federales son importantísimas porque no son solamente meramente informativas sino que son participativas, de contar experiencias cada jurisdicción, cada provincia trae y comenta lo suyo, o sea que eso es sumamente valioso...”

“...valoro el encuentro, siempre se da, si valoro esto de que se seleccione a veces a provincias para que cuenten sus experiencias, eso sí fue muy enriquecedor porque ahí vamos a lo formativo y a la construcción federal, el ver cómo otras provincias han solucionado o han hecho cierta propuesta me pareció muy rico...”

“... a veces cuando se abre la mesa de debate, no es un debate de construcción sino más que todo es un debate de exposición, de cada uno quiere contar lo suyo, yo entiendo que cada uno está muy ansioso en contar todas las cosas que hace, pero se va del eje de lo que se propone, a veces se plantea un tema interesante sobre la Mesa y me parece que el tema es

más para de opinión y construcción de un concepto en conjunto y no de que cada provincia quiera contar, porque todas las provincias hacen cosas distintas...”

Otro rasgo mencionado en el vínculo con Nación alude a la flexibilidad para implementar cambios, adaptaciones respecto de propuestas originales.

“... se trabaja sobre las cuestiones que se plantean y se comparten en la mesa y siempre está este margen de que cada jurisdicción el dispositivo lo adaptan de acuerdo a sus necesidades, dentro de un marco por supuesto establecido en ese sentido, no hay ningún impedimento, fijate vos que yo planteo el tema del xxx y me dijo, lo necesitan, impleméntenlo, o sea en ese sentido es muy flexible, entendiendo la flexibilidad como una cuestión necesaria para responder a la necesidad de cada jurisdicción, porque vos sabes que desde Buenos Aires no se puede manejar todo un país...”

“... Además las Mesas Federales es un trabajo colaborativo, se escucha mucho, hay un buen ambiente, siempre hay un buen clima y es muy flexible, porque vuelvo a repetir, no necesariamente todo lo que ellos dicen vos podés hacerlo en tu provincia y lo comprenden, vos lo planteas y lo comprenden, son muy útiles. El intercambio de experiencias es lo más rico...”

Algunas de las personas entrevistadas advierten cierto desequilibrio en el peso de quienes integran las mesas federales, ya sea por tratarse de provincias que tienen equipos con permanencia y estabilidad de sus funcionarios (son mencionadas como “históricas”), por el tamaño de sus sistemas educativos (provincias de región centro en general) o por lo robusto de sus equipos técnicos.

Desde una perspectiva más crítica algunas jurisdicciones señalan que no siempre constituyen “*un verdadero espacio de debate de cuestiones de formación docente*”, que son más unidireccionales en tanto las provincias “*vamos a Buenos Aires a escuchar lo que tienen para decirnos y no para escucharnos nosotros*”.

“... hay mesas que tal vez no tienen el contenido suficiente que justifique la presencialidad, yo siempre digo que a veces hay cuestiones que se pueden solucionar con un mail, son muy informativas las mesas... a mí me gustaban más las mesas donde había trabajo, sobre todo las mesas que se arman para fin de año que son más de evaluación, de construcción, de generación, me gustan más esas, hay mesas que son realmente irrelevantes, todas estas últimas se transformaron más en mesas informativas, a donde ir a un desfile de información y tampoco de construcción conjunta, sino de cuestiones que ya estaban decididas y propuestas...”

Hay una convicción que también se explicita sobre la relevancia de este espacio como “*arena de definición de las políticas*” o sobre su legitimidad para eso. Se podría decir que este reconocimiento se da de dos maneras: algunas porque reconocen que eso efectivamente sucede, otras porque reclaman que vaya más en esa dirección.

“... Sí yo creo en estos espacios, creo que si las políticas federales en un espacio de concertación hay que ser coherentes y sostener los espacios... es una ingenuidad pensar que una provincia va a tomar un formato y va a decir bueno ahora voy y lo aplico así, porque la dinámica de lo local le imprime otros rasgos...”

“... A mí me gustaría que en las Mesas Federales también tengamos posibilidades de discusión y de definición de políticas... uno puede implementar políticas nacionales o federales, como lo queramos decir, pero también quienes estamos en el territorio y conocemos el territorio y las necesidades del territorio, somos los de Situada, que estamos con los Supervisores, que estamos con los equipos directivos, que atendemos con los docentes... transparentando todo lo que hacemos, creo que cuando uno administra políticas educativas que se financian, sean políticas educativas con o sin financiamiento uno tiene que dar cuenta de lo que hace...”

“... nosotros reivindicamos esa posibilidad de la construcción de acuerdos políticos, porque las provincias son sumamente diversas y porque la realidad de cada una de esas provincias es diversa, porque quienes tenemos responsabilidades de conducción en cada una de esas provincias tenemos matrices ideológicas diferentes. Lo otro sumamente necesario es construir espacios en donde se pueda sincerar lo que realmente ocurre...”

En el marco de estos encuentros también se presentaron las propuestas y acciones de monitoreo que el propio INFoD ha organizado y que muchas provincias acompañan o desarrollan con autonomía, los temas relativos al financiamiento y administración de las líneas involucradas en la Formación Situada (organización de presupuestos, disponibilidad de fondos y condiciones para la contratación de perfiles) y también los temas relativos a la acreditación de las acciones de formación que incluyen el acuerdo sobre marcos normativos que inciden en la asignación de puntajes y en la carrera docente.

En las voces de los protagonistas de las mesas federales hemos recogido muchas de las funciones asignadas a estos espacios de articulación intergubernamental, en tanto ámbitos de legitimación, de generación de acuerdos, de división de tareas, de toma de decisiones y de evaluación de las acciones desarrolladas para el diseño e implementación de las políticas en formación continua.

3.3. Organización de los equipos jurisdiccionales

La información referida a la conformación de equipos fue construida en base a datos que remitieron las jurisdicciones en etapa de planificación al INFoD que luego se contrastó con lo que cada jurisdicción informó en los Informes finales 2018. En algunos casos esta información no era coincidente y se tomó como válida la aportada por esta segunda fuente. En otros, como es el caso de Neuquén, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán se cuenta solo con la información aportada por esas jurisdicciones en la etapa de planificación. Por otra parte, en algunos casos la información sobre algún perfil es faltante en ambos casos, por lo que no puede darse cuenta de la conformación de estos equipos en su totalidad.

Se contabilizan según información construida mediante estas definiciones un total de 3.940 perfiles afectados a los Ejes 1, 2 y 3. Las jurisdicciones informan sobre cantidad de perfiles afectados definidos según INFoD como Equipo central, constituido por la coordinación pedagógica del Programa, los referentes de Eje1, Eje 2 y Eje 3, los coordinadores areales y territoriales, los integrantes del equipo de monitoreo, el equipo administrativo y otros integrantes⁶. Por otro lado,

⁶ En la categoría Otros se incluyen perfiles que se agregan a los equipos de varias jurisdicciones: Asesores pedagógicos, Coordinadores de área y nivel, referentes contables, integrantes de equipo de monitoreo,

los Perfiles territoriales conformados por responsables de Círculo de Directores y Ateneístas. Según el tipo de implementación y la adecuación realizada del Programa en cada jurisdicción las cantidades de cada perfil varían dentro de los Equipos centrales. Así también los Equipos territoriales dado que, no sólo la magnitud del universo plantea diferencias en cuanto al volumen de perfiles involucrados, sino el tipo de organización que se dio en el territorio en cada jurisdicción. En algunos casos la relación entre Círculos de Directores y perfil a cargo (Referente de Círculos de Directores-RCD) fue uno a uno, mientras en otros casos un mismo RCD tuvo a cargo varios agrupamientos. En el caso de Ateneos es muy disímil la incumbencia de un Ateneísta según jurisdicción en cuanto a la cantidad de réplicas a su cargo.

3.3.1. El equipo central en las provincias

Todas las jurisdicciones ostentan coordinaciones para los Ejes 1, 2 y 3 excepto Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego, donde el tipo de organización delega las tareas específicas de estos perfiles en otros. Neuquén es la única jurisdicción donde estos perfiles son más de uno por eje: para el Eje 1 hay 2 perfiles y para el Eje 2 también. En cuanto a los coordinadores de área no se cuenta con información de Río Negro y Tierra del Fuego sobre estos perfiles. El resto de las jurisdicciones cuenta con este perfil que se vincula a un área o nivel, según definición jurisdiccional. Lo mismo que para el perfil de coordinación territorial, que no aparece en La Rioja, ni en provincia de Buenos Aires donde la coordinación es pedagógico/territorial subsumiendo ambos perfiles. Sólo Neuquén no cuenta con perfiles ni areales ni territoriales. El equipo central se completa con integrantes del equipo de monitoreo, más el personal administrativo y una categoría, otros perfiles, que no está identificada.

Hay diferencias entre las jurisdicciones es el peso del Equipo central sobre todos los involucrados en el Programa. Estas disparidades entre jurisdicciones en la composición y peso del equipo central pueden vincularse con el tamaño de los equipos territoriales en relación al central. Los equipos centrales tienden a pesar más sobre el universo de perfiles en las provincias con menor oferta educativa. Por otra parte, también afecta esta composición la existencia de perfiles involucrados en el Programa que pertenecen a las plantas de las jurisdicciones.

Hay jurisdicciones donde los equipos son más grandes en relación con las escuelas a atender. Esto es esperable ya que hay funciones que deben ser cubiertas de igual manera en todas las jurisdicciones independientemente del tamaño de la oferta educativa.

Cuadro 7: Porcentaje de perfiles integrantes de los equipos centrales por jurisdicción

referentes informáticos y personal administrativo. Para el año 2018 en la provincia de Buenos Aires se contrataron unos/as 100 tutores virtuales para ofrecer una oferta de cursos que alcanzó a 102.000 docentes.

Jurisdicción	porcentaje de perfiles equipo central
Chaco	menos del 10%
Córdoba	
Catamarca	
La Rioja	
La Pampa	
Neuquén	
Santiago del Estero	
Chubut	
Santa Fe	
Jujuy	
Mendoza	
CABA	
Río Negro	
Tucumán	
Corrientes	
San Juan	
Salta	
Formosa	21 a 30%
Buenos Aires	
San Luis	31 a 40%
Misiones	
Santa Cruz	41 a 50%
Entre Ríos	
Tierra del Fuego	
	más de 60%

El equipo de monitoreo es el que tiene más perfiles, constituyendo más del 40 % de los perfiles de los equipos centrales en el volumen total, con diferente incidencia según la jurisdicción. Las provincias de Entre Ríos y Jujuy no declaran equipo. En términos absolutos las jurisdicciones que cuentan con más cantidad de estos perfiles son Buenos Aires, Corrientes y Misiones, pero el peso relativo en sus equipos no es el mismo. Hay jurisdicciones con pocos perfiles pero con un peso relativo de este equipo alto, como es el caso de Tierra del Fuego, Neuquén o Salta.

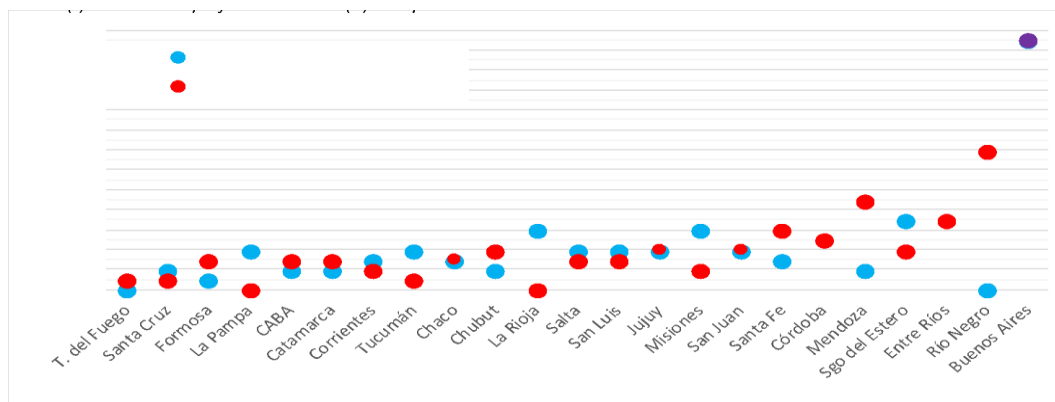
Cuadro 8: Cantidad de perfiles del Equipo central y su participación porcentual de cada perfil

Jurisdicción	Cantidad de perfiles						Participación en Equipo Central Jurisdiccional (%)					
	Coord. Área	Coord. Territor.	Integ. Eq. Monitoreo	Personal Administrat.	Otros	Total	Coord. Área	Coord. Territor.	Integ. Eq. Monitoreo	Personal Administrat.	Otros	Total
Total país	100	82	240	93	348	863	11,6	9,5	27,8	10,8	40,3	100,0
Buenos Aires	25		38	2	176	241	10,4	0,0	15,8	0,8	73,0	100,0
CABA	2	3	10	56		71	2,8	4,2	14,1	78,9	0,0	100,0
Catamarca	2	3	5	1		11	18,2	27,3	45,5	9,1	0,0	100,0
Chaco	3	3	6		1	13	23,1	23,1	46,2	0,0	7,7	100,0
Chubut	2	4	1			7	28,6	57,1	14,3	0,0	0,0	100,0
Córdoba	5	5	2			12	41,7	41,7	16,7	0,0	0,0	100,0
Corrientes	3	2	37	1	11	54	5,6	3,7	68,5	1,9	20,4	100,0
Entre Ríos	7	7		3	48	65	10,8	10,8	0,0	4,6	73,8	100,0
Formosa	1	3	20	12	25	61	1,6	4,9	32,8	19,7	41,0	100,0
Jujuy	4	4		1	0	9	44,4	44,4	0,0	11,1	0,0	100,0
La Pampa	4		2	1	0	7	57,1	0,0	28,6	14,3	0,0	100,0
La Rioja	6		2		2	10	60,0	0,0	20,0	0,0	20,0	100,0
Mendoza	2	9	5		2	18	11,1	50,0	27,8	0,0	11,1	100,0
Misiones	6	2	26		33	67	9,0	3,0	38,8	0,0	49,3	100,0
Neuquén		0	3	1	1	5	0,0	0,0	60,0	20,0	20,0	100,0
Río Negro		14	11		26	51	0,0	27,5	21,6	0,0	51,0	100,0
Salta	4	3	8		11	26	15,4	11,5	30,8	0,0	42,3	100,0
San Juan	4	4	9	3	8	28	14,3	14,3	32,1	10,7	28,6	100,0
San Luis	4	3	10	1	1	19	21,1	15,8	52,6	5,3	5,3	100,0
Santa Cruz	2	1	1	1		5	40,0	20,0	20,0	20,0	0,0	100,0
Santa Fe	3	6	8			17	17,6	35,3	47,1	0,0	0,0	100,0
Santiago del Estero	7	4	13	6	3	33	21,2	12,1	39,4	18,2	9,1	100,0
Tierra del Fuego		1	8	1		10	0,0	10,0	80,0	10,0	0,0	100,0
Tucumán	4	1	15	3		23	17,4	4,3	65,2	13,0	0,0	100,0

A nivel nacional de un total de 863 perfiles para los equipos centrales, 100 son coordinadores de área y 82 territoriales, constituyendo el 11% y el 9% de los integrantes de los equipos centrales. El mayor porcentaje de perfiles a nivel nacional se concentra en monitoreo.

El número de perfiles areales varía entre 1 para Formosa y 25 para provincia de Buenos Aires que como ya se señaló son referentes tanto pedagógicos como territoriales. En cuanto a los referentes territoriales el promedio es de 4. Las diferencias en la cantidad de estos perfiles no se vincularían con el universo a cargo y el número de acciones realizadas, sino a definiciones organizativas, que suponen por ejemplo la selección de perfiles por nivel o área y determinada organización territorial de los dispositivos.

Gráfico 2: Perfiles de Área y Territoriales por Jurisdicción



3.3.2. Perfiles territoriales

Además del equipo central, cada jurisdicción tiene perfiles territoriales conformados por los referentes de Círculos de Directores y los Ateneístas. Así se suman 1.545 referentes de Círculos y 1.448 Ateneístas a nivel nacional.

Los 1.545 referentes de Círculos de Directores atendieron un universo de 47.584 escuelas. Todas las jurisdicciones dieron alcance universal a este dispositivo excepto CABA que lo aplicó en el 44% de las escuelas y provincia de Buenos Aires en el 40%⁷. Sobre los perfiles a cargo de la coordinación de los Círculos de Directores se observa una asignación de tareas muy distinta según jurisdicción, lo que lleva a que el volumen de referentes involucrados en la tarea no tenga la misma relación con el universo con el que se trabajó. Del total de jurisdicciones 11 tienen una asignación 1 a 1 entre agrupamientos y responsables de círculos, 4 provincias tienen 2 agrupamientos por responsable de círculo, 4 de ellas tienen 3 y otras asignan en promedio entre 5, 6 o 7 agrupamientos como puede observarse en el cuadro. Santa Cruz tiene un responsable para todos los agrupamientos.

Cuadro 9: Promedio de perfiles asignados por agrupamiento según jurisdicción

Jurisdicción	Promedio de agrupamientos a cargo por perfil
Catamarca	0,79
Corrientes	1,00
La Pampa	1,00
Neuquén	1,00
San Juan	1,00
Santiago del Estero	1,00
Tierra del Fuego	1,00
Tucumán	1,00
Buenos Aires	1,00
Formosa	1,04
Chubut	1,06
La Rioja	1,58
Jujuy	2,08
San Luis	2,14
Salta	2,23
Chaco	2,51
Entre Ríos	3,12
Santa Fe	3,25
Córdoba	3,42
CABA	4,68
Misiones	6,06
Mendoza	7,28
Santa Cruz	23,00

Nota: Río Negro sin datos

En el caso de ateneos se realizaron 4.594 Ateneos y el universo de docentes que participaron de las acciones fue de 149.238. Como se dijo anteriormente los ateneístas a nivel nacional fueron 1.448 y

⁷ En CABA los círculos se realizaron en establecimientos estatales y en provincia de Buenos Aires sólo abarcó en 2018 a las ofertas educativas que atravesaban por la 3er cohorte del Programa.

de acuerdo a la organización jurisdiccional estuvieron a cargo de distinta cantidad de réplicas según la organización definida y el nivel y modalidad de los ateneos dictados. Se muestra en el siguiente cuadro el promedio por jurisdicción. Son pocas las provincias donde la relación entre réplica y ateneísta es cercana a 1. Hay 6 jurisdicciones en que la relación es entre 2 y 3 réplicas por formador, en 5 provincias entre 3 y 4 réplicas, en 2 más de 4, en el caso de San Juan 5, y Río Negro y Santa Cruz tienen valores superiores a 6. No se cuenta con información sobre cantidad de perfiles afectados a esta acción en Entre Ríos, Tierra del Fuego y Tucumán. En el caso de San Luis figuran en la planificación 13 ateneístas pero no se cuenta con información referente a cantidad de ateneos realizados.

Cuadro 10: Promedio de perfiles asignados por ateneo según jurisdicción

Jurisdicción	Promedio de ateneístas
Santa Fe	0,53
Chaco	0,98
Jujuy	1,24
Santiago del Estero	1,47
Catamarca	2,12
Corrientes	2,14
La Rioja	2,17
Buenos Aires	2,59
Mendoza	2,89
Neuquén	2,95
La Pampa	3,13
Chubut	3,36
Formosa	3,65
Misiones	3,78
CABA	3,91
Córdoba	4,78
Salta	4,81
San Juan	5,00
Río Negro	6,35
Santa Cruz	8,67

Nota: Entre Ríos, Tierra del Fuego, Tucumán y San Luis sin datos.

3.3.3. El perfil de los formadores

En este apartado se profundiza, con información proveniente de las encuestas, la descripción de los perfiles, las modalidades de contratación, la formación recibida y algunos aspectos de la tarea de los referentes de círculos (coordinadores, tutores u otras denominaciones) y de los referentes de ateneos. Debe tenerse en cuenta que, en todos los casos, los porcentajes que se mencionan se refieren a la cantidad de respuestas obtenidas en las encuestas y no al universo de referentes (N Referentes de círculos = 893 y N Referentes de ateneos = 507).

- Referentes de círculos

El 93% de los referentes de Círculos encuestados cuenta con al menos con otro cargo en el sistema educativo. El 39% se desempeña en el área de formación continua de su provincia, y porciones similares lo hacen como docentes frente a alumnos o de apoyo en los niveles obligatorios (37%) y en el nivel superior (35%). En un segundo escalón, se ubican quienes ocupan cargos directivos en los niveles obligatorios (24%), mientras que el 7% declara un cargo directivo en el nivel superior y un 24% otro tipo de cargos (las respuestas son múltiples).

Casi dos terceras partes (64%) de los referentes encuestados ha sido contratada para cumplir esta función a través de un contrato ad hoc, en tanto que el 36% lo ha sido mediante la afectación de horas o comisión de servicio.

Poco más de la mitad (52%) cuenta con menos de 5 años de experiencia como formador, casi 3 de cada 10 (29%) tienen entre 5 y 9 años de experiencia y 2 de cada 10 (19%) cuentan con 10 años o más en este tipo de funciones. El 88% ha participado como formador de FNFP en al menos una de las ediciones del programa entre 2013 y 2017. En la mirada por año, la participación aumenta con la cercanía: solo el 16% participó en 2013, en tanto que el 85% lo hizo en 2017.

Con relación al nivel o modalidad en el que se desempeñó como referente de círculo, el 34% de los encuestados afirmó haberlo hecho en el nivel Inicial, el 46% en el Primario y el 27% en el Secundario, mientras que el 15% se desempeñó con la modalidad de Adultos, el 11% con la de especial y el 8% con otras modalidades.

Tres de cada diez referentes (30%) coordinaron un solo círculo en 2018, mientras que el 16% coordinó dos, el 14% tres, el 19% cuatro círculos, el 20% cinco y el 11% coordinó seis Círculos.

En cuanto a la capacitación que recibieron, el 15% de los referentes declaró no haber participado de encuentros de capacitación del programa organizados por la provincia durante 2018, mientras que un 13% participó de un solo encuentro. Por su parte, casi una quinta parte participó en dos encuentros (17%) y proporciones similares lo hicieron en tres (18%), cuatro (17%) o cinco (20%) encuentros.

Los referentes valoraron positivamente distintos aspectos de los encuentros de capacitación provincial, con respuestas positivas (buena, muy buena o excelente) que se ubicaron entre 94% y 99% para los seis ítems consultados. Dentro de este marco de evaluaciones sumamente positivas en todos los casos, puede señalarse una mejor evaluación relativa, aunque leve, para los intercambios entre los participantes, la exposición de los lineamientos, el contenido del material recibido y los recursos utilizados, mientras que en un segundo escalón se encuentra la dinámica de trabajo, en tanto que la relativamente de peor valoración (en el marco respuestas positivas) fue adjudicada al tiempo destinado a preparar los guiones, que concentra tanto la mayor proporción de valoraciones negativas como la menor participación de la categoría excelente.

Al consultar sobre las producciones derivadas de los encuentros provinciales de capacitación (opción múltiple), solo el 1% de los referentes afirmó que no hubo ninguna producción. El 78% indicó que se produjeron agendas de trabajo, el 75% guiones para los círculos y el 41% otro tipo de producción.

- Referentes de Ateneos Didácticos (ateneístas)

De los coordinadores que respondieron la encuesta, casi 4 de cada 10 dictó Ateneos de Lengua, un 28% de Matemática, el 17 % Ciencias Naturales, el 8 % Ciencias Sociales y 8% declararon haber dictado Ateneos de otra área. Algunos coordinadores dictaron Ateneos en distintos niveles o modalidades por lo que las respuestas superan el 100%. Prevalen los coordinadores que dictaron Ateneos en Primaria (más de 7 de cada 10) y, en menor medida, en Secundaria.

Con respecto a su desempeño se les solicitó que indicaran, además de su rol en el programa, qué cargos desempeñaron en el sistema educativo durante 2018. Los coordinadores ostentan más de un cargo por lo que sus respuestas también superan el 100%.

Casi la mitad de los coordinadores tiene una experiencia como formador en formación docente continua que no supera los 5 años. El 20% tiene entre 5 y 9 años, de 10 a 14 el 15% y el resto supera los 15 años de antigüedad. Dos de cada tres coordinadores se desempeñó también como formador del programa durante el año anterior (2017), y la proporción desciende al aumentar la distancia en el tiempo.

En cuanto a su contratación casi el 60% ostenta contratos ad hoc, mientras el resto tiene afectadas horas o está en comisión de servicio, pudiendo además tener alguna forma de contratación.

Ante la consulta de la encuesta sobre su participación en encuentros provinciales 4 de cada 10 coordinadores respondieron que no participaron y 6 que sí (10% a uno, 30% a dos o tres y 20% a cuatro o más)

Asimismo, se les solicitó que evaluaran los siguientes aspectos de los encuentros: el contenido del material recibido para trabajar, la dinámica de trabajo que se propuso, los recursos utilizados en las exposiciones y el intercambio entre los participantes.

Los aspectos mejor valorados fueron el contenido del material recibido para trabajar y el intercambio entre los participantes. De todas formas, todos los aspectos son valorados muy positivamente. El que recibió valoración más baja es el referido a los recursos utilizados en las exposiciones.

Sobre el tipo de producción que derivó de los encuentros, más del 40% respondió que se confeccionaron agendas de trabajo, otro 40%, guiones para trabajar en los Ateneos y alrededor del 20 % otro tipo de producción. También hubo 2% de casos en que declararon que no hubo ninguna producción.

El 38% de los coordinadores que respondieron la encuesta participaron del Trayecto de Ateneístas, coordinado por el INFoD. Más del 90 % lo consideraron excelente y muy bueno.

También se indagó si existió acompañamiento por parte de la coordinación provincial del Programa para el desempeño de la tarea como coordinador en la gestión y logística para la organización de los espacios de formación y si pudo realizar consultas y si hubo intercambios referidos a cuestiones pedagógicas del desarrollo de los Ateneos. En ambos aspectos más del 80% respondió afirmativamente.

3.4. Las estructuras de gestión en las provincias

En el apartado anterior se presentó una descripción cuantitativa agregada de las funciones y los perfiles que conforman los equipos provinciales del PNFP. Se trata de una estructura de recursos humanos extensa, compuesta por diferentes perfiles profesionales que cumplen diversas funciones. Dado que esta masa de recursos se integra a las estructuras de gestión provinciales, se presenta un esquema analítico de las maneras en que se integran dichos recursos a las estructuras de las administraciones educativas provinciales.

Las estructuras de gestión y su funcionamiento, entendidas como las características y el desempeño de los equipos centrales y territoriales que gestionan las diversas líneas de Formación Situada, interesan para la evaluación por dos razones estrechamente ligadas. Por un lado, porque el INFoD financia los recursos humanos y es importante conocer la manera en que las provincias disponen de esos aportes⁸. Por otro lado, porque la recepción de dicho apoyo está condicionada por los organigramas y las articulaciones funcionales entre áreas de cada provincia, por el marco de regulación local para la contratación de recursos, por la gestión administrativa de los mismos⁹ y por la disponibilidad de perfiles profesionales formados para las funciones a cubrir. Es importante resaltar que el programa bajo estudio es un programa extensivo que en su diseño busca alcanzar a todas las escuelas (en la línea “Construcción colectiva del saber pedagógico”) y a un número importante, aunque variable, de establecimientos y docentes de aula (en la línea “Ampliación del conocimiento didáctico”) y, por lo tanto, requiere de un número importante de recursos especializados por provincia. A continuación, se caracteriza de manera general las estructuras provinciales de gestión del programa. La cuestión, en el fondo, se refiere a una de las dimensiones centrales de la gestión e implementación de un programa nacional bajo un gobierno federal, a saber cómo se distribuyen las capacidades técnicas en el estado.

Durante los años noventa, luego de la descentralización e impulsadas por lo que se denominó la Red Federal de Formación Continua las jurisdicciones incorporaron en sus estructuras la función de formación docente continua, la que fue integrada, por lo general, a las Direcciones de Educación Superior provinciales, que asumieron la función de “cabecera” provincial de una red federal. Estas unidades desempeñaron, además de la función de formación inicial, cuando estaba a ella integrada, las de administración de la oferta de capacitación de las Universidades, de los propios Institutos Superiores de Formación Docente y de organizaciones civiles, incluyendo en algunos casos gremios docentes. Muchas jurisdicciones conservan estas funciones que comprenden regular la oferta de terceros y generar una propia, aunque reconfiguradas con distinto alcance. La sanción de la Ley de Educación Nacional, estableciendo la formación profesional, obligatoria, gratuita y en servicio y su integración al acuerdo paritario¹⁰ y la creación del Programa Nacional de Formación Permanente impactaron en la estructura y las funciones heredadas del diseño de la Red de Formación Docente Continua y sus modificaciones posteriores.

⁸ El presente estudio no analiza información presupuestaria.

⁹ El hecho de que se trate de un programa nacional, es decir de una fuente presupuestaria que no es la del tesoro provincial, supone flexibilidades al mismo tiempo que condicionamientos para su ejecución.

¹⁰ Acuerdo Paritario Nacional sobre formación docente, permanente y en ejercicio, firmado el pasado viernes 29 de noviembre de 2013.

Dados estos antecedentes, una dimensión se refiere a cómo se distribuyen, articulan y gestionan las funciones de formación continua en las estructuras de formación inicial y continua jurisdiccionales, con el programa.

La segunda dimensión de interés, es la relativa a la articulación de la unidad en la que está ubicado el programa, cualquiera sea ella, con las conducciones de los niveles inicial, primario y secundario. Se incluye asimismo en esta dimensión a los Institutos Superiores de Formación Docente dado que, en varias jurisdicciones, son parte de los recursos humanos involucrados en la gestión territorial del programa en el rol de formadores.

3.4.1. Ubicación en el organigrama

El programa está ubicado en dos tipos de estructuras: la estructura que abarca al conjunto de la formación docente, incluyendo a la formación inicial y a la formación continua o en estructuras en las que la formación continua está ubicada en una unidad diferente a la de la formación inicial y con otra dependencia funcional. En el primer caso, que corresponde a 12 provincias, se trata de la dirección de educación superior o una dirección con denominaciones equivalentes que aluden a la formación permanente, continua o al desarrollo profesional y que integra al área de educación superior, de la que dependen los Institutos Superiores de Formación Docente.

En el segundo caso, el programa está ubicado en una unidad diferente. En este caso, hay variaciones, pero la modalidad común es la de una unidad que gestiona exclusivamente el programa de Formación Situada o que integra otros programas de reciente creación como el de Escuelas Faro y Aprender Matemática. Esta inserción corresponde a 10 provincias (para las dos restantes no contamos con información por el momento). La siguiente tabla distribuye las provincias según este criterio:

Tabla 1. Ubicación del programa en las estructuras ministeriales de las provincias. Año 2018

Con Educación Superior (2018)	En otra dependencia (2018)
Buenos Aires	Chaco
Catamarca	C.A.B.A
Chubut	Córdoba
Corrientes	Formosa
Entre Ríos	La Pampa
Jujuy	Misiones

La Rioja	Neuquén
Mendoza	San Luis
Río Negro	Santiago del Estero
Salta	Santa Cruz
San Juan	Tucumán
Santa Fe	
Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur	

Fuente: Organigramas provinciales en páginas web y entrevistas a responsables de Formación Situada.

3.4.2. Coordinación de los equipos de gestión con las estructuras provinciales

Como se ha presentado en el apartado anterior, los equipos centrales están conformados por 863 integrantes y quienes están a cargo de las funciones en los territorios (Coordinación de Círculos de Directores, Ateneos y Seguimiento y Monitoreo) son 2.993 personas. Estos equipos se sostienen con recursos nacionales y con recursos propios. Interesa aproximarnos a una caracterización de la articulación del programa de situada con las diferentes estructuras provinciales. Esta aproximación tiene el sentido de identificar cuáles son los puntos de coordinación entre los equipos involucrados en la gestión del Programa.

Caracterización 1:

Rasgo característico: fuerte presencia de equipos técnicos de direcciones y modalidades provinciales en la composición del equipo central y en la integración, selección o designación de formadores en territorio jornadas y ateneos.

En el nivel de conducción provincial del programa esta característica supone una participación de equipos técnicos de las direcciones de nivel (y currículum cuando ésta es una unidad autónoma en la estructura). Estos equipos técnicos pueden estar integrados por especialistas curriculares o tener otro perfil vinculado a la especificidad del nivel o modalidad, como por ejemplo EPJA, educación especial o educación rural. En total, se han registrado 182 personas entre coordinadores de “área” y funciones de coordinación de las actividades en territorio. La participación de las direcciones puede implicar una participación técnica, es decir una intervención que exige un conocimiento especializado, además de la presencia del/la Director/a de Nivel cuya intervención es de carácter político, en tanto que tiene el papel de coordinar la consistencia de las políticas de formación con

las específicas del nivel bajo su responsabilidad y maneja el recurso de autorizar y legitimar la actividad del programa en las escuelas bajo su dirección.

En las entrevistas a referentes provinciales, a veces se menciona la participación de las direcciones y no siempre está explícito el tipo de participación, o si la misma es de carácter técnica o política, a menudo pueden ser ambas y sin distinción clara, dado que la distinción, en algún sentido analítica, supone una claridad en la división de tareas que no siempre está dada. De hecho, la noción de “referente” tan a menudo empleada no siempre se refiere a una función definida en términos burocráticos clásicos sino que designa funciones a menudo múltiples: logística, coordinación y una zona “gris” entre política y técnica.

Cuando la descripción de las actividades de las personas asignadas al programa por una dirección consigna que se interviene para adaptar los materiales (guiones, cuadernillos, etc.), puede suponerse que hay una actividad más bien técnica, en tanto exige algún tipo de conocimiento especializado, aunque a veces la aclaración que se ha “contextualizado” -que supone en algunos casos acompañar con documentos de encuadre o anexos provinciales a los materiales nacionales- puede ser también considerada como una intervención política y no solo técnica.

Al mismo tiempo, es importante considerar la diferencia en la composición de equipos en el nivel central de la provincia y en los territorios, dado que en éstos la cantidad de personal que se necesita en función logística y sobre todo en tareas de formación (tutor, facilitador, coordinador de círculo, ateneísta, o personal dedicado al monitoreo en los territorios y demás denominaciones) es mayor que en el nivel central y los equipos técnicos centrales no tienen integrantes suficientes para cubrir tales funciones en territorios (por ejemplo los círculos de directivos). Aunque también se verifica que, en algunos casos, integrantes de equipos técnicos “bajan” a territorio a asumir funciones de coordinación.

Esto implica que en el nivel territorial el rasgo “intervención de las direcciones” no necesariamente –ni únicamente- se basa en proveer de integrantes de equipos técnicos a los dispositivos sino de participar en la selección o designación de los perfiles en territorios, lo cual tiene importancia por lo que supone supervisar quiénes serán las personas que estarán en contacto con las escuelas.

Caracterización 2:

Rasgo característico: participación de Institutos de Formación Docente como formadores en territorios

Como se consignó en el apartado anterior, existe un número importante de personas que se desempeñan en funciones territoriales (aproximadamente 3.000 entre Círculos de Directores y Ateneos didácticos). Esta característica supone la participación de los profesores de los profesorados de formación inicial como recurso especializado en los territorios. Por lo general, son quienes participan de la coordinación de los Ateneos -o del asesoramiento situado- dado su perfil, aunque también se registran casos en jurisdicciones en que personal directivo ha coordinado los círculos de directivos. La importancia de esta característica radica que, el menos para los Ateneos, el recurso se financia con las horas cátedra del presupuesto de los ISFD que normalmente tienen asignados horas destinadas a capacitación. Es la Dirección de Educación Superior o similar, de la que dependen, la que tiene la capacidad de asignar este recurso, por lo que, presumiblemente, cuando

el programa está situado en esta dirección la capacidad de coordinación es mayor. Varias provincias emplearon este recurso cuando mermó su capacidad de contratación ya sea por la disminución del financiamiento INFoD¹¹ o porque las normativas o disposiciones provinciales sobre incompatibilidades restringieron las opciones de contratación de servicios (incompatibilidad horaria, contratación a jubilados o a personal que se desempeñara en el mismo sector).

La segunda cuestión a tener en cuenta es que las horas disponibles están sujetas a restricciones dado que los y las profesoras disponen del tiempo pero dentro de una grilla horaria limitada, por lo general, por las otras obligaciones de su “cartera” de horas. Por otra parte, no se trata de una decisión individual cuando las horas son “afectadas”, sino institucional. Así en la provincia de Mendoza, por ejemplo, los y las docentes de los profesorados tuvieron disponibilidad horaria durante 2018 en uno de los dos semestres del año, lo que condicionó el cronograma de los Ateneos en la provincia. Asimismo, los ISFD provinciales participan de la oferta de formación continua provincial. La provincia de Chaco, por ejemplo, promulga las prioridades de formación continua en el inicio del ciclo lectivo y los ISFD forman parte de las organizaciones que ofrecen formación, por lo general bajo la modalidad de cursos.

En algunas provincias o localidades, los institutos son referentes importantes (en el sentido de instituciones de prestigio). El recurso “prestigio”, “autoridad pedagógica” o reconocimiento pedagógico, su presencia o su ausencia, también cuenta, aunque no esté explícito en las entrevistas. La provincia de Río Negro cuenta con una organización descentralizada en los territorios y, en algunas regiones, los ISFD son referentes técnicos para distintas tareas de implementación provinciales, a partir de lo cual tienen una responsabilidad en la implementación territorial de las políticas.

Los Institutos a menudo tienen un tendido de redes, dado que para las materias de prácticas de enseñanza se relacionan con las escuelas de los niveles de educación obligatoria. Importa tener presente este rasgo, junto al del prestigio, para resaltar el papel de los Institutos en términos de su “llegada” al territorio. Como surge de las entrevistas en algunas provincias (y más allá de que el ateneo sea, o no, en horario de servicio) no siempre es fácil que los y las docentes asistan y mantengan continuidad en el dispositivo. La inserción territorial en términos de recurso ampliado también colabora en este sentido.

Caracterización 3:

Rasgo característico: recursos para el desarrollo profesional docente disponible en una unidad específica provincial y territorial

Hay varias provincias que tienen estructuras propias de capacitación: CABA, la “Escuela de Maestros”, Provincia de Buenos Aires, una estructura descentralizada en los Centros de Información e Investigación Educativa (CIIE) que están distribuidos en todo el territorio provincial. Los CIIE cuentan con especialistas en áreas curriculares y perfiles específicos en gestión de niveles o

¹¹ Las autoridades del INFoD señalan que fue una decisión incentivar a que las provincias emplearan los recursos de los ISFD para acciones de Formación Situada.

modalidades que aportan 25 personas, además de proveer capacitadores en los territorios. Misiones tiene su instituto de capacitación docente y Córdoba tiene un Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), aunque no interviene en la Formación Situada y está fuera de la Subsecretaría de Equidad y Calidad, unidad en la que está inserto el programa bajo estudio. Formosa tiene un instituto pedagógico provincial, cuya función es formar capacitadores.

Lo que interesa destacar de esta característica es que las provincias en las que están presentes estas unidades disponen de una estructura especializada y de recursos humanos formados y con experiencia, lo que es relevante para la dimensión de recurso ampliado que se está caracterizando. Por otra parte, estas estructuras suelen tener sus propias atribuciones y responsabilidades de formación docente continua con las que el programa tiene que converger para contar con dicho recurso.

Existen asimismo, provincias (Córdoba, La Pampa, Neuquén y Santa Fe, por ejemplo) cuyos entrevistados/as declaran que, para las capacitaciones territoriales, acudieron a profesores/as con experiencia ya formados en programas previos de formación continua. En estos casos no se trata de una estructura especializada sino que pareciera haber un “stock” de recursos humanos especializados al que se puede recurrir. Córdoba refiere explícitamente que dispone de profesores/as formados/as para desempeñarse como tutores/as (que fueron pre-seleccionados por las direcciones de nivel), Neuquén menciona también a recursos provenientes de la Universidad del Comahue y de los ISFD como proveedores de recursos humanos especializados (no en términos de la caracterización anterior, sino como individuos que pueden ser contratados por su conocimiento y experiencia). Estas provincias podrían ser sub-casos de la caracterización “1” o de la caracterización “3” si se considera como criterio “fuerte” en la “3” la existencia de una estructura provincial de capacitación. Al ser un recurso disperso, es decir que no está concentrado en una unidad de gestión, depende de la capacidad de contratación del programa.

Existe un rasgo adicional compartido por algunas provincias, como CABA y Córdoba, que se refiere a la disponibilidad en la estructura técnica provincial de equipos curriculares (especialistas). La diferencia con el resto de las provincias que también cuentan con equipos curriculares, es que éstos integran las direcciones de nivel y dependen de ellas. Mientras que los equipos de currículum de CABA y Córdoba no tienen dependencia de las direcciones de nivel sino de un área de gestión que no depende de las direcciones. Esta estructura expresaría la existencia de una política curricular que orienta a las Direcciones de Nivel de manera integral.

Se ha intentado caracterizar lo que podría llamarse *un recurso ampliado* que moviliza el Programa de Formación Situada. Las diferentes áreas y unidades de gestión, centrales y descentralizadas, “manejan” un conjunto de recursos de gestión (comunicación, logística), normativos y administrativos (capacidad de convocatoria) y recursos humanos que se integran a los recursos que provienen del INFoD para hacer funcionar el programa y se considera que es importante comprender cómo se integran y articulan para componer la política de formación continua en todo el país.

3.4.3. Las direcciones de niveles y modalidades educativos y las estructuras de supervisión en la Formación Situada

Las direcciones de nivel y las estructuras de supervisión forman parte de los recursos humanos provinciales que se articulan con, y amplían el alcance de, los recursos del componente de Formación Situada. En este apartado se presenta una caracterización de sus funciones, según las entrevistas realizadas a directores/as de nivel y supervisores/as en ocho jurisdicciones. En ellas se indaga sobre las necesidades de formación continua de directores de establecimientos y de docentes y sobre la función de estas instancias en las definiciones y acciones del programa a nivel local.

- **Las funciones de las direcciones de nivel y de las estructuras de supervisión**

Estas estructuras “vehiculizan” las acciones en el sentido más básico de gestión, es decir “hacen que las cosas sucedan” en territorio o en las escuelas, aunque esta formulación engloba una serie muy compleja de tareas: coordinar con los actores en territorio, función que se delega, como se verá, en los supervisores, otorgar un lugar a las acciones en una agenda en la que no es infrecuente el conflicto de prioridades entre programas nacionales y actividades provinciales o locales, legitimar con su presencia las acciones -en la apertura de un círculo de directivos o de ateneos- y convocar a directivos de escuelas y docentes para que asistan a las actividades de Formación Situada.

Hay otras funciones que involucra a las direcciones de nivel que también es necesario destacar por su carácter más específico. Por un lado, la intervención pedagógico - política: las direcciones de nivel intervienen en la orientación de las líneas de formación -integrándolas a otras o interviniendo en los materiales- y, por otro, en las decisiones de implementación -como por ejemplo la selección de los formadores o en la definición de las escuelas destinatarias, en el caso de los ateneos, aunque también esta definición es delegada o tiene participación de la supervisión.

El carácter pedagógico-político de la intervención de las direcciones parece destacarse en las jurisdicciones de Córdoba, Buenos Aires (educación de adultos), CABA (para primaria) y La Rioja en las que las direcciones de nivel y modalidades parecieran tener una impronta propia dentro de la Formación Situada. En estos casos, desde las áreas impulsan articulaciones con distintas propuestas jurisdiccionales u otras áreas implicadas en instancias de formación y actualización docente, así como en el caso de Córdoba, la selección de capacitadores en territorio; también en Corrientes, las direcciones de nivel participan de la selección de formadores y en Buenos Aires para la modalidad de jóvenes y adultos. Si bien se muestran más activas en cuanto a definiciones y orientaciones de los ejes a abordar, no parecieran tener a su cargo la implementación directa de las acciones aunque sí colaboran o las respaldan y son los supervisores o los referentes del programa quienes tienen este papel.

En cuanto a los supervisores, tiene una participación variada, con diferentes tareas y alcances frente a los dispositivos.

En algunas provincias se verifica una participación directa en el dispositivo cuando los supervisores tienen a su cargo la coordinación de los Círculos de Directores (Misiones) o de Gestión (Rio Negro). En el caso de la provincia de Misiones, el rol fue asumido en 2018, luego de producirse una

reorganización presupuestaria por parte del INFoD. En aquellas jurisdicciones en las que existe una figura especial para la coordinación de círculos (a menudo designados como tutores o referentes) los supervisores desempeñan una función de acompañamiento a esos perfiles y, en algunos, casos realizan el seguimiento de los acuerdos alcanzados. También existen casos en que coordinadores de círculos y supervisores comparten las tareas de organización, armado de agendas y de coordinación de círculos y de Jornadas Institucionales (Córdoba).

Una descripción más detallada permite una idea aproximada del funcionamiento descrito en algunas jurisdicciones. En el caso de la provincia de Córdoba, en primaria, la preparación del Círculo de Directores se coordina entre el tutor del círculo y el supervisor, quien pareciera tener una función, de supervisión de las agendas y de la selección de las escuelas. El tutor prepara la agenda y la acuerda con el supervisor y se distribuyen tareas el seguimiento y participación en las jornadas Institucionales. En secundaria, en la misma provincia, el esquema es similar, los tutores arman la propuesta y los supervisores la analizan. Los tutores trabajan con cada supervisión y luego, los supervisores, acompañan los círculos.

La provincia de Río Negro tiene un dispositivo propio que son los círculos de gestión, los que están a cargo de supervisores. En el nivel primario, los supervisores también participan de los Círculos de Directores denominados en la provincia “círculos PNFP” y visitan a las escuelas para chequear la implementación de los acuerdos. La supervisión tiene el rol de coordinar los círculos de gestión y trabaja con las referentes en los Círculos de Directivos.

En esta provincia, la sistematización de los resultados de los círculos de gestión es hecha por los supervisores mientras que la de los Círculos de Directivos los hacen las referentes. Desde la Dirección de Educación Superior de la provincia envían el material y las supervisiones lo “sitúan”, es decir, lo van acomodando al territorio y lo especifican para el círculo. Una vez al mes, visitan las escuelas para realizar el seguimiento.

Ambos círculos están distribuidos en el calendario provincial; un mes el de gestión y el siguiente el de PNFP (cuatro y seis respectivamente). La provincia envía una temática y un material básico y la supervisión lo adapta.

En el nivel secundario el panorama descrito y su evolución es diferente al del primario. Los entrevistados señalaron que en 2016 y 2017, hubo resistencia frente a los referentes seleccionados para Círculos de Directivos del PNFP porque, según informan, dado que no conocían las realidades de las instituciones¹². En 2018 se decidió que fueran los supervisores quienes coordinasen los círculos para el nivel. Desde 2019 los propios directores están a cargo de los círculos, sin otro referente a cargo.

En La Rioja, la supervisión coordina con los equipos técnicos provinciales la planificación de los encuentros y la conformación de los círculos, también las adaptaciones necesarias para el trabajo en los ateneos. Los supervisores actúan como vínculos entre los técnicos y las escuelas, las notificaciones e informaciones siguen la vía jerárquica. El vínculo con los supervisores es central, según se enfatizó, porque *“los supervisores te abren las puertas de la escuela o las cierran”*.

¹² La provincia de Río Negro venía implementando una reforma en el nivel secundario que exigía una agenda orientada a los emergentes de la implementación.

En Misiones, a partir del año 2018, ante un escenario de restricción presupuestaria, los supervisores asumen la coordinación de los círculos. Frente a esta situación, los supervisores afirman que son ellos quienes están en mejor condición para articular el conjunto de acciones de formación en servicio que se despliega en territorio. En esta provincia, afirman los entrevistados, la Formación Situada es un soporte para la implantación del diseño curricular. Los supervisores siguen un cronograma semanal de visitas a las escuelas en los tres niveles obligatorios.

En Corrientes, los entrevistados afirman que *“la tarea de la supervisión es conformar todos los programas que conviven no en uno solo, pero sí en uno bastante amplio que pueda cubrir todas las expectativas y demandas que tienen [las escuelas]”* (entrevista a supervisores en la provincia). El equipo de conducción provincial realiza la “bajada” de las propuestas de los equipos técnicos de Nación. Esta “bajada” consiste en definir cómo se va trabajar en la provincia y de qué manera se trasladan esas propuestas a los directores.

- **Las necesidades y demandas de formación**

La lectura de las necesidades y demandas de formación que surgen de las entrevistas a directores de nivel y modalidad y a supervisores deben estar sujetas a una interpretación que considere la probabilidad de que las respuestas estén enmarcadas en las “soluciones” que la política educativa ha venido construyendo para estas necesidades y demandas. Es decir que, como para el resto de las entrevistas, es necesario leer las respuestas de los entrevistados “dentro” del marco de un discurso construido durante los últimos años sobre la importancia y las necesidades de formación continua.

En las entrevistas, los directores y los supervisores coinciden en señalar, en grandes trazos, dos grupos de necesidades tanto para directivos como para docentes; por un lado, el fortalecimiento de herramientas, habilidades y competencias que ayuden a gestionar una sociabilidad escolar cambiante y difícil de comprender para el mundo de los adultos; en segundo lugar, herramientas para acompañar la gestión de iniciativas que provienen de políticas educativas que estarían aún en proceso de instalación en las escuelas, como por ejemplo, el enfoque de trayectorias para atender el problema del retraso y el abandono escolar en el nivel secundario o la introducción del trabajo por proyectos.

Al mismo tiempo, ambos conjuntos de necesidades se modulan de acuerdo al rol al que se refieran y confluyen en la necesidad de verificar su concreción en el aula. Así, cuando los funcionarios entrevistados se refieren a los directores de establecimientos, se enfatiza la necesidad de fortalecer el liderazgo y la gestión pedagógica por encima de la gestión administrativa que los abruma. Del mismo modo, la necesidad de generar una acción que escape de, y al mismo tiempo encauce a, las exigencias de la rutina, es algo que los supervisores plantean con frecuencia cuando se refieren a las necesidades de formación de los directores. En segundo lugar, y siempre en relación con los directores de establecimientos, se destaca la importancia de tener una mirada global y relativa al rol de comunicador y “formador” ante sus equipos docentes. Se destaca también la necesidad de fortalecer un perfil directivo que sea capaz de delinear, ante los docentes, las estrategias y las capacidades que haya que trabajar en clase. En tercer lugar, fortalecer el rol de gestores institucionales entre los integrantes del equipo de conducción para tomar decisiones oportunas en base al conocimiento de la realidad integral institucional.

Como se señaló más arriba, cuando los funcionarios se refieren al fortalecimiento de la gestión

directiva, algunos requieren que los directivos conozcan y manejen estrategias de mediación y educación emocional. Estos contenidos, probablemente, estén dando cuenta de la introducción reciente de contenidos vinculados a estos tópicos. Muchos de estos requerimientos se fundamentan en la presencia de aulas heterogéneas o bien, en situaciones de violencia en las escuelas, cuyo manejo requiere el desarrollo de habilidades de manejo de conflicto (Salta, La Rioja). También se mencionan los cambios que se va observando, en lo social y en lo normativo en relación *“cómo han mutado las comunidades educativas”* (Córdoba).

En cuanto a los docentes, como se señaló más arriba, hay una coincidencia de los funcionarios en el impacto en el aula que deberían tener las acciones de formación. Sin embargo, el repertorio de herramientas, conocimientos o competencias que enuncian, no está referido a los contenidos de las áreas o de las disciplinas y su didáctica, sino a la gestión del aula, con excepción de la directora de educación privada de una de las ocho jurisdicciones en las que se realizó el trabajo de campo. En algunas provincias los supervisores identifican a la rotación docente, producto de la cual las escuelas estarían recibiendo nuevo personal con *“formación muy básica”*, por lo que se requiere cubrir necesidades de capacitación de manera constante. En otras, como en Río Negro, la afluencia de docentes de otras provincias, con otro enfoque, requeriría una tarea de inducción y, asimismo, de formación permanente.

Un punto adicional es la mención a la formación para los docentes que tomarán cargos directivos, especialmente en gestión institucional. En estos casos se considera fundamental que el aspirante a directivo deber incorporar una formación en gestión (Río Negro). En provincias donde el acceso al cargo directivo es por puntaje, se señala que los directivos de establecimientos acceden al cargo sin ese conocimiento (La Rioja). Es aquí donde aparece mencionada la necesidad de enfocar la formación y la práctica en gestión, de modo que opere sobre la capacitación docente y se vea reflejada en las aulas. Los recientes cambios en el sistema educativo y los enfoques que ponen atención a las trayectorias, requieren, asimismo, conocer la normativa y aplicarla (La Rioja).

4 La adopción del programa de Formación Situada en las provincias

Este capítulo analiza la dimensión adopción / apropiación del programa de Formación Situada por parte de las provincias. Para esto se analizan la manera en que se plasman las orientaciones políticas en las jurisdicciones, la agenda de temas (contenidos) en las jornadas institucionales, en los Círculos de Directivos y en los ateneos y la apropiación de materiales propuestos por el INFoD. Por último, se presentan los resultados generales del análisis de una muestra de trabajos finales de los Ateneos de Lengua y Matemática para siete provincias, cuyo análisis en profundidad se presenta en la parte II.

4.1 Las orientaciones políticas de Formación Situada en las provincias

Se presenta el análisis de la adopción de la Formación Situada en las provincias en torno a tres ejes. Por un lado, se presenta la continuidad de los principios y lineamientos generales del programa a lo largo de los últimos años, en segundo lugar, el enfoque de Formación Situada que adoptan las provincias y, en tercer lugar, el sentido que las fuentes consultadas otorgan a los dispositivos de Formación Situada, predominantemente Jornadas Institucionales y Círculos de Directores.

Las fuentes para este apartado son las normativas y documentos jurisdiccionales, las páginas web de los Ministerios o dependencias del programa en las provincias, noticias oficiales en las que se presenta su lanzamiento para el año curso o se brinda información sobre las acciones que serán implementadas, entre otras. Asimismo, se recurrió a las entrevistas a los fines de recuperar desde las voces de los actores involucrados en la ejecución la trayectoria del programa sus perspectivas opiniones sobre los ejes mencionados.

4.1.1 Continuidad – discontinuidad

En primer lugar, es necesario señalar que hay condiciones y/o procesos jurisdiccionales, muchos de ellos relativos a los cambios de gestión, de gabinete y/o a la ubicación del área a cargo de estas políticas que terminan definiendo la centralidad que este tópico tiene (o no) en la agenda de política de cada provincia. Luego, las definiciones relativas a organigramas y reestructuración de áreas de educación superior y de planeamiento fundamentalmente, influyen también en la continuidad o novedad que las propuestas de formación pueden sostener, según se trate de las mismas áreas que están a cargo de su desarrollo, o no.

En Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, se señala que previo a 2016 no se había tomado la decisión de acompañar la política nacional y que, en ese año, al mismo tiempo que se redefine la dependencia funcional del área a cargo de la formación continua se incorporan algunos de los esquemas de trabajo propuestos por nación y se acompaña la decisión de extender el alcance de algunas propuestas, haciendo sinergia entre los recursos de la jurisdicción y los enviados por INFoD. En este caso particular, la discontinuidad respecto de lo que se venía haciendo antes a nivel local permite, paradójicamente, que se empiecen a implementar líneas de trabajo.

Algunas de las páginas web consultadas dan cuenta de una línea de trabajo que recorre 5 años: 2014-2019. Es el caso de la provincia de Córdoba, en donde el propio equipo central presenta las

líneas temáticas bajo un mismo esquema, con la mediación que aporta la jurisdicción en la definición de esos ejes de trabajo¹³. Incluso, allí en donde las provincias han podido sostener los mismos equipos de trabajo o una gran parte de los mismos resulta más directa esa continuidad y su historización, así como también la “profundización y focalización de las acciones” (Córdoba).

“...soy la Referente Pedagógica del Programa Formación Situada, ingresé al programa en realidad como capacitadora cuando el programa se inició en el 2014. Se ha tomado todo lo positivo que venía del programa anterior, digamos que hay como cierta continuidad en lo que se trabaja, y eso es fundamental...” (Referente jurisdiccional).

“...desde el año 2012 trabajo en la Dirección de Educación Superior (...) y en el 2013 fui parte de la discusión técnica del programa Nuestra Escuela, que después se reconvirtió en Formación Docente Situada, con otra mirada (...) creo que soy una de las más fundacionales...” (Referente jurisdiccional).

En el otro extremo, otras jurisdicciones, frente a la discontinuidad de las gestiones, describen el sostenimiento de estas líneas de trabajo como algo excepcional lo que habría permitido que las acciones siguieran desarrollándose (Entre Ríos).

En algún caso aparece la figura del “relanzamiento”, allí, el uso de la partícula “re” señala la existencia de una figura antecedente:

“... el relanzamiento del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” a través del Instituto Nacional de Formación Docente como “Formación Situada” (...) La aprobación del Programa Nacional de Formación Permanente –por Resolución 201-DGE2013–, constituyó el punto de partida para el desarrollo de Nuestra Escuela desde 2014 (Fuente: Documento “Marco general de Formación Situada”. Dirección General de Escuelas, 2016, Mendoza)”.

En Santa Cruz, el “relanzamiento” trae consigo la referencia explícita a una etapa de consolidación caracterizada por la universalización y el monitoreo y evaluación de las acciones y a procesos de reorientación, con foco en capacidades y en la incorporación y uso de TIC:

“Relanzamiento del Programa Nacional de Formación Permanente: “Nuestra Escuela”. Desde 2016, el programa se estructura operativamente en tres áreas de intervención: la Formación Situada, la formación de formadores y la formación especializada (...) Nuestra Escuela, en esta etapa, busca consolidar una metodología sistemática de programación, monitoreo y evaluación de las acciones a implementar. También se busca potenciar la participación de diferentes actores del sistema educativo (supervisores, equipos técnicos de las direcciones de nivel y de otras y directores de escuelas, entre otros) y otras instituciones comprometidas con la educación.

En 2016 se completará la cobertura de Nuestra Escuela en el 100 por ciento de las escuelas estatales y de gestión privada.

¹³<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Eje1/FormSituada/2019/Temas-2014-2019.pdf>

Para el 2017, la Formación Situada entendida como estrategia de formación cuya base está en la escuela, que abarca tanto la dimensión institucional como la colectiva e individual del desarrollo profesional docente, se propone centrarse en la capacidad de comunicación del docente, poniendo énfasis en la comprensión lectora y en la producción de textos, buscando la inclusión y la articulación con una segunda capacidad, a saber: resolución de problemas, comprensión, pensamiento crítico, aprender a aprender y trabajo con otros. El trabajo contemplará de manera transversal la incorporación y el uso de las TIC, y ofrecerá niveles de mayor complejidad y autonomía en cada una de las actividades” (Fuente: <http://educacionsantacruz.gov.ar/index.php/presentacion-nuestra-escuela>).

En segundo lugar, puede mencionarse una continuidad de tipo “administrativa”, presente bajo tres formas:

Una se refiere a la inclusión de las actividades de formación docente en la Agenda o Calendario Escolar, como un indicador fuerte de procesos de institucionalización y de continuidad de las acciones. Muchas jurisdicciones, en estos documentos (muchos de los cuales son resoluciones) establecen no sólo los momentos del año en que tendrán lugar círculos, jornadas y ateneos sino también las prioridades de capacitación y la dinámica de funcionamiento de cada estrategia formativa (Catamarca, Corrientes).

La segunda, recoge el corpus normativo que enmarca las acciones de formación haciendo referencia a resoluciones nacionales de los años 2012 y 2016, elementos que dan cuenta también de una inscripción de la política en una temporalidad que supera a una gestión en particular. Las acciones anunciadas para un año de trabajo son presentadas como “en continuidad” con momentos previos (Chaco)¹⁴. A su vez, varias provincias hacen explícita “la continuidad” del Programa en las presentaciones que dan apertura al ciclo lectivo cada año, la presentación de cronogramas de trabajo, la designación del equipo jurisdiccional del Programa, etc. (Corrientes¹⁵, Misiones¹⁶, San Juan¹⁷).

Finalmente, la tercera se refiere a los aspectos vinculados a la emisión de los certificados que acreditan la asistencia o aprobación de espacios de formación, recogen acciones que se iniciaron años antes (en 2014 en general) y deben completarse, dado que se trata de cohortes que involucraban un período de tres años (Córdoba, Misiones). Es decir que, el propio dispositivo de formación, por caso los círculos, al requerir tres años para su acreditación exige la sostenibilidad de las acciones para su finalización. En varias provincias se hace alusión al cierre de las cohortes y la apertura de otros nuevos trayectos como manifestación de continuidad del Programa (Río Negro, Salta, Neuquén).

¹⁴http://chacocapacitaciondocente.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/Resolucion_2113_19-MECCYT_FORMACION-DOCENTE- Y EN-SERVICIO_comp.pdf

¹⁵ <http://dgescorrientes.net/boletin/boletin258.html>;

¹⁶ <https://edu.misiones.gob.ar/formacion-docente-hincapie-en-matematica-y-lengua/>

¹⁷ <https://codigodocente.com.ar/wp-content/uploads/2018/05/Programa-Nacional-de-Formaci%C3%B3n-Situada.pdf>

Todas las provincias de las que se dispone de información, a partir del rastreo de páginas web, del análisis de los documentos jurisdiccionales, de los textos normativos y de las entrevistas realizadas a 21 de los 24 coordinadores/as de Formación Situada describen las acciones realizadas durante el año 2018 como en continuidad con algunos de los aspectos mencionados previamente. Incluso la única que no presenta la política iniciada en 2016 de este modo sino como una acción más inaugural, en relación con la acreditación de las acciones, hace referencia al primer trayecto formativo iniciado en 2013.

Muchas de las provincias destacan haber alcanzado a la totalidad de las instituciones educativas en 2016 (Jujuy, La Pampa, San Juan, Santa Cruz) y/o la incorporación de nuevas temáticas en las ofertas formativas (La Pampa). También están las que hacen hincapié en la continuidad del programa pero con cambios a nivel jurisdiccional respecto a la manera de implementar ciertas acciones, como por ejemplo la certificación (Tierra del Fuego). En Santa Fe, la continuidad del Programa se da en el marco del Programa de Formación Permanente Provincial “Escuela Abierta”. En este caso, la continuidad es endógena a la provincia.

Otro de los aspectos en los que puede advertirse la continuidad tiene que ver con haber sostenido esquemas de trabajo que atiendan a las trayectorias profesionales individuales pero en espacios colectivos, de intercambios con otros/as colegas y en el ámbito institucional. La escuela como ámbito y como centro de la tarea es una línea de continuidad. Se menciona en los documentos esta característica como “integralidad de la formación individual y colectiva de los docentes”, “la institución educativa como ámbito privilegiado”, “para impactar sobre la calidad educativa la propuesta debe ser institucional”, “la carrera profesional no puede ser asumida en solitario”. Los modos de los esquemas de trabajo que organizaron las propuestas del Programa de Formación Permanente también siguen presentes, una formación gratuita, obligatoria, en servicio, con puntaje, estatal y universal.

Tanto desde el análisis de las políticas como desde la percepción de los actores, la Formación Situada se inscribe en una trayectoria que reconoce diferentes etapas, las cuales incluyen momentos previos. Los lineamientos definidos al momento de crearse el INFoD y las resoluciones que enmarcan el programa de formación permanente están vigentes. La escalabilidad de las acciones en términos de escuelas alcanzadas o de temáticas trabajadas son parte de ese recorrido. Los/as destinatarios también lo son, directivos y docentes que estaban trabajando a inicios de 2013-2014 y continúan haciéndolo, pasaron por diferentes momentos y énfasis de espacios de formación que, aún bajo la misma forma, modificaron los guiones y focalizaron, profundizaron o diversificaron su propuesta.

4.1.2 Enfoque provincial de Formación Situada

La Formación Situada como conjunto articulado de acciones orientadas a la mejora de los aprendizajes y la inclusión educativa; la unidad escuela como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia; el desarrollo profesional de docentes y directivos en espacios colectivos de reflexión de las propias prácticas; el establecimiento de acuerdos institucionales sobre los aprendizajes prioritarios, la buena enseñanza, la indagación didáctica y la búsqueda de respuestas específicas a los interrogantes que plantea la práctica docente

en contexto, son algunos de los tantos aspectos mencionados del programa de Formación Situada en las páginas web, documentos y entrevistas analizadas de las jurisdicciones.

El enfoque de Formación Situada es recuperado, valorado y enriquecido por las jurisdicciones. En el proceso de definir Formación Situada se van agregando nuevos. Algunos, desde una perspectiva centrada en el sentido político de la propuesta formativa, planteando una mirada que va más allá de la propia institución y labor docente, recuperando y aludiendo a la construcción colectiva y social, al mismo tiempo que la ubica en el territorio para contextualizar el espacio donde se desarrollan estas prácticas.

“...la escuela como ámbito privilegiado para el desarrollo social”/“reivindicar el rol profesional del docente”/“contextualización de la propuesta y en esa tensión entre lo común para todos y lo propio de este agrupamiento chiquito o este territorio...” (Entrevista a Referente jurisdiccional).

“...al hacerlo universal se planteó como establecer un piso mínimo de ciertos acuerdos, no solo de saberes sino también de acuerdos didácticos” /“sentirse parte de un sistema más grande que la unidad propia de tu clase es algo que trataba de hacer como visible...” (Entrevista a Referente jurisdiccional).

“...Fortalecimiento de la institución como ámbito colectivo de trabajo educativo, más que en las capacidades individuales de los docentes...” (Página web, Catamarca).

“...Labor colectiva, reconocimiento de contextos y sujetos como fuente de producción de dispositivos pedagógicos potentes y significativos” / “El programa se sostuvo desde la convicción de que las instituciones necesitan potenciar una articulación, que evite interrupciones en la continuidad pedagógica para fortalecer el lazo social en el territorio...” (Página web, Chaco)

“...Camino colectivo de búsqueda y construcción de sentidos para el trabajo de enseñar” /“Poder pensar: compartimos esto, pero también podemos producir. No es menor porque es un proceso de construcción de política en movimiento todo el tiempo...” (Página web, Entre Ríos)

Otro conjunto de definiciones, muchas veces complementarias con la perspectiva anterior, tienen la mirada puesta en la mejora de las capacidades institucionales, en las prácticas docentes y en los desafíos que esto supone.

“...Dimensión colectiva del trabajo de enseñanza y de protección de itinerarios escolares”/ Se articula con las instituciones y equipos de cada jurisdicción, para aportar al incremento de las capacidades institucionales de diseñar, ejecutar y mejorar procesos formativos para los docentes en actividad...” (Página web, Chubut).

“...Foco en la escuela, junto a ella aprendizaje de los estudiantes como meta. Enfocada hacia prioridades del sistema y desplegada desde los perfiles locales (...) Formación “Para que los estudiantes puedan alfabetizarse plenamente y desarrollar capacidades fundamentales (...) Para que los docentes puedan enseñar a todos, diversificar la enseñanza y ser convergentes en sus prácticas escolares...” (Página web, Córdoba).

“...el Programa Nacional de Formación Situada ha ofrecido y ofrece dispositivos, propuestas de trabajo y materiales destinados a dinamizar los debates, las reflexiones y las miradas colectivas en torno a las complejidades que la escuela desafía cotidianamente...” (Página web, Entre Ríos).

“...Coloca a la “escuela” como unidad y ámbito formativo capaz de construir mejores condiciones y prácticas que garanticen el derecho a buenas trayectorias escolares...” (Página web, La Pampa)

“...es la primera vez podríamos decir, en muchos años que llevo trabajados en el Ministerio, que tenemos un programa que además de ser situado, va al corazón de la escuela, o sea, qué pasa en esta escuela, porque no es tan solo, nosotros lo que tal vez no hemos hecho mucho es lo interinstitucional...” (Entrevista Referente jurisdiccional).

“...se articula con las instituciones y equipos de cada jurisdicción, para aportar al incremento de las capacidades institucionales de diseñar, ejecutar y mejorar procesos formativos para los docentes en actividad...” (Página web, Mendoza)

“...sirve mucho que en el espacio del trabajo el docente en colaboración co-construya con el otro, podemos realizar mejor la tarea, cuando eso se instale con fuerza de encuadre, es decir que se sepa que el docente tenga la certeza de que lo puede hacer...” (Entrevista Referente jurisdiccional).

“...Escuela Abierta recupera los ejes fundamentales de la política educativa santafesina: Escuela como institución social, Inclusión socio-educativa y Calidad educativa; planteándolos como transversales a la formación...” (Página web, Santa Fe).

Más allá de este piso común en el que las jurisdicciones recuperan y nutren las características del enfoque situado, se observan diferencias vinculadas a la forma en la que el Programa Nacional se implementa en cada jurisdicción y cómo se articula con la política provincial. Al respecto, es posible identificar provincias que organizan su discurso haciendo referencia a experiencias previas de un trabajo con enfoque situado, destacando igualmente los aportes que el programa nacional hace a su política de formación permanente (CABA, Córdoba, Chaco); otras, ponen el foco en narrar cómo se articula Formación Situada con los Programas/Planes de Formación Permanente de la provincia (Formosa, Corrientes, Río Negro), mientras que hay un tercer grupo en el que Situada aparece como un “paraguas” u “ordenador” de las diferentes acciones de formación tanto provinciales como nacionales (Misiones, La Rioja, Mendoza).

Respecto al primer grupo, hay provincias que enmarcan el Programa en una estructura que lleva varios años trabajando en la formación docente en servicio y gratuita y hacen explícita esta trayectoria al momento de narrar cómo se articula la política provincial con la nacional. De esta manera recuperan de la política nacional aquellos aspectos que permiten “fortalecer” y/o “reforzar” lo que se viene realizando a nivel jurisdiccional, pero siempre destacando la experiencia y líneas de trabajo propias (CABA, Chaco, Córdoba). En CABA, se hace hincapié en el rol de la Escuela de Maestros (Ex CePA) como organismo formador de la jurisdicción:

“...La Dirección General Escuela de Maestros (...) Desarrolla su actividad desde hace más de treinta años, ofreciendo siempre un ámbito de encuentro, estudio y reflexión; teniendo como

misión reivindicar el rol profesional del docente, apostando por la innovación en investigación y prácticas de enseñanza y aprendizaje, en base a las necesidades y los desafíos del Siglo XXI (...) Ofrece propuestas de capacitación destinadas a docentes en ejercicio....”, en <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/docentes/escuelademaestros/quienes-somos>

En Chaco destacan que hace aproximadamente seis años vienen trabajando en la reflexión sobre la práctica de enseñanza en las escuelas en el marco del Programa de Formación Docente Permanente de la provincia, por lo tanto las líneas de trabajo nacionales enriquecen lo ya iniciado a nivel jurisdiccional:

“El Programa de Formación Docente Permanente, Gratuito y en Servicio 2018 ofreció dispositivos, propuestas de trabajo y materiales destinados a dinamizar los debates y las reflexiones en torno a las complejidades con las que la escuela desafía a los trabajadores de la educación cotidianamente. Como producto de una labor colectiva se enriquecieron los dispositivos planteados por el Programa Nacional de Formación Docente Situada para generar un fortalecimiento dirigido a promover el acompañamiento de las trayectorias escolares, la renovación de las prácticas de enseñanza y la promoción de procesos de aprendizaje que prioricen al estudiante como sujeto activo, autónomo, creativo y con capacidad crítica...” (Chaco, informe provincial 2018).

Lo mismo puede observarse en Córdoba, donde desde el año 2000, 2001 se vienen desarrollando instancias de formación como cursos y experiencias de trabajo situadas y contextualizadas a las escuelas. Estas acciones se enmarcaron en un programa que se denominó “Haciendo Escuela”. En palabras del entrevistado el Programa de Formación Situada suma nuevos componentes a las experiencias e iniciativas de trabajo situado que se venían desarrollando en la jurisdicción.

“...se destinaba un tiempo para que las escuelas pudieran trabajar todo lo que en aquella época se llamaba el PEI, entonces estaba secuenciado, había una colección de materiales muy interesantes que se hicieron en aquella época y que sirvió como base para este programa pero este Programa [Formación Situada] viene con un componente más, la figura para nosotros del Tutor es clave junto al Supervisor para mediar su intervención en el territorio...” (Entrevista referente jurisdiccional).

Otra forma de articular la política nacional con la provincial, es sumar el Programa de Formación Docente Situada y otras iniciativas de nación, a un esquema general de las acciones de Formación Permanente de la provincia. De esta manera, lo que se busca es organizar las líneas de trabajo de diferentes programas para que no haya superposición de acciones y darle “coherencia” en su implementación territorial.

Así, en Corrientes, el Programa Provincial de Formación Continua “Corrientes Educa” es el marco a partir del cual se articulan los diferentes programas nacionales y provinciales y, a través del mismo, se busca hacer extensivas las acciones de situada a todos los dispositivos de formación permanente de la provincia.

“...Sí, existe un programa dentro de la Formación Docente Continua, que se llama “Corrientes Educa”, la idea de este año casualmente es que todos los dispositivos que se desarrollen desde la Formación Docente Continua se vean atravesados por Situada (...). Por ejemplo, estamos con el plan Aprender Matemática, que es para un grupo de escuelas, aparentemente estarían por recibir el resto de las escuelas, entonces nuestra propuesta es ampliar a través de la plataforma virtual y presencial del Corrientes Educa al resto de los docentes...” (Entrevista referente jurisdiccional).

También la provincia de Formosa cuenta con un Plan Provincial de Formación Continua preexistente a la actual propuesta de Formación Situada. Dicho Plan se creó en el año 2012 (resolución 3604) con el objetivo de unificar las líneas de formación existentes, muy dispersas y heterogéneas.

En Misiones, el Programa de Formación Situada es el ámbito bajo el cual se enmarcan todas las acciones de formación en servicio de la provincia, mientras que, en La Rioja, se destaca como algo novedoso de la implementación del Programa en la provincia el hecho de que vaya al *corazón de la escuela* y logre trabajar a partir de la articulación *interinstitucional*.

“...El tema de las políticas de Formación Continua en la provincia es que hoy quien establece la agenda de ejes prioritarios es Formación Situada porque no está organizado el área, si bien hay un área que se encarga de capacitación, es un área administrativa...la Formación Continua tiene una clave, que si se puede instalar la Formación Continua como construcción situada y colectiva del conocimiento pedagógico del saber pedagógico...” (Entrevista referente jurisdiccional).

“...es la primera vez podríamos decir, en muchos años que llevo trabajados en el Ministerio, que tenemos un programa que además de ser situado, va al corazón de la escuela, o sea, qué pasa en esta escuela, porque no es tan solo, nosotros lo que tal vez no hemos hecho mucho es lo interinstitucional, hemos trabajado más al corazón de cada institución, si en los Ateneos hemos compartido entre instituciones, incluso entre zonas de supervisión y demás, pero en lo que ha sido Círculo de Directores o Jornada Institucional han sido propios de cada escuela resolviendo o tratando de mirar a su problema, el hacerse cargo, eso fue muy importante...” (Entrevista referente jurisdiccional).

A su vez, muchas de las provincias señalan cambios que refieren a la adecuación de las propuestas a las características del territorio y del contexto escolar, la profundización y focalización en ciertas temáticas, el abordaje de otras diferentes requeridas por cada jurisdicción (CABA, Córdoba, Formosa, Jujuy); la definición de “componentes priorizados” para los distintos roles en funciones específicas (enseñanza; conducción; desarrollo de capacidades intra e interpersonales) (Mendoza) y algunas modificaciones en los dispositivos propuestos.

En términos de adecuación a las necesidades territoriales, Río Negro define anualmente para cada nivel y modalidad líneas prioritarias de formación permanente que son llevadas adelante por el propio Ministerio mediante un equipo técnico que se dedica a la Formación Continua en campo virtual en los institutos de Formación Docente. Según la referente del Programa, el Programa Nacional les permite llegar a los lugares donde los institutos no llegan, como por ejemplo, la “Línea Sur”. Mientras que, a la vez, para ellos “situada es también “resituar” “resituar a las necesidades

territoriales y en diálogo con el Supervisor y a las necesidades que tengo (...) no es lo mismo de Bariloche con las oportunidades que tienen, que Viedma” (Entrevista referente jurisdiccional).

En relación a las temáticas, las provincias refieren a la focalización, adecuación/adaptación, profundización o bien incorporación de temáticas diferentes a las propuestas por nación.

Según lo mencionado por la Referente de La Rioja, los focos en ciertas temáticas son acordados con la política nacional y plasmados en el Plan Jurisdiccional:

“... nosotros en nuestro propio Plan Jurisdiccional hemos definido como focos de intervención en el marco de nuestros principios de lo que es inclusión y calidad, con equidad (...) hemos acordado nosotros como provincia, como jurisdicción con el INFoD, con la política nacional más que con el INFoD es el trabajo en el desarrollo que dije hace un momento, un enfoque en el desarrollo de capacidades, en este caso orientado al desarrollo de dos capacidades priorizadas como son Comunicación, Resolución de Problemas, y un trabajo focalizado también en dos disciplinas que es Matemática y Lengua...” (Entrevista referente jurisdiccional).

En relación a la adecuación, Misiones refiere a la necesidad de adecuar las temáticas abordadas en las Jornadas Institucionales en función de los PEI, dadas las demandas que reciben de diferentes programas, también de nivel nacional. En el caso de esta provincia, *“... la Ministra pidió que, de las 5 jornadas institucionales, 2 que sean por el PEI, porque “ESI”, “Convivencia”, “Aprender”, piden jornadas institucionales. Las otras 3 jornadas quedan como FS.”*

En el caso de Salta, como otras provincias, admiten trabajar sobre las necesidades jurisdiccionales adecuando la propuesta nacional. En este caso particular, se menciona la realización de adecuaciones en el nivel secundario, en función de los tiempos de implementación de Secundaria 2030 en la provincia. Algo similar sucede en Río Negro, con la Nueva Secundaria de Río Negro donde las temáticas trabajadas en círculos y jornadas se focalizan en este nuevo Plan para el nivel.

Otra de las temáticas que aparece como una adaptación provincial refiere a la incorporación de la “Educación Emocional” como eje de trabajo de formación continua. Esto es mencionado así en Jujuy y Salta, y de manera similar, en Formosa, donde se hace referencia al trabajo sobre las “capacidades socio-afectivas” que, de acuerdo al coordinador provincial, *“sirven para recuperar concepciones de identidad en para qué educar; qué es una escuela, la ‘humanización de la educación’”*. También se encuentran referencias a temáticas desarrolladas por las provincias, en tanto no son ejes propios del programa nacional. En particular se pueden mencionar el abordaje de temas vinculados a las diferentes modalidades como Intercultural Bilingüe -formación en lenguaje guaraní y aborigen-, especial, artística, adultos, etc. (Formosa, Mendoza y Río Negro).

Por su parte, Santa Fe señala que tuvieron la posibilidad de dar un conjunto de discusiones en relación con temas considerados prioritarios en el ámbito de la jurisdicción (a modo de ejemplo, se mencionan: trayectorias educativas, educación sexual integral, la construcción de espacios de convivencia al interior de las escuelas, y las jornadas formativas, por ejemplo, en el marco de cada una de las cátedras de las áreas curriculares). De esta manera, indican que fueron avanzando hacia un conjunto de discusiones más propiamente pedagógicas:

“...siempre con la idea y la impronta de que no fueran docentes aislados que toman decisiones individuales, sino que el conjunto de docentes de una institución sostiene un conjunto de decisiones, y esa impronta yo creo que es una impronta muy característica y muy interesante y permanente y que Situada lo sostiene bastante...” (Entrevista referente jurisdiccional).

En los dispositivos también se plantean modificaciones, principalmente en las denominaciones, aunque también se hacen ajustes en los contenidos y se suman otras propuestas propias de la jurisdicción (Santa Fe). Por ejemplo, en Chaco se denomina a los círculos Pre jornadas y a las Jornadas Institucionales Jornadas de PE; en Río Negro los Círculos se dividen en PNFP y Gestión (los de gestión son coordinados por los supervisores y los de PNFP se orientan más a lo pedagógico y son coordinados por docentes de los IFD), en Entre Ríos denominan Jornadas Inter-Institucionales a los Círculos y a su vez suman otras instancias de formación propias de la jurisdicción. En Santa Fe indican haber desarrollado adaptaciones a la impronta jurisdiccional: *“desarrollamos dispositivos específicos para docentes y propuestas específicas provinciales, las tertulias literarias e ideológicas”*.

Por otra parte, se observa un conjunto de provincias en las que a priori no pareciera reconocerse adaptaciones significativas a los dispositivos de Formación Situada. Estos son los casos de Salta y Santiago del Estero, provincias en las que se mantiene agenda nacional, al igual que en Tierra del Fuego, donde se resalta que *“se sostiene el espíritu de nación en el sentido de una propuesta que generaba una II que planteaba determinados acuerdos y esos acuerdos se debían ver en los ateneos, se intentó sostener solamente ligado a matemática, lengua y ciencias”*.

En otro orden, existen casos de implementaciones parciales segmentadas por nivel, como la provincia de Tierra del Fuego en la que, por ejemplo, en el nivel inicial solamente se implementaron Círculos y en el nivel primario, solamente Ateneos.

CASO CABA

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires se destacó por haber implementado una propuesta particular de la Formación Situada, en la que se aprovechan las ventajas tanto de escala como de recursos existentes en la Ciudad. A continuación, se presenta una síntesis con los principales aspectos que la diferencian de la propuesta nacional.

- *Es una propuesta común para todos los niveles (inicial, primario y secundario) en 3 años:*
 - *1er. año: planificación de la enseñanza*
 - *2do. año: aulas heterogéneas. Gestión de la diversidad*
 - *3er. año: evaluación y seguimiento*
- *El inicio de las capacitaciones es el febrero, previo al inicio de clases.*
- *Se trabaja articuladamente entre los 3 niveles con los especialistas del equipo de Escuela de Maestros y se realiza un trabajo por proyectos, focalizado en ciertos temas en los 4 dispositivos. Si bien se ancla en lo disciplinar, pero se trabaja por proyectos.*
- *Surgieron particularidades de los dispositivos: los responsables de Círculos en primaria son especialistas disciplinares que se reúnen con los coordinadores de eje (director/a o vice o secretaria/o). La gran diferencia con Nación es que los formadores no son generalistas sino especialistas de áreas disciplinares.*

• *Jornadas Institucionales: No intervienen desde Escuela de Maestros. Se dan las pautas en los Círculos y la agenda la termina de poner el director de cada escuela. Eso se acordó con las direcciones de nivel.*

• *Nivel Primario: universal*

• *Secundaria: nivel medio, dirección de formación docente y escuelas técnicas. Se trabajó en función de las demandas de las direcciones para diseñar los dispositivos de formación con propuestas diferentes para cada dirección. Agrupamientos definidos por las direcciones.*

• *En matemática, la línea de trabajo es similar a la planteada por Nación.*

• *En práctica del lenguaje la línea fue totalmente diferente.*

Fuente: Entrevista con Directora Escuela de Maestros y con el Equipo de Formación Situada

4.1.3 Sentido formativo de los Círculos de Directores y de las Jornadas Institucionales

A continuación, se presentan algunos de los tópicos indagados en relación con los Círculos de Directores y las Jornadas institucionales. En primer lugar, se identifica si existe una vinculación entre ambos dispositivos, procurando reconocer si se diseñaron, pero especialmente si son implementados de modo complementario o convergente, luego, se destacan los aspectos constitutivos de esas instancias de formación desde la opinión de los y las responsables de Formación Situada y/o coordinadores a cargo de estas líneas y por último, se hace referencia al tipo de “productos” que suelen elaborarse o ser resultado del trabajo en círculos y jornadas. Se señala también la participación de los supervisores e inspectores en estos espacios de formación, toda vez que los responsables de los equipos centrales dan cuenta de ella.

En 13 de las provincias bajo estudio se describe una vinculación presente en el diseño que organiza el plan de trabajo y los contenidos de círculos de directores y de jornadas institucionales. Con diferentes propuestas, en términos de contenidos, responsables a cargo (tutores, referentes o supervisores) y de frecuencia temporal, los círculos suelen ser los espacios propicios para organizar, junto a otros/as directores/as la agenda de trabajo que sostiene las jornadas institucionales. Algunas provincias señalan que durante el año 2018 el INFoD desacopló ambos espacios de trabajo, de modo que tuvieron que generar instancias para sostener esa relación y, por consiguiente, elaboraron materiales que permitieran esa sintonía. Esta decisión puede leerse entonces como que, por lo menos la mitad del país dio continuidad a un esquema -la vinculación de JI y CD- que había resultado exitoso desde la valoración y el sentido de los equipos a su cargo.

En cambio, las jurisdicciones que no vincularon durante el año 2018 los contenidos a trabajar en círculos y en jornadas, señalan diferentes razones en torno a esa decisión. En una de ellas, provincia de Buenos Aires, esto ha sido explicado por la dificultad para sostener las fechas propuestas para la realización de Jornadas Institucionales por el contexto de conflictividad gremial que caracterizó el vínculo gobierno - gremios docentes y por la decisión ministerial de priorizar los días de clase. Por otra parte, la elaboración de los materiales para las jornadas institucionales se definió con involucramiento de otras áreas también vinculadas a la formación de directivos y docentes (planeamiento, áreas de capacitación, direcciones de nivel), haciendo foco en los temas de agenda jurisdiccional (nuevos diseños curriculares, trabajo sobre resultados de Aprender, entre otros).

En Ciudad de Buenos Aires, por otras razones, los círculos y las jornadas tienen autonomía. Aquí, los círculos se orientan a trabajar herramientas para que los directivos generen acuerdos por ciclo, promoviendo un trabajo más orientado hacia un conjunto de tópicos referidos a determinados años de estudio y con problemáticas identificadas localmente. Los supervisores suelen utilizar las jornadas como espacios para proponer agendas locales, específicas de cada nivel y región de supervisión.

Con argumentos similares a los de provincia de Buenos Aires, Jujuy señala que los materiales propuestos para el trabajo en las jornadas cuentan con la participación de diferentes equipos centrales, incluyendo a la Secretaría de Gestión que define qué agenda de temas orientativos deben trabajar las instituciones: se trata de “documentos de política educativa”. La jornada es así un espacio de llegada de las líneas definidas a nivel central que tiene como destino las instituciones educativas en su conjunto.

En ciertas jurisdicciones, tal es la imbricación entre ambos dispositivos, que -por ejemplo- en la provincia de Mendoza reconocen que dados los obstáculos que tuvieron en 2018 para la realización de las Jornadas Institucionales, se suspendieron los Círculos de Directivos:

“...tuvimos obstaculizadores en Jornadas Institucionales, por lo tanto, Círculo de Directivos también, ahí fue una decisión...se decidió suspender Jornada Institucional y, al suspender la Jornada Institucional, no tenía sentido dar los Círculos, tal es así que no se dieron...”
(Entrevista Referente jurisdiccional).

Más allá de estas definiciones generales, el círculo, como instancia preparativa de las JI parece haber sufrido leves cambios en su orientación durante el 2018, lo que parece haber impactado más en algunas provincias que en otras. En el caso de Chubut, La Rioja y Corrientes se sostiene que, si bien existía articulación entre el círculo y las jornadas en cuanto a las temáticas, a partir de 2018 hubo un cambio sugerido por el INFoD, a partir del cual el recorrido en el círculo tenía una temática distinta a la jornada. A partir de esta situación, en Chubut indican que sostuvieron el trabajo articulado entre ambos dispositivos:

“...nosotros lo hicimos emparentar digamos, porque íbamos trabajando elementos de la ...pero trabajamos también decididamente lo que iban a trabajar en la Jornada” (Entrevista Referente Provincial).

“[El mayor desafío] fue convencer a los Directores que ellos podían, porque los Directores venían acostumbrados en muchas instituciones a que la Jornada Institucional se armaba dentro del Círculo de Directores, se dejaba pre armada, pre planificada, entonces justamente lo que se nos pidió es que empezáramos a fortalecer por un lado la gestión y que el Director fuera el responsable de hacer este diseño para su propia escuela, también atendiendo a la necesidad de cada institución en particular más allá del nivel que curse la institución...”
(Entrevista Referente Provincial).

Algo similar sucedió en Corrientes, provincia en la que reconocen que durante el año 2018 hubo un desfase entre las temáticas de los círculos y las propuestas para las jornadas. En este caso, la solución la abordó la propia provincia generando espacios de interrelación entre ambos dispositivos:

“...entonces habilitamos dentro del Círculo de Directivos, un espacio para establecer acuerdos de cómo enfocar la Jornada Institucional. Y en la jornada institucional incorporamos un espacio de cómo traer aquellos elementos claves del ciclo para socializarlo en la jornada...” (Entrevista Referente jurisdiccional).

Es decir que, en el abanico de “adaptaciones” posibles, es dable encontrar desde una definición institucional de la agenda de las jornadas, a cargo de directivos o supervisores hasta definiciones realizadas de manera central, por el INFoD o incorporando adecuaciones por parte de los ministerios de cada jurisdicción. La provincia de La Pampa podría ilustrar este último caso. Allí, detectaron que necesitan trabajar el mismo tema a lo largo de más de una jornada: *“...El desafío fue reconocer por dónde iba el nivel para sostener y ampliar las temáticas en más de una jornada”*.

En general, los círculos se caracterizan por armar agendas que, con foco en lo pedagógico, proveen a los directivos de herramientas para desplegar los proyectos institucionales, definir instancias de monitoreo de los acuerdos a los que se arriba en las jornadas y disponer de recursos para asesorar a sus equipos docentes en aspectos didácticos o relativos a la utilización de otras o nuevas estrategias pedagógicas.

Algunas provincias suelen llamar pre-jornadas a los círculos (es el caso de la provincia de Chaco), o, en el caso de Formosa, Jornadas inter-institucionales, definiciones que las vincula de modo directo. También tomaron la decisión de involucrar a los supervisores en la coordinación de esos círculos y, al mismo tiempo, desarrollaron círculos de supervisores, de modo que un mismo esquema puede tener otros participantes. No se trata ya de escuelas agrupadas sino de regiones de supervisión que discuten y acuerdan esquemas de trabajo que tendrán a las escuelas de los círculos como destinatarias.

En Río Negro, como se señaló anteriormente, la provincia cuenta círculos de PNFP (los propuestos por el el INFoD) y Círculos de Gestión (iniciativa provincial). Los primeros son coordinados, al menos en primaria, por docentes de los institutos de formación docente de la provincia y ponen el foco en “lo pedagógico”. Mientras que, los segundos, son coordinados por las supervisiones y hacen hincapié en la tarea de gestión de directivos. En lo que respecta a los círculos de PNFP, la definición de las estrategias y actividades a realizar para el abordaje de las temáticas propuestas es el resultado de un trabajo conjunto entre las capacitadoras y los equipos de supervisión de cada zona. Incluso estos últimos también participan de los círculos de PNFP. Respecto de los materiales señalan que se toman las líneas prioritarias definidas por la jurisdicción, pero que las sitúan y buscan no superponer las acciones.

La provincia de Córdoba también es otro ejemplo de articulación entre círculos y jornadas con cronogramas de trabajo estables que, con antelación suficiente (los círculos se realizan un mes antes de las jornadas) puedan trabajarse los temas que organizan la agenda del año escolar y cada momento de encuentro. La provincia define una agenda anual de temas para las Jornadas. En esta jurisdicción hay una preocupación explícita por monitorear o generar evidencia respecto de cómo se materializan los acuerdos de trabajo a los que se arriba en círculos y jornadas. Asimismo, la provincia ha incorporado a las JI un encuentro final integrador al que asiste un directivo y docente por escuela como un cierre de la secuencia de jornadas anuales.

Corroborar el cumplimiento de los acuerdos didácticos alcanzados en las jornadas, supone el desarrollo de mecanismos de seguimiento que, para muchas provincias, resultan sumamente dificultosos de instrumentar. Sin embargo, al igual que Córdoba, la provincia de Corrientes ha logrado implementar una modalidad de seguimiento de estos acuerdos en algunas escuelas. Ello implicó la incorporación de la figura de “coordinador de acompañamiento pedagógico” quien trabaja en las escuelas seleccionadas observando los acuerdos alcanzados y acompañando en el aula “*para ver cómo se implementan esos acuerdos*”. También se solicita a los directivos la elaboración de un “Informe de Jornada Institucional”, que son subidos a una plataforma virtual, lo que permite realizar el seguimiento de manera centralizada. Otro caso donde pareciera realizarse un seguimiento de los acuerdos, es el de Chaco, donde han incorporado un equipo de 10 personas que ayudan a los supervisores a monitorear y hacer un seguimiento de lo que se trabaja en los círculos. Algunos de estos perfiles son financiados por la provincia y otros por nación. Otras provincias directamente solicitan traer al siguiente encuentro evidencia de lo trabajado en el aula, como una forma de verificar el cumplimiento de los acuerdos alcanzados (La Rioja).

Por lo contrario, para otro conjunto de provincias no resulta sencillo corroborar el cumplimiento o avances de los acuerdos alcanzados por los equipos institucionales escolares. Tal es el caso de Jujuy, donde se reconoce que desde el ministerio de educación no tienen injerencia sobre el cumplimiento de estos acuerdos:

“...los acuerdos didácticos al principio fueron una declaración (...) decir mi institución necesita desarrollar estas capacidades a partir de tal estrategia o a partir de un proyecto institucional, (...), era una declaración, nosotros no tenemos injerencia como programa, nuestro nivel de injerencia llega hasta la puerta de la institución, nosotros no podemos chequear si efectivamente lo que se acuerda en las Jornadas Institucionales efectivamente sucede” (Entrevista Referente provincial).

En un sentido similar, en la provincia de Río Negro asumen que el seguimiento depende del director: “*está bien, yo no puedo estar controlando a todos los supervisores y a todos los directores, cada uno en su rol...*”. Las capacitadoras van haciendo una memoria de los que sucede en los círculos y en las jornadas, esto último en función de los reportes que les envían los directivos. De esta manera se trata de ir retomando en los círculos lo que se trabaja en ambos espacios.

Además de Córdoba, algunas provincias que establecen las fechas de las jornadas institucionales en el calendario anual escolar, algunas incluso lo hacen mediante resolución del ministerio de educación (CABA, Entre Ríos, Corrientes). Esto permite a todos los actores involucrados no sólo organizar sus agendas de modo de prever la participación de la mayor parte de los docentes, sino también poder anticipar los temas y materiales a ser trabajados.

Como se comentó, en varias provincias la realización de las jornadas queda en manos de los directivos o de los supervisores. La realización de los círculos, por su parte, puede estar a cargo de los supervisores, como en el caso de Entre Ríos, Chaco y Río Negro (Círculos de Gestión). En la primera, el círculo funciona como preparatorio de las JI: “*Es como una preparación para las JI. El director asiste y ya se lleva cierto material para trabajar en la JI. Y tienen libertad de modificar algunas cosas, lo van situando, por ejemplo, en ruralidad. Se elaboran documentos y se retoman en el siguiente. Se van recuperando y se van dando sentido a lo recorrido.*”

Estos casos, claramente suponen un desafío para el supervisor, quien asume un rol preponderante en el desarrollo de estos espacios. Algunas provincias ven allí la necesidad de fortalecer este rol, generando espacios de formación, reflexión y planificación propios. Dos casos que ilustran esto son la provincia de Chaco, que incorporó los “Círculos de Supervisores”; y La Rioja, que instituyó una Mesa con Supervisores, “como una manera de lograr que el Supervisor se haga cargo del equipo de directores que tiene y los directores de sus equipos docentes”.

La implementación de estos dispositivos asume diferentes desafíos en cada nivel. En general, en el nivel primario se observa un mayor desarrollo, con mecanismos más aceitados y amplia participación docente. En cambio, los mayores obstáculos se presentan en el nivel secundario, donde estos dispositivos no se encuentran tan expandidos. Es el caso de Formosa, donde el Coordinador provincial señala que

“...Lo trabajado en JI se vincula con lo trabajado en los círculos. En los círculos se trabaja la preparación de las JI. Con propuestas de temas que se transformen en acuerdos didácticos que se llevan al aula y esos trabajos son los que los docentes llevan a los ateneos. En inicial y primaria está muy aceitado. Cuesta más en secundaria por las características de los docentes ...”
(Entrevista referente provincial).

4.2. La agenda de Círculos de directores (CD), Jornadas institucionales (JI) y Ateneos didácticos (AD)

El “Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela, 2016 – 2021” (Res. Nº 316/17) establece los principios y orientaciones de la Formación Docente Situada (FDS). Dicho programa recoge los antecedentes del Programa Nacional de Formación Docente (PNFP) (Res. Nº 201/13), en el marco del cual la formación profesional docente es reconocida como un derecho, institucionalizado en el marco legal de la educación obligatoria y en acuerdo paritario.

Este marco institucional implica la continuidad de una política de formación profesional masiva que apunta a que a todos los docentes y el personal directivo en ejercicio, participen regularmente de instancias de formación (Res. Nº 316/17), asumiendo la estructura académica de dos trayectos temáticos de tres años cada uno y su secuencia de cohortes diseñado en el PNFP. La concepción de la formación docente continua retoma los principios de desarrollo profesional y considera que el conocimiento pedagógico se construye en la reflexión sobre las situaciones escolares, a partir de evidencias recogidas en dichas situaciones y poniendo en juego marcos teóricos (Res. Nº 316/17, pág. 7)¹⁸.

A partir de 2016, las autoridades a cargo del INFoD reorientan la agenda de temas que desde entonces propondrá focalizar la formación docente en las capacidades de la educación obligatoria¹⁹ y los NAP, en la formación en la práctica de gestión y de enseñanza. De manera progresiva, la nueva

¹⁸ Ver apartado Antecedentes.

¹⁹ En 2016 las capacidades para la educación obligatoria estaban en proceso de elaboración y serían plasmadas en los MOA en 2017.

gestión orientará la agenda temática de los Encuentros de Directores que, se denominarán Círculos de Directores y de las Jornadas Institucionales realizadas en el marco del PNFP²⁰.

El giro expresa un diagnóstico y una orientación político - pedagógica. El diagnóstico asume que el PNFP en el período anterior estuvo centrado en la reflexión sobre la política educativa, en temas “transversales” tales como “deserción escolar, repitencia, clima escolar (...)”. La decisión, de acuerdo con este diagnóstico, resultará en orientar los dispositivos y la agenda de sus contenidos hacia un área específica del desarrollo profesional y proporcionar herramientas concretas para trabajar en el aula (*Entrevista a responsable nacional de Formación Situada*). En el marco de este cambio de énfasis, desde 2016 y durante 2017, se decide trabajar en todos los dispositivos lectura, en 2018 escritura y resolución de problemas y en 2019 oralidad.

La agenda que queda planteada, por tanto, se puede analizar en dos planos, por un lado, el de la acción pedagógica con foco en la gestión pedagógica de la escuela y del aula y, por otro lado, en un conjunto de “capacidades fundamentales”. Estos dos planos organizan los cuatro dispositivos de la construcción colectiva del saber pedagógico y de la ampliación del conocimiento didáctico: Jornadas Institucionales, Círculos de Directores, Ateneos Didácticos y Asesoramiento Situado²¹. Los primeros tres dispositivos apuntan a generar “acuerdos didácticos” entre los docentes de los establecimientos para la acción pedagógica en torno de situaciones específicas. Es decir, en el diseño del programa hay un meridiano que atraviesa los dispositivos que podría formularse como el de acordar prioridades y formas de trabajo en torno de aspectos específicos de la enseñanza en cada escuela.

Los responsables de Formación Situada del INFoD y los equipos coordinadores de área coinciden en señalar los alcances de la reorientación nacional en ambos planos. El propósito declarado por las y los entrevistados/as es que cada uno de los dispositivos de formación se organiza a partir de propuestas concretas de enseñanza vinculadas a aquellos aprendizajes que presentan mayores desafíos, contenidos críticos para el aprendizaje de los y las estudiantes en cada uno de los niveles. Los materiales se organizan entonces a partir de propuestas concreta para los docentes, habilitando la posibilidad de realizar modificaciones, por ejemplo, en secuencias con otras actividades. En el caso de las áreas, en particular en los ateneos, importa que las y los docentes intercambien experiencias en torno de problemáticas comunes de enseñanza. Este caso, las secuencias didácticas de los ateneos, por ejemplo, debían ser un medio para que ese intercambio se realice sobre un conjunto común de problemas didácticos basado de evidencias concretas aportadas por la experiencia de la aplicación de las secuencias en el aula y que promueva también la puesta en circulación de soluciones, “poner en común qué funcionó y qué no y en comunicar a otros cómo lo resolvieron” (*Entrevista a responsable de equipos nacionales de Lengua*).

Lo que muestra un relevamiento de las adaptaciones de los dispositivos de los contenidos, obtenido de la información provista las entrevistas en las jurisdicciones, es un alto nivel de penetración del propósito de orientar la formación hacia la gestión pedagógica en el aula. Esto, como veremos, no

²⁰ Los temas se acuerdan en las mesas federales. Para una reconstrucción de la función de las mesas federales desde la perspectiva de los funcionarios nacionales y los jurisdiccionales, véase el apartado correspondiente.

²¹ La presente evaluación considera los tres primeros dispositivos y, para el caso de los ateneos se analiza únicamente los destinados al nivel primario y secundaria en las áreas de Lengua y Matemática.

sólo se expresa en la adopción de los dispositivos propuestos por el Programa (para lo cual no hay demasiado margen para el desvío, dado que los recursos que provee el INFoD son para ese destino, aunque, como veremos hay adaptaciones importantes) sino en la adopción de una agenda que aún en los casos que se varían los ejes temáticos propuestos en los materiales provistos por el organismo nacional, conserva en gran parte su foco en las problemáticas de la gestión pedagógica y de enseñanza.

4.3. Apropiación de los materiales elaborados por el INFoD

En esta sección se realizará una aproximación a los modos de apropiación de los materiales elaborados por el INFoD (guiones, cuadernillos) por parte de las jurisdicciones durante 2018 para los dispositivos de Formación Situada (FS) de acuerdo con las declaraciones de las y los entrevistados/as en las jurisdicciones.

Las fuentes a las que se ha recurrido son los Informes Provinciales 2018, el Reporte de Avance Jurisdiccional (en el que figura una columna para indicar el tipo de material empleado) y las entrevistas a referentes de Formación Situada (FS) realizadas hasta el momento. En la tabla 3, se presenta una clasificación del modo de apropiación según surge de los Informes Provinciales 2018 y del Reporte de Avance Jurisdiccional de los Círculos y Jornadas. Se consignan los niveles y modalidades mencionados en las fuentes de cada provincia. En las tablas 4 a 6 se presenta el modo de apropiación que corresponde a los Ateneos para el Nivel Primario y Secundario y para Lengua y Matemática, que son los focos de la presente evaluación.

El apartado siguiente complementa la descripción de las tablas con una sistematización de las razones que enuncian el porqué de esas apropiaciones y el alcance de las mismas, según surge de los informes y de las entrevistas.

Todas las tablas organizan la información en tres categorías de materiales: “Propios”, “Adaptación”, “Aplica”. Los “propios” son los elaborados por las provincias, la “adaptación” se refiere a una modificación del material nacional y “aplica” alude a su empleo sin realizar modificaciones. Estas son las definiciones de la noción de “apropiación” empleada en este apartado. Dado que ambas tablas se basan en la declaración de las provincias y de la Ciudad de Buenos Aires para sus informes, la variación de los significados que organizan los modos de apropiación puede ser bastante alta debido a que su clasificación no proviene de una estandarización previa, sino de una interpretación de la jurisdicción o de quien realiza el informe. Por ejemplo, algunas provincias afirman que usan el material nacional *sin cambios* aunque lo complementan con una introducción o con algún anexo, mientras que otras afirman que *adaptan* el material aunque las adaptaciones puedan considerarse asimilables a las de las jurisdicciones del primer caso. Esta variación puede verificarse, asimismo, entre las distintas fuentes para una misma provincia. Cuando existe una variación en este sentido se confrontan las distintas fuentes y se clasifica de acuerdo con la interpretación que realiza el equipo de la OEI de la información narrativa que aparece en Informe Jurisdiccional 2018 y la entrevista al referente.

4.3.1 La apropiación de los materiales en el eje Construcción colectiva del saber pedagógico (Círculos de Directores y Jornadas Institucionales)

En la tabla 3, en la primera columna están listadas las provincias tantas veces como niveles o modalidades son mencionados en las fuentes cuando se refieren al tipo de apropiación, en las siguientes se especifica el nivel y/o la modalidad mencionadas y luego, el tipo de apropiación para círculos y jornadas.

Tabla 3. Modos de apropiación de las provincias de los materiales elaborados por el INFoD para el eje “Construcción colectiva del saber pedagógico “ por nivel y/o modalidad y dispositivo según jurisdicción. Año 2018

Jurisdicción	Nivel/Modalidad	Círculos	Jornadas
Buenos Aires	Todos los niveles/modalidades	Adaptación y Propio	Adaptación y Propio
CABA	Nivel Inicial	Aplica	Aplica
CABA	Nivel Primario	Aplica	Aplica
CABA	Nivel Secundario	Aplica	Aplica
CABA	Ed. Especial	Aplica	Aplica
CABA	Ed. de Adultos	Propio	Propio
Catamarca	Todos los niveles/modalidades	Aplica	Aplica
Chaco	Todos los niveles/modalidades	Sin mención	Adaptación
Chubut	Todos los niveles/modalidades	Adaptación	Adaptación
Chubut	Nivel Secundario	Adaptación	Adaptación
Chubut	Ed. Especial	Adaptación	Adaptación
Chubut	Ed. Adultos	Adaptación	Adaptación
Córdoba	Nivel Inicial	Adaptación	Adaptación
Córdoba	Nivel Primario	Adaptación	Adaptación
Córdoba	Nivel Secundario	Adaptación	Adaptación
Córdoba	Ed. Especial	Adaptación	Adaptación
Córdoba	Ed. de Adultos	Adaptación	Adaptación
Córdoba	Rural	Adaptación	Adaptación
Corrientes	Nivel Inicial	Adaptación	Adaptación
Corrientes	Nivel Primario	Aplica	Aplica
Corrientes	Nivel Secundario	Aplica	Aplica
Corrientes	Ed. Especial	Adaptación	Adaptación
Corrientes	Ed. de Adultos	Adaptación	Adaptación
Entre Ríos	Todos los niveles/modalidades	Adaptación y Propio	Adaptación y Propio
Formosa	Nivel Inicial	Adaptación	Adaptación
Formosa	Nivel Primario	Adaptación	Adaptación
Formosa	Nivel Secundario	Adaptación	Adaptación
Formosa	Ed. Especial	Adaptación	Adaptación
Formosa	Ed. de Adultos	Adaptación	Adaptación
Jujuy	Nivel Inicial	Adaptación	Adaptación

Jujuy	Nivel Primario	Adaptación	Adaptación
Jujuy	Nivel Secundario	Adaptación	Adaptación
Jujuy	Ed. Especial	Adaptación	Adaptación
Jujuy	Ed. de Adultos	Adaptación	Adaptación
Jujuy	Rural	Adaptación	Adaptación
La Pampa	Nivel Inicial	Adaptación	Adaptación
La Pampa	Nivel Primario	Adaptación	Adaptación
La Pampa	Nivel Secundario	Adaptación	Adaptación
La Pampa	Ed. Especial	Adaptación	Adaptación
La Pampa	Ed. de Adultos	Adaptación	Adaptación
La Pampa	Otras ofertas	Aplica	Aplica
La Rioja	Nivel Primario	Aplica	Aplica
La Rioja	Nivel Secundario	Adaptación	Adaptación
Mendoza	Nivel Inicial	Propio	Propio
Mendoza	Nivel Primario	Aplica	Aplica
Mendoza	Nivel Secundario	Aplica	Aplica
Mendoza	Ed. de Adultos	Aplica	Aplica
Mendoza	Otras ofertas	Propio	Propio
Misiones	Nivel Inicial	Aplica	Aplica
Misiones	Nivel Primario	Aplica	Aplica
Misiones	Nivel Secundario	Aplica	Aplica
Misiones	Ed. Especial	Aplica	Aplica
Misiones	Ed. de Adultos	Aplica	Aplica
Misiones	Rural	Propio	Propio
Neuquén	Nivel Inicial	Aplica	Aplica
Neuquén	Nivel Primario	Aplica	Aplica
Neuquén	Ed. Especial	Aplica	Aplica
Neuquén	Ed. de Adultos	Aplica	Aplica
Neuquén	Otras ofertas	Aplica	Aplica
Río Negro	Todos los niveles/modalidades	Adaptación	Adaptación
Salta	Todos los niveles/modalidades	Aplica	Aplica
Salta	Ed. de Adultos	Propio	Propio
San Juan	Nivel Inicial	Adaptación	Adaptación
San Juan	Nivel Primario	Aplica	Aplica
San Juan	Nivel Secundario	Aplica	Aplica
San Juan	Ed. Especial	Aplica	Aplica
San Juan	Ed. de Adultos	Aplica	Aplica
San Juan	Rural	Aplica	Aplica
Santa Cruz	Nivel Primario	Propio	Propio
Santa Cruz	Nivel Secundario	Propio	Propio

Santa Fe	Todos los niveles/modalidades	Propio	Propio
Tierra del Fuego	Nivel Primario	Aplica	Aplica

Fuente: Elaboración propia a partir de informes provinciales 2018 y de reportes de avance jurisdiccionales.

Como puede verse, hay 9 jurisdicciones que informan emplear los materiales del INFoD para distintos niveles y modalidades sin realizar adaptaciones, estas son: CABA, Catamarca, La Pampa, Mendoza, Misiones, Neuquén, Salta, San Juan, Tierra del Fuego. Ese uso es extendido para los distintos niveles y modalidades.

Son 11 las provincias que refieren que realizan algún tipo de adaptación de los materiales: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Río Negro, San Juan. En el caso de esta última provincia, la adaptación se realiza para el Nivel Inicial, mientras que en los otros niveles informan que emplean materiales nacionales.

Finalmente, 8 jurisdicciones: CABA, Entre Ríos, Mendoza, Misiones, Salta, Santa Cruz, Santa Cruz, Santa Fe producen materiales propios. CABA, Mendoza, Misiones y Salta informan que emplean esta opción para modalidades específicas, como Educación de Adultos, Educación Especial u “otras ofertas”. No se cuenta con información de las provincias de San Luis y de Tucumán.

4.3.2 La apropiación de los materiales en el eje Ampliación del conocimiento didáctico (Ateneos Didácticos)

En relación con los ateneos, en las tablas que siguen se han ubicado a las provincias según el tipo de apropiación reportado, diferenciando nivel de enseñanza y área (Lengua y Matemática).

Tabla 4. Provincias que declaran preparar materiales propios (ateneos) por área según nivel de enseñanza. Año 2018

	LENGUA	MATEMÁTICA
PRIMARIO	Formosa, Santa Cruz	Formosa, La Rioja, Santa Cruz
SECUNDARIO	Formosa	Formosa, Santa Cruz

Tabla 5. Jurisdicciones que declaran adaptar materiales nacionales (ateneos) por área según nivel de enseñanza. Año 2018

	LENGUA	MATEMÁTICA	SIN ESPECIFICAR ÁREA
PRIMARIO	CABA, Córdoba, La Pampa	CABA, Córdoba, La Pampa, Misiones	
SECUNDARIO	Córdoba, La Pampa	Córdoba, La Pampa, La Rioja	La Rioja (sin especificar)

Tabla 6. Provincias que declaran aplicar materiales nacionales por área según nivel de enseñanza. Año 2018

	LENGUA	MATEMÁTICA
PRIMARIO	Corrientes, Jujuy, Mendoza, Neuquén, Salta, San Juan, Tierra del Fuego	Corrientes, Jujuy, Mendoza, Neuquén, Salta, San Juan, Tierra del Fuego
SECUNDARIO	CABA, Corrientes, Jujuy, Mendoza, Salta y San Juan	CABA, Corrientes, Jujuy, Mendoza, Salta y San Juan

Fuente: *Elaboración propia a partir de informes provinciales 2018 y de reportes de avance jurisdiccionales*

4.3.3. Caracterización sintética de apropiaciones realizadas por algunas provincias

A continuación, se complementa la información de las fuentes de las tablas con la de los reportes provinciales y con las entrevistas a responsables provinciales cuando éstas aportan alguna información significativa para algunas jurisdicciones. Se consignan por orden alfabético las provincias que, en al menos uno de los ejes, aparecen como productoras de material propio o realizando adaptaciones. En el caso del eje “Construcción colectiva del saber pedagógico”, se recogen las explicaciones para la producción o la adaptación en cualquier nivel o modalidad. En el caso del eje “Ampliación del conocimiento didáctico”, siguiendo el criterio de las tablas 2 a 4, se recogen las explicaciones sobre la apropiación de materiales en los niveles primario y secundario, en Lengua y Matemática, lo que excluye a las provincias o explicaciones que se refieren a materiales propios o adaptaciones para Inicial o para otras áreas o modalidades.

Buenos Aires

La jurisdicción se incluye en la categoría de aquellas provincias que emplean los materiales propuestos por el INFoD con adaptaciones en algunos casos. En los Círculos de Directores, según informa la provincia, los materiales utilizados fueron, en parte, adaptaciones de los materiales enviados por Nación, a la que se agregan orientaciones elaboradas en su totalidad por los equipos de referentes pedagógicos del Programa. Estas orientaciones están, por lo general, vinculadas a la dinámica de la reunión y no alteran sustancialmente la agenda de temas que el INFoD propone. En relación con las Jornadas Institucionales se repite el mismo esquema que para los círculos, salvo en algún caso que se contó con materiales propuestos y elaborados por la Dirección Provincial de Planeamiento de la Provincia y de la Subsecretaría de Educación (dado que tales espacios se emplearon para la agenda de la Red de Escuelas de Aprendizaje²²). También existe material de apoyo

²² Se trata de un programa dirigido a 2.000 escuelas de la provincia cuyos objetivos hacen foco en el clima escolar, la enseñanza de Prácticas del Lenguaje y Matemática, Gestión pedagógica de los directivos y los indicadores de eficiencia interna.

elaborado por las direcciones provinciales o material bibliográfico relacionado con los temas trabajados.

CABA

La jurisdicción imprime rasgos propios a la agenda federal para el eje Construcción colectiva del saber pedagógico así como para el eje de Ampliación del conocimiento didáctico. Esto y una adaptación de los dispositivos a la dinámica jurisdiccional, explica el carácter de las adaptaciones y también la producción de material propio.

En primaria, las JI tuvieron como temática: Planificación en el 1º año; Aulas heterogéneas, Gestión de la diversidad en el Aula, 2º año y Evaluación y Seguimiento en el 3º año. En secundaria, se trabajó en función de las demandas de las direcciones de modalidad para diseñar los dispositivos de capacitación con propuestas diferentes para cada uno. Los agrupamientos también fueron definidos por las direcciones. En el caso de secundaria orientada se trabajó en relación con el programa Secundaria del Futuro.

En cuanto a los CD, en primaria el dispositivo está ligado a los Ateneos, que en la Ciudad de Buenos Aires, se denominan “Encuentros Distritales” (ED) y tienen características diferentes al dispositivo definido desde Nación. En este marco, los Círculos de Directores tienen una función diferente y son coordinados por los especialistas cuya tarea está vinculada al ED. En secundaria, los Círculos de Directores se denominaron inicialmente “Laboratorios de Gestión” y responden a problemáticas de gestión cuya agenda es establecida por cada grupo de directores.

CABA: Informe jurisdiccional (Materiales)

En los dispositivos implementados para el Nivel Inicial se trabajó, en los Círculos de directores, con los materiales elaborados por el INFoD, como base, generando adecuaciones referidas al lugar de gestión de espacios lúdicos en las distintas salas.

En los dispositivos implementados para Nivel Primario se trabajó considerando los ejes desarrollados en los materiales producidos por el INFoD, que consideraban Ateneos por Ciclo, realizando las adecuaciones indispensables para su abordaje por grado. A su vez, como era el propósito de este dispositivo, acompañar la enseñanza a lo largo de todo el año, se elaboraron materiales específicos, para aquellas áreas/temas que no estaban dentro de lo producido por el INFoD, por ejemplo, los ateneos de Ciencias Sociales y de geometría, en el área de matemática.

Respecto a materiales propios de la jurisdicción, para las Jornadas de febrero se elaboraron documentos de trabajo por grado cuyos ejes fundamentales fueron la planificación anual, la organización de la enseñanza a través de secuencias y propuestas para el inicio del ciclo lectivo.

En el caso de las acciones orientadas al nivel Secundario, para Matemática y Lengua y Literatura, se utilizaron documentos correspondientes a la serie 2018 Ateneos I del Ciclo Básico del nivel Secundario, producido por el INFoD. A partir de septiembre, se elaboraron materiales interdisciplinarios atendiendo a las necesidades de acciones innovadoras en el nivel que articula con la propuesta del Ministerio Nacional (Secundaria 2030).

Finalmente, y atendiendo a que se universalizó el dispositivo de Ateneos a todos los actores de la enseñanza de nivel Primario (docentes de Educación Física, Arte, etc. por ejemplo), vale mencionar que las propuestas se complementaron con material para la formación específica. En función de esa diversidad de destinatarios se trabajó en materiales pensados para cada grado y distintas áreas de conocimiento.

Chubut

La provincia informa que realiza adaptaciones mínimas a los materiales del eje Construcción Colectiva del saber pedagógico. En relación con los Ateneos, informa que ha adaptado materiales por el agregado de un cuarto encuentro y por el diseño de una propuesta de trabajo que incluye al director en la actividad.

Chubut: Informe jurisdiccional (Materiales)

Ateneos: La propuesta jurisdiccional fue ajustada a la realización de 4 encuentros por Ateneo, de esta manera todos los materiales fueron ajustados. El encuentro que se agrega se refiere a trabajar con más profundidad la evaluación y la planificación. Ante el pedido de varios directores de las instituciones destinatarias de Ateneos, se diseñó una propuesta de trabajo específica para el director que participa, estas actividades se refieren a su rol como director en relación con la propuesta del Ateneo Didáctico.

Córdoba

En el caso de Córdoba, la adaptación de los materiales se encuadra en los dos planos definidos por la política nacional enunciados en la primera parte de este capítulo. La provincia comparte las políticas definidas federalmente y su modo de apropiación consiste en producir un material específico que, en una aproximación general, pareciera profundizar en un sentido instrumental la agenda temática propuesta por el INFoD. Esta afirmación puede constatarse con la enumeración de los temas propuestos por la provincia para ser trabajados en el eje para 2018 que asume una secuencia temática con los temas tratados los años previos

- La Autoevaluación Institucional (incluye varios sub-temas)
- Trabajo con la capacidad “abordaje y resolución de situaciones problemáticas” (desde los diferentes campos de conocimiento)
- Indicadores a considerar en el desarrollo de las capacidades fundamentales.
- Evaluación de Acuerdos Didácticos Institucionales (rúbricas)

La producción de los materiales está centralizada en los equipos curriculares provinciales y su producción se explica por la necesidad de que los materiales provistos para FS se integren a orientaciones y a las líneas de trabajo sobre formación continua provincial y por el agregado de cierta especificidad en el tratamiento de los temas propuestos por el INFoD.

Asimismo, la provincia ha incorporado a las JI un encuentro final integrador al que asiste un directivo y docente por escuela como un cierre de la secuencia de jornadas anuales.

En cuanto a los ateneos, la provincia ha variado considerablemente el dispositivo y produjo materiales sobre las propuestas enviadas por Nación. Aunque en sus informes declara realizar adaptación, la naturaleza de las mismas amerita considerarlas como producción propia. Los

materiales de los ateneos son bitácoras o guías que orientan el trabajo de los profesores que asisten al dispositivo y, al mismo tiempo, son un registro del trabajo que se realiza durante el transcurso del dispositivo (compuesto de un encuentro presencial y tutorías en línea con actividades). Las bitácoras remiten a material de apoyo específico según áreas, que son documentos de acompañamiento producidos por los equipos provinciales. La jurisdicción tiene una página web donde están accesibles los materiales.

Córdoba: Informe jurisdiccional (Materiales)

El grado de avance de la Formación Situada logrado por la provincia de Córdoba en los últimos años demanda una adaptación de materiales sugeridos por Nación para atender a las particularidades provinciales (Diseños Curriculares, Prioridades Pedagógicas, Objetivos estratégicos, entre otros).

Corrientes

La provincia informa que realiza adaptaciones o agrega materiales complementarios. Por lo general. Estas adaptaciones parecen circunscribirse a las modalidades (EDJA, Especial, etc.) o consistir en adecuaciones al diseño curricular. En los materiales de ateneos para los niveles primarios y secundario de educación común en Lengua y Matemática no se realizan adaptaciones²³.

Corrientes: Informe jurisdiccional (Materiales)

En todos los dispositivos implementados se han utilizado los materiales previstos por Nación, excepto los dos cursos para la enseñanza que fueron diseñados por necesidad de la Jurisdicción.

En el caso de los círculos de directivos, se incorporaron normativas vigentes y adaptaciones propuestas desde las direcciones de modalidades y que fueron enviados en los reportes solicitados.

Para las jornadas institucionales, se incluyó un informe de jornada, el cual contiene la síntesis de los acuerdos arribados en función del material propuesto.

Corrientes: Entrevista a Referente provincial de Formación Situada

EJE 1.

La agenda general se mantiene, se refresca o se recupera algún material que está en la escuela (eso es el tipo de adaptación...es recuperar cosas preexistentes en las escuelas) ...no son contradictorios se complementan ... tenemos la libertad de hacerlo.

El material y la agenda que llega es general y no atiende las especificidades de la modalidades y áreas y el equipo técnico del consejo de primaria e inicial ... [interviene]. Ahí surge la agenda diferencial. Nos reunimos

²³ Véase el Anexo sobre análisis de producciones de los docentes en ateneos didácticos.

hacemos los ajustes con los coordinadores de nivel y referentes y trabajamos sobre la agenda, cómo es la presentación, cómo es el ppt y los referentes hacen una revisión, ellos son los que conocen a los directores y hacen devoluciones, después vuelve a la coordinación central de la jurisdicción y vemos las modificaciones sugeridas...luego lo informamos en el informe anual a Nación.

EJE 2.

[Ídem Eje 1] es importante trabajar con las áreas y modalidades y particularmente con el equipo técnico del Consejo. [Se busca la] [A]rticulación con los diseños curriculares de la provincia y que puedan anticipar la cercanía que tiene con los diseños curriculares y orientaciones para que tengan en cuenta los referentes.

Estas adaptaciones las hace el equipo central jurisdiccional y hay un ida y vuelta con los referentes de los ateneos.

No hay adaptación de contenidos, los referentes de modalidades hacen aportes necesarios si hay escuelas de Educación Especial, Rurales, o Jóvenes y Adultos, en función de cómo se conforman los agrupamientos. Si bien los agrupamientos son iguales [a los] de los CD pero a veces hay un cambio en función de los docentes que manden a los ateneos o en función de lo que van a atender en el ateneo.

Entre Ríos

La provincia informa que a partir de 2017 inició un segundo trayecto formativo con eje en la alfabetización, denominado “Nuestra Escuela lee para aprender” que unifica el trabajo en todos los niveles y modalidades de la educación provincial. En base a esto, se toman los materiales nacionales como referencia y se los adapta.

Formosa

La provincia despliega un plan provincial sistemático de formación docente continua desde 2013 al cual integra los dispositivos y contenidos de Formación Situada. En el nivel primario y secundario y en la Educación Permanente, la provincia trabajó con los materiales enviados por Nación, incorporando algunas actividades metodológicas. En el caso de las JI se agregaron tópicos relacionados con la particularidad de la problemática analizada inicialmente en el diagnóstico situacional y vincular de las instituciones.

Jujuy

Según los informes consultados, se deduce que mantiene la agenda propuesta por el INFoD y agrega Educación Emocional, para lo que produce materiales propios.

La Pampa

La provincia es un caso de producción de material propio para contextualizar y adaptar los materiales nacionales, además de proporcionar documentación producida por la provincia para temas presentes en la agenda provincial del año en curso o para modalidades no incluidas en las prioridades definidas para la Formación Situada.

Acompañan en el eje “Construcción colectiva del saber pedagógico” las producciones -nacionales o propias- con un documento de presentación general para todos los niveles en el que anticipan los recorridos temáticos de las modalidades y con anexos con información complementaria. Asimismo, la provincia informa que complementa los materiales nacionales con especificaciones para las distintas áreas según surgen de los materiales curriculares de la jurisdicción, que son recientes. Afirman aprovechar los dispositivos para que los docentes se apropien de los lineamientos curriculares.

Del listado de materiales que la provincia reporta que ha utilizado en 2018, se desprende que han producido material en educación inclusiva²⁴ para el nivel primario y materiales específicos para las modalidades de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPDJA) y para la modalidad técnica de la secundaria orientada, en particular enseñanza de la escritura en dicha modalidad.

La Rioja

Esta provincia declara aplicar los materiales para Círculos y Jornadas, salvo en secundario en el cual, según informan, realizaron adaptaciones. Como veremos en el caso de los Ateneos realizan una apropiación mixta adoptando los materiales proporcionados por el INFoD e incorporando modificaciones. como es el caso de Matemática en segundo ciclo de Matemática, según informa el referente provincial, atendiendo a los resultados del operativo Aprender.

No obstante las adaptaciones, los dispositivos y la agenda local, los materiales están encuadrados dentro de la orientación principal propuesta por el INFoD: la gestión pedagógica de la escuela y del aula y las “capacidades fundamentales”.

Mendoza

La provincia informa que aplica materiales nacionales para Círculos y Jornadas en los niveles primario y secundario. El Informe Jurisdiccional 2018 reporta temas desarrollados en Círculos y Jornadas en el nivel secundario que, como puede verse, encuadran dentro de la agenda propuesta por el INFoD. Se subraya la particularidad de incluir a preceptores en el dispositivo.

- Evaluación
- La resolución de problemas en el aula
- La práctica evaluativa en el aula
- Comunicación: Producción escrita en el aula
- Yo preceptor, ¿qué tengo que ver con la capacidad para resolver problemas
- La resolución de problemas en el aula. Síntesis de conceptos significativos sobre la capacidad de resolución de problemas.
- Evaluación de desarrollo de capacidades
- Planificación de prácticas de enseñanza para la resolución de conceptos en el aula

²⁴ En 2018 la provincia organizó una Jornada Provincial de Educación Inclusiva en el marco de la cual se realizó una de las Jornadas Institucionales.

Río Negro

La jurisdicción adaptó materiales en círculos y jornadas durante 2018 “teniendo en cuenta las definiciones jurisdiccionales y las revisiones identificadas a partir de las diferentes estrategias de monitoreo” (Informe Jurisdiccional 2018). Además de los Círculos de Directores (a los que identifican como círculos PNFP) y que responden al formato INFoD, desarrollan Círculos de Gestión coordinados por los equipos de supervisión en cada sede regional (la provincia se organiza territorialmente en sedes regionales del Consejo Provincial de Educación). Mientras que, en los primeros, desarrollan una agenda vinculada a la gestión pedagógica, en los segundos despliegan una agenda vinculada a la gestión de las organizaciones educativas. En los Círculos de Directores, la agenda sigue los temas planteados federalmente, como Comunicación, Resolución de Problemas y Producción de textos escritos.

Santa Cruz

La provincia de Santa Cruz en 2018, representa el caso de una provincia con agenda propia de formación. En este año, trabajaron como tema de los Círculo de Directores *“La escuela en clave de derechos. El director y la elaboración de proyectos institucionales”*, para lo cual elaboraron un material específico sobre el tema que fue acompañado por un conjunto de materiales complementarios de reconocidos autores nacionales e internacionales. Algunos de los temas que incluye esta bibliografía complementaria se refiere a autoridad y responsabilidad docente, trabajo del director, trayectorias, justicia y sociedad. En la JI se trabajó sobre la elaboración del Proyecto Político Pedagógico Institucional de manera colectiva, con un material preparado por la provincia.

Santa Fe

La provincia implementa la FS en el marco del Programa Escuela Abierta (EA). El programa EA tiene algunas particularidades que la jurisdicción esgrime a la hora de exponer las razones del uso de material propio. EA está organizado desde 2014 por cohortes y por unidades territoriales en las que confluyen diferentes niveles y modalidades y con foco en las trayectorias de los estudiantes.

La segunda razón se funda en su planeamiento estratégico. La provincia tiene un Plan de Gestión que articula diferentes planes y programas y en este marco, el Programa de Formación Situada se propone “entramar” en las escuelas los aportes de los distintos programas articulados por el Plan de Gestión. Esto explica, según reporta el Informe Jurisdiccional 2018, que los materiales propuestos por el INFoD no siempre se adecuen a esta dinámica, ya que el trabajo por cohorte va integrando “de manera espiralada” los aportes previos de cada encuentro.

Finalmente, otra razón esgrimida hace lugar a una diferencia de enfoque o epistemológica. Según explica el referente político del programa “cuando empezaron a haber [guiones] dependía de la distancia epistemológica que tenían, al principio solo tomábamos el título y no mucho más cuando se fue acercando esa mirada, tomaban las lecturas propuestas, las actividades y las incluíamos en el dispositivo”.

Santa Fe: Informe jurisdiccional (Materiales)

Desde el inicio del Programa de Formación Nacional “Nuestra Escuela”, en la Provincia de Santa Fe, los materiales que se utilizan en las Jornadas Institucionales e Interinstitucionales, como en los Círculos de Directores, son producidos por el Equipo Jurisdiccional.

En este proceso, se toman como insumos, tanto los materiales propuestos por el Programa Nacional como materiales propios de la provincia, autores o bibliografía específica a la temática y orientación seleccionada para la oportunidad.

El Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, tiene un Plan de Gestión en donde se articulan todos los planes y Programas que se implementan en las instituciones educativas. En ese sentido, desde el Programa de Formación Situada se sugieren en los diferentes dispositivos de trabajo, algunas pistas desde donde entamar la temática de abordaje con algo de lo que ya está pasando en la escuela (como práctica reflexiva) o como posibilidad para que pase.

Este recorrido iniciado en el 2014 por la Cohorte I, va recuperando de manera espiralada, lo registrado en las jornadas anteriores por los equipos docentes y directivos, por lo que resulta indispensable, ir adecuando los nuevos dispositivos a la particularidad de cada nuevo encuentro.

Este tipo de planificación estratégica y situada de cada Círculo de Directivos y/o Jornadas, nos impiden usar propuestas cerradas de trabajo que no refieran a la particularidad del territorio y la experiencia en la que se aplica.

Como se ha desplegado en este capítulo, la política nacional que tiene por objeto la formación continua de los docentes bajo la forma del “Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela, 2016 – 2021”, en su línea de Formación Situada pone a disposición de las jurisdicciones una batería importante de materiales y guiones elaborados por los equipos y especialistas del INFoD que organizan una agenda que recoge los esquemas de formación de años previos, reorientando contenidos y diversificando alguno de los formatos, al instalar los ateneos didácticos en el eje Formación Especializada, con especial atención a problemas de la enseñanza.

En el contexto de un gobierno federal, las provincias adscriben en su gran mayoría a ese giro y, en el caso en que cuentan con lineamientos propios que requieren alguna especificidad (y equipos propios que puedan elaborarlos), realizan adaptaciones de contenidos o de forma para incorporar y atender esas demandas. En ese interjuego de materiales elaborados a nivel central y de contextualizaciones realizadas por las provincias, ocurre la Formación Situada. Se presentará en próximos apartados cómo esa condición es percibida por los y las destinatarios/as de las acciones.

4.3.4. Una mirada sobre las adaptaciones en Educación Rural

En este apartado repasamos las adecuaciones a la Formación Situada que se detectaron en algunas provincias para la educación en contextos rurales. El diseño nacional del componente de Formación Situada, un componente de alcance masivo en dos de sus líneas y de alcance intensivo en los Ateneos, con producción de materiales para su tratamiento en todos los dispositivos, supone la adaptación organizativa y de contenido por parte de las provincias. Interesa identificar cuáles son

las características de los contextos rurales que exigen adaptaciones, dado que la escolaridad en dichos contextos presenta condiciones organizacionales con características propias, y por lo general, los diseños de políticas en gran escala están pensados en forma general para la llamada “escuela común”. Identificar características y adaptaciones podría permitir en próximas etapas anticipar en el diseño las especificidades de la atención a estos contextos. Otras modalidades como la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos por ejemplo, merecerían asimismo un tratamiento de este tipo, que quedará, por razones de disponibilidad de información, para futuras evaluaciones²⁵.

Las adecuaciones pueden clasificarse en las siguientes:

- *de adaptación a modelos organizacionales*
 - Probablemente, las situaciones más destacables las proporcionan las provincias que generaron adaptaciones para modelos escolares especialmente diseñados para ámbitos rurales. Algunas provincias informan que la naturaleza situada del programa les permitió identificar o visibilizar necesidades de formación específica para roles docentes apropiados a dichos modelos. En este sentido, La Rioja señala que para su modelo de concentración de itinerancia (ciclos básicos de secundaria instalados en primaria con personal tutor o acompañantes de maestros), diseñaron especialmente materiales metodológicos adecuados a dichos roles. Esta provincia, asimismo, generó materiales específicos para maestros de primaria que tienen en sus clases alumnos de nivel inicial con el argumento de que, por lo general, se “primariza” a estos niños, dado que se los expone a un tratamiento y a un currículum propio de la educación primaria.
 - La provincia de Chubut, por su parte, informa haber realizado diseños específicos para las Unidades de Educación Múltiple (UEM), que son unidades educativas que concentran varios niveles educativos. Para esto asumieron una coordinación territorial específica.

- *de materiales*
 - La provincia de Corrientes informa que ha realizado adecuaciones a los materiales sobre “Clima Escolar” para las escuelas de personal único adaptando la temática y ampliando la agenda.
 - La provincia de Chaco señala que incorporó a sus equipos una profesora experta en educación rural que realiza adaptaciones pedagógicas a los Ateneos.
 - La provincia de Entre Ríos, informa que en la segunda cohorte siguiendo la línea de alfabetización, introdujeron modificaciones en los materiales para Círculos de Directores.

²⁵ La provincia de Buenos Aires organizó agrupamientos específicos para los círculos de directores de establecimientos de educación especial y de educación de adultos. En ambos se desarrollaron materiales a cargo de equipos contratados para esa función, convocando a especialistas en esas modalidades. En el caso de los agrupamientos de adultos la dirección provincial intervino directamente en la selección de los 111 responsables de los círculos de directores y tuvo rol protagónico en la definición de temas para trabajar en los círculos, en diálogo con la coordinación de Formación Situada.

- La provincia de Río Negro informa que, dado que habían habido cambios en los equipos de gestión de escuelas rurales, decidieron focalizar la Actualización Académica en Gestión Educativa (AAGE) en directivos de la modalidad.
 - La provincia de Salta también informa que realizó adaptaciones a los materiales de la AAGE, aunque corresponde a una línea de acción que se aborda por separado en este informe, interesa destacar, porque pone de manifiesto una necesidad de fortalecimiento de la gestión pedagógica para directivos de la modalidad rural que según la entrevistada no siempre es visualizada en los programas de formación continua.
 - La provincia de La Rioja, como fuera consignado más arriba, adecuó materiales a las especificidades organizacionales y de roles de los tutores y profesores de del modelo de concentración de itinerancia.
- *de agrupamientos*
 - Casi todas las provincias -para las que se cuenta información- señalan que realizaron agrupamientos ad hoc para la condición rural, ya sea por las distancias mayores a las urbanas, las dificultades de acceso, como por ser escuelas de personal único. Neuquén, por ejemplo, señala que los dispositivos están pensados como esquemas masivos y que no “encajan en rural”, por razones de distancia, dotación de personal o cantidad de matrícula. La provincia de Chubut, como fuera consignado, adaptó los agrupamientos a las UEM, lo mismo señala la provincia de Buenos Aires.
 - de adaptación a las poblaciones que habitan contextos rurales
 - En la provincia de Salta se menciona que fue necesario incorporar a formadores con competencias especiales para la atención a etnias que habitan contextos rurales.
 - de articulación con otro programa
 - Las provincias de Chubut, Formosa, Misiones, Salta mencionan que orientaron los dispositivos de Formación Situadas con escuelas incluidas en el PROMER. En particular, para reforzar presupuestariamente la presencia del programa.
 - diseño específico para el monitoreo de las acciones
 - La provincia de Córdoba, destaca la especificidad del ámbito rural al considerar las acciones de monitoreo.

Estas adaptaciones permiten dar respuesta a dos objetivos del programa, garantizar su extensión aún en condiciones en las que el territorio pone una distancia más difícil de abordar y, al mismo tiempo, atender a la especificidad de los modelos organizacionales emergentes o las particularidades demográficas de ese contexto o modalidad.

PARTE II. Ateneos didácticos: análisis de trabajos de docentes

5 Ateneos didácticos: análisis de trabajos de docentes participantes

En esta segunda parte, se presenta el análisis específico de los ateneos realizado a partir de trabajos finales de los docentes de siete provincias en las que se profundizaron algunas de las dimensiones del estudio²⁶. Está organizada por área, salvo el último apartado que presenta conclusiones para ambas áreas. Asimismo, en un Anexo, está disponible un detalle descriptivo de las producciones de los ateneos por provincia, nivel y por ciclo para cada uno de los 130 trabajos analizados.

Tanto en el área de Lengua como de Matemática la propuesta pedagógica de los Ateneos Didácticos que desarrolló el INFoD incluyó una serie de materiales elaborados para los docentes destinatarios y pautas/guiones que proponen su articulación con la organización y secuencia de los encuentros así como también la consigna para la elaboración del trabajo final y un conjunto de criterios para su evaluación.

Para el análisis de los trabajos finales se tuvo en cuenta la diferenciación presentada por las jurisdicciones: provincias que aplican los materiales propuestos por el INFoD y que organizan las actividades según lo pautado a nivel nacional; provincias que adaptan los materiales nacionales y finalmente aquellas que adaptan los materiales y a la vez generan variantes propias del dispositivo.

Otro aspecto significativo a considerar en el análisis de los Ateneos Didácticos es el rol fundamental de los formadores ateneístas. Estos ocupan un lugar clave en este desarrollo en tanto son mediadores entre las propuestas diseñadas y reflejadas en los materiales y los docentes participantes. En la construcción de este rol son destinatarios de varias acciones, entre ellas la producción de materiales específicos para el ejercicio de la tarea de coordinación de los ateneos y también la oferta del “Trayecto de Formación para Coordinadores de Ateneos Didácticos”, propuesta de formación de carácter semipresencial desarrollada por el INFoD destinada a los formadores a cargo del desarrollo de los Ateneos Didácticos de las áreas de Lengua y Matemática de los niveles primario y secundario.

5.1 Ateneos didácticos de Lengua

5.1.1 Enfoque del desarrollo profesional de los Ateneos Didácticos

A continuación se despliega una breve caracterización de la propuesta pedagógica de los Ateneos Didácticos en el Área Lengua referenciada en los materiales elaborados para los

²⁶ Inicialmente la muestra iba a estar compuesta por trabajos finales de ocho provincias pero como se explica más adelante finalmente se recogieron producciones de siete jurisdicciones.

docentes destinatarios, su articulación con la organización y secuencia de los encuentros, y la consigna del trabajo final. La información se presenta organizada según el tipo de adaptación realizado para la implementación de los Ateneos Didácticos: provincias que aplican materiales INFOD, provincias que adaptan materiales y provincias con materiales y dispositivo propios. Esta caracterización ha sido la referencia para el análisis de los trabajos finales elaborados por los docentes.

- **Provincias que aplican materiales INFOD**

Las propuestas de los materiales, articuladas al dispositivo propuesto por el INFOD para el desarrollo de los Ateneos Didácticos presentan un formato común organizado alrededor de un conjunto de contenidos de formación -disciplinares y didácticos- seleccionados para cada nivel y ciclo.

En su desarrollo se combinan dos elementos clave para la formación de los docentes destinatarios. Por un lado, la actualización/incorporación de contenidos disciplinares y su problematización para la enseñanza a través de la identificación de aspectos clave de la intervención docente. Por otro lado, la reflexión sobre la implementación de una secuencia de actividades a partir de su puesta a prueba en las aulas y a través de la co-observación y el intercambio de la experiencia con otros colegas participantes, moderado por el ateneísta coordinador. Esta reflexión se desarrolla de manera oral en los encuentros y se refleja de modo escrito en la producción final, trabajo que acredita el recorrido formativo.

En el caso del Nivel Primario, Primer Ciclo, los tres encuentros del Ateneo *¡Qué maestros!* estuvieron destinados a la formación continua en temas de alfabetización inicial. En cuanto al objeto de enseñanza, los materiales producidos parten de una concepción amplia de alfabetización inicial que supone el ingreso y apropiación de la cultura escrita, lo que demanda el desarrollo de dos conjuntos de saberes: unos que abarcan la dimensión discursiva, el aprendizaje de la lectura y escritura de textos; otros, vinculados con la comprensión y apropiación del sistema alfabético de escritura y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de palabras, indispensables para el progresivo logro de la autonomía. Desde el punto de vista de la práctica de enseñanza, se hace foco, entonces, en la necesidad de que las propuestas didácticas atiendan el trabajo equilibrado con palabras y textos, de modo simultáneo, en situaciones en las que, inicialmente, el docente lee en voz alta y escribe lo que los chicos le dictan, para luego ir cediendo gradualmente la responsabilidad. A la par, la enseñanza del sistema alfabético y de la lectura y la escritura convencional de palabras se aborda en el contexto del trabajo con los textos. Esto supone un primer desafío en la formación que implica poner en cuestión teorías y prácticas instituidas que organizan la enseñanza a partir de propuestas atomistas en un vacío de cultura y que postergan la lectura y escritura de textos hasta que los estudiantes se apropien del sistema alfabético. Por eso, se ofrece a los docentes una propuesta didáctica viable y flexible que pone en juego esas variables y que resulta objeto de análisis y reflexión conjunta en el marco de los ateneos. En relación con el desarrollo de la comprensión del sistema alfabético, la propuesta del ateneo también se posiciona en la necesidad de enseñanza explícita con activa intervención del docente, puesta en cuestión, por ejemplo, por el método global o versiones didácticas iniciales del enfoque psicogenético.

Por otra parte, dado que se considera que la alfabetización incide notablemente en el desarrollo de la oralidad, la propuesta ofrece gran cantidad de sugerencias para habilitar y estimular la toma de la palabra por parte de los niños y de su participación en ricas conversaciones en el aula, lo que permite reflexionar sobre el lugar de la conversación en propuesta de métodos tradicionales que la ignoran u obstaculizan. En ese sentido, se destaca la orientación brindada para conducir las conversaciones y la decisión de partir del análisis de las obras de arte, ilustraciones y fotos como textos que potencian ricas conversaciones. El trabajo a partir de textos icónicos, a la vez, tiende un puente muy efectivo para animar la enseñanza a partir de textos -a niños que no todavía no saben leer solos- entre aquellos docentes que aún no se apropiaron de estrategias para el trabajo a partir de cuentos u otros textos lingüísticos.

A la vez, la propuesta considera la dimensión sociocultural y pedagógica de la alfabetización, por lo que incluye también contenidos referidos a la diversidad de experiencias vinculadas a la lectura y la escritura y el impacto de la alfabetización temprana en la alfabetización inicial; a la relevancia de que el docente cuente con diversas estrategias didácticas para atender la heterogeneidad de las aulas y poner en valor los saberes con que los niños llegan a la escuela y de confiar en sus posibilidades de aprendizaje. También se abordan, aunque no de modo exhaustivo, criterios para analizar e interpretar las escrituras de los alumnos -lo que permite revisar el concepto de “error”- y se sugieren intervenciones docentes para promover el desarrollo. Estos contenidos permiten poner en entredicho la atribución de las diferencias de puntos de partida de los chicos a distintos tipos de déficit -lingüístico, sociocultural- de su entorno primario y visibilizar los saberes con que los niños llegan a la escuela.

En el Segundo Ciclo, la propuesta del ateneo *A cien años de los Cuentos de la Selva* se centra en la lectura del libro de Horacio Quiroga. Asume como propósito “incluir a toda la comunidad educativa en una gran conversación literaria alrededor de un libro y un autor”. Esto se plasma en la sugerencia de actividades conjuntas entre equipos docentes y de gestión, estudiantes y familias.

Se seleccionan centralmente contenidos disciplinares, lingüísticos, literarios y metaliterarios, relativos a la narratología y a la poética del autor. Este criterio de esta selección puede obedecer a la necesidad de que los docentes avancen en su conocimiento de conceptos teóricos que favorezcan la enseñanza de la lectura de textos ficcionales (y no ficcionales) a través de intervenciones que promuevan la reflexión lingüística y metaliteraria en situaciones de conversación, lectura, relectura y escritura. Así, se incluyen contenidos relativos a la comprensión y reconstrucción global de la historia (“qué se cuenta”), a relecturas que promueven interpretaciones a partir de la reflexión sobre los procedimientos de construcción de la narración y conceptos de narratología (“cómo se cuenta”): la construcción de los personajes (representación interna e indirecta, diálogos entre los personajes, comentarios del narrador, acciones y reacciones); el espacio como lugar de actuación (descripción de lugares en que transcurren los hechos, espacio estático y dinámico), la cronología (tiempo de la historia y tiempo del relato, núcleos narrativos, eventos y acciones, la causalidad) entre otros. Para el reconocimiento de la poética del autor se seleccionan aspectos presentes en los distintos cuentos: personajes que aparecen, lo humano y lo animal, relaciones entre animales y humanos; el espacio, la selva, escenarios de cada cuento,

recorridos de los personajes. También hay referencia a diversos recursos literarios y narrativos y temáticas comunes: alianzas, viajes, peligros de la selva y a el oficio de escritor y el vínculo entre los cuentos y la vida de Quiroga. En cuanto a textos no literarios, se promueve el contraste de diferentes estructuras de biografías leídas, más o menos convencionales. En cuanto a la escritura, se promueve leer para escribir: expansión de biografías, descripciones para la galería de personajes y de lugares, curiosidades y anécdotas ficticias como expertos en la vida del autor, entre otras actividades. También se propone la escritura personal en un “Cuaderno de pensamientos” y otros textos, como preparación para un mural colectivo y para un muro de pensamientos y fragmentos escogidos. Se incluyen sugerencias para trabajar dentro del aula con estudiantes con discapacidad y/o Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Finalmente, se sugieren criterios de selección, organización y secuenciación graduada de los contenidos, según el eje y el contenido del proyecto para cada grado: 4º y 5º grados, los personajes y el espacio; 6º y 7º grado, la poética del autor; y se propone a los participantes decidir y graduar actividades pertinentes para cada eje en función los contenidos y del proceso desarrollados.

A diferencia de los materiales de Primer Ciclo, en éstos aparecen apenas mencionados contenidos relativos al desarrollo en el aprendizaje de la lectura por parte de los estudiantes (por ejemplo, grado de autonomía en la lectura, desarrollo de la fluidez, dominio de estrategias de enseñanza de lectura de textos). Aspectos centrales de la enseñanza de la lectura solo aparecen sintetizados en un “Anexo” que refiere a la selección de estrategias didácticas apropiadas al grupo y diferentes situaciones de lectura (lectura del docente - primera lectura oral para los estudiantes, relectura oral colectiva completa, o no-, lectura silente por parte de los estudiantes, prepararse para leer -preparación de lecturas a cargo de los estudiantes, segunda lectura colectiva completa-), lectura oral, desarrollo de la fluidez; trabajo con el vocabulario desconocido (palabras o expresiones que obstaculizan la comprensión: releer o sugerir releer y comentar o solicitar comentarios sobre el significado de la palabra o expresión; aclarar el significado; socializar el interrogante a toda la clase, entre otras estrategias); distintos momentos de la conversación; situaciones de relectura e interpretación de lo leído. No se incluyen contenidos referidos a la intervención docente en procesos de escritura. Su carácter de “Anexo” hace que estos contenidos de la didácticas no se entremen y/ o ejemplifiquen a lo largo de la propuesta del Ateneo.

El caso del Nivel Secundario, las propuestas de los materiales del INFOD para el Ciclo Básico y Ciclo Orientado se sostienen en perspectivas que abordan la enseñanza de la lengua (y la literatura) desde las denominadas Ciencias del Lenguaje (no solo desde la lingüística) haciendo foco en los aportes de las teorías del texto, de la recepción, la nueva retórica, la narratología y la pragmática literaria.

Los materiales del INFOD para el Ciclo Básico tienen como eje la formación de lectores reflexivos y críticos “de escritura” y, en consonancia con esto, se centra la mirada en la reflexión- en términos teóricos y prácticos- sobre la enseñanza del género policial. Con este propósito, los tres encuentros presenciales con los docentes entretejen la presentación de: *categorías teóricas* (entramadas en los cuadernillos y desarrolladas en un dossier “*Entre el delito y la verdad: la literatura policial*”, a cargo de Fernanda Cano y un documento denominado “*Leer para estudiar, leer para saber más. Propuestas a partir del texto “Entre el*

delito y la verdad: la literatura policial”, de la misma autora); *secuencias didácticas* (“Leer con todo. Relatos policiales” divididas en dos anexos, a cargo de Matías Lelicié) y *consignas* que en diferentes niveles (teórico y metodológico) buscan que el docente que enseña en el Ciclo Básico tensiona sus decisiones didácticas, reflexione sobre ellas y diseñe (o implemente) otras opciones didácticas. Las orientaciones para los ateneístas también hacen foco en estas tres dimensiones explicitando el porqué de dicho entretelado que redundará en el diseño de las actividades propuestas para los docentes.

Los contenidos de formación se articulan en torno a la reflexión acerca del estado de situación de las prácticas de enseñanza referidas al género policial en el Ciclo Básico y en ellos se busca: problematizar el abordaje de los relatos policiales de enigma en las aulas para discutir y consensuar criterios de selección de textos además de reflexionar críticamente sobre propuestas didácticas de trabajo con el género policial, adecuarlas a los diferentes contextos e intercambiar con colegas para enriquecer el repertorio de obras, autores y propuestas de aula. También se focaliza la mirada en la posibilidad de gestionar prácticas de lectura que posibiliten reconstruir las marcas características del género policial desde el diseño de propuestas que inicien con la lectura de textos para, luego, realizar la inserción de elementos teóricos-conceptuales y sostenidas en itinerarios de lectura (entramados con la puesta en movimiento de conversaciones literarias) como constructo didáctico organizador.

Los materiales para el Ciclo Orientado tienen como eje la (re)construcción del canon literario escolar y sus relaciones con la configuración de diferentes corpus literarios para su enseñanza en las aulas de este ciclo. Con este propósito se hace foco, en los materiales en la reflexión sobre la presencia y/o ausencia de mujeres escritoras en las aulas de literatura. Al igual que para el Ciclo Básico, las acciones de intervención están organizadas en tres encuentros presenciales acompañados por seis cuadernillos (también diseñados en forma espejada): tres para el coordinador, tres para los docentes y el Dossier “Ocho escritoras y algunas más” escrito por Fernanda Cano. Estos documentos entretelen (como los del ciclo básico) tres dimensiones que se articulan entre sí: *categorías teóricas, secuencias didácticas y consignas para la reflexión* sobre las prácticas de enseñanza y las orientaciones para los ateneístas brindan pistas para acompañar a los docentes en este sentido.

- **Provincias que adaptan materiales INFOD**

Se caracteriza brevemente a continuación las adaptaciones que realizan algunas provincias.

La Rioja (nivel secundario)

La propuesta provincial hace foco en la comprensión lectora postulando que esta es una capacidad que debe ser desarrollada desde un compromiso institucional que involucra a diferentes áreas del currículum. En consonancia con esto, los contenidos de formación se centran en el análisis, diseño implementación y registro de propuestas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora en las diferentes áreas curriculares con especial énfasis en la selección de textos de divulgación (de carácter expositivo y argumentativo) y en la elaboración de consignas. Los tres cuadernillos provinciales buscan acompañar al docente para que observe sus prácticas de enseñanza de la lectura (con actividades que proponen el registro y análisis de actividades puntuales) y para que diseñe un proyecto de lectura que

integre varias áreas a través de la selección de un tema transversal o temática problematizada. El análisis sobre los resultados de evaluación de las pruebas Aprender 2017 ocupan un lugar relevante como fuente de información para la elaboración de estas propuestas.

En esta dirección, el trabajo final propone la elaboración de un proyecto de lectura para un recorrido lector integrado por varias áreas (Ciencias Naturales- Ciencias Sociales- Lengua) y basado en algunos de los saberes emergentes que la escuela priorice para sus estudiantes. Esta propuesta organiza la producción de sus componentes de manera articulada con los encuentros planificados: selección de tema o problemática transversal, pregunta/problema, fundamentación con los acuerdos didácticos en relación con el desarrollo de la capacidad de la comprensión lectora, objetivos y propósitos (primer encuentro); realización, gestión y desarrollo de propuesta didáctica con metodologías de trabajo (segundo encuentro); definición de criterios de evaluación y bibliografía del docente y del estudiante.

Las orientaciones para los ateneístas incluyen recomendaciones pautadas por encuentros, atendiendo al seguimiento de los componentes solicitados para la elaboración de las propuestas didácticas. Se incluye una rúbrica para la evaluación de los proyectos, detallada en los aspectos solicitados para cada componente siendo más específicos en el punto “actividades” en relación con el enfoque y contenidos de enseñanza propuestos durante el ateneo.

Río Negro (nivel secundario)

La provincia diseña un dispositivo en el que se trabaja la literatura producida en Río Negro- un género por encuentro- haciendo foco en la revisión y ampliación del canon que se aborda en las aulas de literatura desde una perspectiva que aboga por visibilizar los contextos de producción locales. Un cuadernillo denominado “*Por qué trabajar con literatura producida en Río Negro en Educación Secundaria*” y las planificaciones de los Ateneístas acompañan a los docentes para la elaboración de un trabajo final que solicita la implementación de una de las propuestas (desde la selección de un género y un corpus de autores), la construcción de acuerdos intra e interinstitucionales reflexiones sobre la práctica a la luz de lo trabajado en los ateneos.

Los contenidos de formación también se organizan desde lo genérico, en este caso, centrados en la producción de antologías y en el diseño de itinerarios de lectura como constructo didáctico organizador. En este nivel se suma la propuesta del “Diario del lector” como herramienta organizadora didáctica que posibilita una forma de seguimiento de la práctica de la lectura literaria que habilita diferentes formas de registro y soportes (notas de lector: impresiones; comentarios; subrayados y citas) con variados propósitos (como formas de recuperar las notas de lector o como insumo para otras escrituras).

Las actividades “no presenciales” que se proponen en ambos ciclos hacen foco en la implementación de algunas propuestas en las aulas y en el registro de las mismas en tanto insumos que serán analizados en los encuentros presenciales con el propósito de reflexionar sobre las propias prácticas a partir de la tensión de supuestos y modos de hacer. El trabajo final avanza en este sentido ya que en el mismo se solicita a los docentes la implementación

y registro de una clase, el análisis de evidencias y la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza a la luz de los aportes de los ateneos.

No se disponen de materiales de orientación para los ateneístas sino de algunos ejemplos de planificaciones elaboradas por éstos para la realización de los encuentros, en los cuales el foco está puesto en la revalorización del corpus literario regional y su enseñanza en el aula por sobre la especificación de las estrategias pedagógicas y didácticas a trabajar con los docentes.

- **Provincias con materiales y dispositivos propios**

Córdoba (nivel primario y secundario)

La provincia propone un trabajo articulado alrededor de la elaboración de una “Bitácora para navegar/transitar un ateneo didáctico”- con formato de registro y extensión pautada, el cual se plantea como “registro escrito de diferentes acciones”, con una organización “cronológica, lo que facilita la revisión de los contenidos anotados y de los procesos desarrollados”. Se hace foco en dos capacidades: por un lado, *Oralidad, lectura y escritura, con énfasis en comprensión lectora* y, por otro lado, *Abordaje y resolución de situaciones problemáticas*, en cinco áreas curriculares (Ciencias Naturales, Matemática y Tecnología, Lenguajes y Comunicación, y Ciencias Sociales y Humanidades). El recorrido propone un conjunto de materiales de referencia y consulta para la realización de las actividades, entre las cuales se incluye como punto específico de la Bitácora la planificación e implementación de una propuesta de enseñanza (para la cual también se sugiere la consulta al Diseño Curricular Provincial).

Entre los materiales de referencia, el documento Fascículo 5 pretende realizar algunos aportes para el desarrollo de la comprensión lectora en Ciencias Naturales, Matemática, Educación Tecnológica, Lenguajes y comunicación, Ciencias Sociales y Humanidades. Se focaliza la mirada en los tipos de textos que se pueden proponer en estos espacios curriculares, algunas estrategias para su abordaje y se sugieren posibles modalidades de intervención docente. Las especificaciones por ciclo /nivel solo están enunciadas a modo de ejemplos y con énfasis en el secundario.

Los documentos de acompañamiento denominados Fascículo 13A, 13C -Lengua- se articulan en torno a abordaje y resolución de situaciones problemáticas en tanto capacidad a desarrollar cuya enseñanza debe ser gestionada en todos los niveles/ciclos y por todos los directivos y docentes de la institución. En ambos (aunque el C es específico de Lengua) se proponen acciones para tensionar representaciones, reflexionar sobre las prácticas vigentes y gestar acuerdos inter- niveles.

El Fascículo 22 brinda indicadores en relación con las capacidades que se consideran prioritarias (Oralidad, lectura y escritura, Abordaje y resolución de situaciones problemáticas, Pensamiento crítico y creativo y Trabajo en colaboración para interrelacionarse e interactuar) para mejorar los aprendizajes en Lengua, Matemática y Ciencias.

5.1.2 Los formadores ateneístas

Los formadores ateneístas ocupan un lugar clave en el dispositivo de Ateneos. Puede decirse que desempeñan un rol mediador **entre** las propuestas diseñadas y reflejadas en los materiales y los docentes participantes. En la construcción de este rol son destinatarios de varias acciones, entre ellas la producción de materiales específicos para el ejercicio de la tarea de coordinación de los ateneos y también la oferta del “Trayecto de Formación para Coordinadores de Ateneos Didácticos”, propuesta de formación de carácter semipresencial desarrollada por el INFoD destinada a los formadores a cargo del desarrollo de los Ateneos Didácticos de las áreas de Lengua y Matemática de los niveles primario y secundario.

- **Los materiales y las orientaciones para la coordinación de los ateneos**

Los materiales para el coordinador del ateneo siguen la lógica de los encuentros planificados para cada nivel y ciclo en cuanto a selección y organización de contenidos de formación. De acuerdo con esto, desarrollan dos líneas en simultáneo: por un lado, la presentación de la secuencia destinada a los docentes (incluida en los materiales destinados a éstos) y, en paralelo, las orientaciones para que los ateneístas coordinen su trabajo con los docentes alrededor de esta secuencia, en los encuentros de los ateneos. Así, los materiales presentan un doble nivel de lectura para los ateneístas quienes encuentran en los materiales la explicitación de los supuestos y los propósitos del guión propuesto para los docentes.

Como destinatarios específicos, los ateneístas encuentran recomendaciones para su tarea de coordinación sobre:

- la dinámica y la moderación del grupo de trabajo en relación con los objetivos planteados para cada etapa del encuentro y del ateneo en general (por ejemplo, lectura en voz alta de consignas con aclaraciones específicas; distribución del tiempo según organización grupal para el desarrollo de una actividad; presentación de los materiales a utilizar; recorrida en actividades grupales con intervenciones orientadas, entre otros);
- intervenciones ampliatorias del contenido de formación, en base a anticipaciones de posibles tipos de respuestas de los docentes participantes y/o a posibles situaciones surgidas en el aula a partir de la implementación de las propuestas;
- intervenciones modélicas y su abordaje colectivo (lectura en voz alta de cuentos y conversación literaria), en este caso el docente “vivencia” las propuestas como primer destinatario, guiado por el ateneísta en la apropiación de los contenidos de formación y, a la vez, recepciona los modos sugeridos para la implementación de las propuestas;
- el diseño de proyectos institucionales o colectivos a partir de la propuesta trabajada.

La secuencia temporal de los encuentros organiza el trabajo y las orientaciones para su desarrollo. Las recomendaciones son claras y precisas, articuladas a la propuesta, y siguen un esquema homogéneo en su desarrollo.

El punto variable entre los materiales son los diferentes niveles de profundización y desagregación y, de manera más específica, los focos y los modos a través de los cuales centrar el trabajo de reflexión con los docentes sobre la implementación de las propuestas. Esto se manifiesta en, por ejemplo:

- la explicitación de los supuestos y propósitos de las secuencias/actividades planteadas;
- las actividades implementadas inter-encuentros y sus aspectos/dimensiones (dificultades, logros, saberes implicados);
- la modalidad de recuperación de las prácticas de los docentes relativas a los contenidos propuestos;
- la reflexión/problematización con los docentes sobre la propia experiencia de implementación,
- la orientación para la identificación de aspectos/dimensiones fortalecidas para la propia enseñanza.

En este sentido, los materiales modelizan la tarea de coordinación pero apuntando a un destinatario con disponibilidad de saberes específicos y/o experiencia en la formación docente, continua del área, capaz de administrar la gestión de la tarea en sintonía con los propósitos del dispositivo.

• **El Trayecto de Formación para Coordinadores de Ateneos Didácticos**

El trayecto formativo se propone como “un espacio de análisis y reflexión compartida para potenciar el desarrollo y la gestión de los Ateneos Didácticos..., y una herramienta destinada a acompañar el desarrollo de la tarea de formador de los Ateneos Didácticos, con el fin de consensuar acuerdos entre los responsables de llevarlos a cabo, afianzar el conocimiento de los contenidos y capacidades abordadas en cada encuentro y generar una visión conjunta sobre el rol del capacitador de estos dispositivos”.

Orientada por dichos propósitos, la propuesta se organiza en 16 clases -1 introductoria de aproximación a la modalidad virtual, 3 de temáticas pedagógicas generales asociadas a los propósitos de la formación docente situada y a los contenidos del dispositivo, 11 focalizadas en temas de la enseñanza del área, organizadas en bloques, cada uno de los cuales presenta una consigna de actividad final, y una clase de cierre. Asimismo, se proponen foros de debate a propósito de los contenidos abordados.

La intencionalidad del trayecto formativo se presenta contextualizada en el marco de la formación docente situada, estrategia adoptada por la política oficial orientada al fortalecimiento de “la enseñanza para el desarrollo de capacidades fundamentales en los estudiantes y garantizar el cumplimiento de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (Clase 1). Desde esta perspectiva se orienta el diseño de las clases las cuales proponen un diálogo con los guiones de los Ateneos Didácticos

En este sentido, las clases centradas en la enseñanza del área de Lengua presentan un menú de diez temas centrales informados por los aportes de la didáctica específica cuyo abordaje, en líneas generales, coincide en la perspectiva planteada en los NAP. Desde esta convergencia, las clases apelan a la articulación entre diferentes materiales curriculares oficiales, tanto del nivel del diseño (NAP) como del desarrollo curricular (documentos elaborados por programas específicos y/o guiones de ateneos didácticos de años anteriores).

Las clases temáticas presentan un recorrido y formato similares, nutridos en recursos de diferentes formatos y recursos, accesibles en su lectura, y amenos en la propuesta continua de interacción. Su desarrollo establece puentes con las actividades incluidas en los guiones de los Ateneos Didácticos y propone actividades específicas para los ateneístas -destinatarios del trayecto formativo- orientadas a la profundización de cuestiones disciplinares como así también a la intervención en la coordinación de los ateneos.

En relación con esto último, tendencialmente puede advertirse que esta propuesta apela a que los ateneístas adquieran las herramientas necesarias para coordinar el trabajo realizando un proceso de apropiación y reflexión durante la cursada del trayecto de aquellas actividades que deberán guiar en los encuentros de los ateneos. Para esto se proponen actividades que orientan la intervención mediante un patrón modélico y que van proponiendo una progresiva autonomía. Sin embargo, el foco de esta intervención puede identificarse más en los aspectos que hacen a la adquisición de los saberes necesarios para el diseño de situaciones de enseñanza que sobre aquellos que hacen al análisis, problematización y revisión con los docentes de lo que sucede a partir de su implementación.

Por su parte, dos clases refieren a cuestiones que anudan en la propuesta de formación de los ateneos: la identificación de buenas prácticas pedagógicas y los modos de la co-observación, apuntando con esto a fortalecer las herramientas de análisis de las prácticas docentes. Su abordaje está centrado en la caracterización general de estos temas y en la argumentación de su aporte para el objetivo propuesto.

Si bien el sentido formativo de este trayecto despliega análisis y orientaciones atentas al perfil del ateneísta como destinatario, en ciertos abordajes es posible advertir un solapamiento en la especificidad de los contenidos desarrollados. En este sentido, seguramente explicado por la heterogeneidad y, en algunos casos, insuficiente formación de los perfiles de los ateneístas, el trayecto de formación virtual se replica en sus contenidos y formas con la propuesta para los docentes en la que pierde peso específico la particularidad de los ateneístas como destinatarios.

5.1.3 Análisis de los trabajos finales

En este apartado se presentan los criterios de selección y la metodología de trabajo el corpus que finalmente quedó seleccionado y los resultados del análisis, separados según el tipo de apropiación de materiales de las provincias.

- **Criterios de selección y metodología de trabajo**

Para la conformación del corpus de material a analizar se consideraron los trabajos finales de evaluación elaborados por los docentes participantes de los ateneos en las provincias seleccionadas, incluyendo un mínimo de 2 (dos) y un máximo de 3 (tres) producciones por ciclo/nivel y considerando aquellos cuya información remitiera a la consigna de trabajo final propuesta.

Los trabajos disponibles fueron organizados según su modalidad de adopción de la propuesta INFOD (adopción, adaptación, propia) y analizados en relación con matrices de contenidos,

construidas a partir de los materiales disponibles (nacionales o provinciales, según el caso). Dicho análisis se realizó en base a cuatro aspectos:

- contenidos de formación (identificación de presencia y modo de los contenidos en las producciones docentes);
- saberes para la reflexión sobre la práctica (identificación de saberes reflexivos sobre lo implementado, tanto los referidos a los aprendizajes de los alumnos como al hacer propio de la enseñanza);
- valoración de los ateneos (identificación de los aportes valiosos del dispositivo, lo que también abona a la reflexividad sobre la práctica);
- evaluación de los ateneístas (identificación de aspectos y modos de evaluación de los trabajos finales por parte de los docentes; información menos disponible).

Para el análisis se confeccionó una ficha por provincia, nivel y ciclo. En cada una se consignó una caracterización breve del corpus de cada provincia atendiendo a su adecuación con la consigna propuesta para el trabajo final y luego, el análisis en base a los cuatro aspectos mencionados.

- **Corpus de material analizado**

Tabla 7. Trabajos finales de Lengua por provincia, nivel y ciclo según tipo de adaptación

Tipo de adaptación	Provincia	Primaria 1er. Ciclo	Primaria 2do. Ciclo	Secundaria Ciclo Básico	Secundaria Ciclo Orientado
Aplica Propuesta INFOD	Corrientes	3	3	3	3
	Salta	3	3	3	3
	Mendoza	3	3	-	2
	Misiones	2	2 (*)	2 (**)	-
	La Rioja	3	3		
	Río Negro	-	3		
Adaptación Propuesta INFOD (igual dispositivo- material propio)	La Rioja			2	3
	Río Negro			3	-

Propuesta propia (dispositivo y material	Córdoba	3	3	3	3
---	---------	---	---	---	---

Notas:

(*) Se utiliza el material "Itinerarios de lectura" (2017).

(**) Cada trabajo responde a material INFOD de años distintos.

(-) material insuficiente para el análisis.

• Resultados del análisis

Provincias que aplican modelo INFOD

Para el caso del nivel primario, en las cuatro provincias analizadas (Corrientes, La Rioja, Mendoza y Salta) Los trabajos demuestran heterogeneidad en la apropiación de los contenidos de formación y en su posibilidad de reflexión sobre la práctica.

El contraste con prácticas habituales y con el enfoque de los métodos tradicionales (los cuales, en general, no son referidos, aunque subyacen en algunas actividades incluidas) es escaso. La excepción es la novedad del trabajo a partir de ilustraciones y, en algún caso, la "novedad" del trabajo con las palabras. No obstante, más allá de valorar enfáticamente el trabajo con imágenes, no se avanza con la interpretación de las razones por las que los niños se animaron de modo entusiasta a participar dando cuenta de sus experticias y de análisis y recreación de las obras de arte. Solo algunos pocos reconocen que el resultado refleja lo acertado de la selección del tema y de las fotografías en "¡Qué maestros!", que estimulan el reconocimiento y valoración de los saberes de todos los niños. Pero en el caso de "Qué ricuritas" y de "Retratos imaginarios de personas famosas", en ningún caso es atribuido a los rasgos humorísticos como sus principios constructivos lo que convocan el disfrute y la interpretación sutil del espectador y a la potencia para la escritura de invención. Tampoco es reconocida de modo explícito la "novedad" en los recursos/textos empleados y en el formato de interacción propuesta por la implementación de, a partir del uso de imágenes, situaciones de conversaciones genuinas en las que el docente no conoce la respuesta y todos los participantes tienen algo para aportar independientemente de sus experiencias y puntos de partida, lo cual contrasta con el formato de interacción IRE (interrogación-respuesta-evaluación) propio de la enseñanza tradicional.

- En el caso de Primer Ciclo, todos los trabajos siguieron alguna/s de las propuestas ofrecidas por los ateneos. En cuanto al resultado de su implementación, es notable la satisfacción de todas las docentes frente al entusiasmo de todos los chicos en la participación activa en conversaciones, en situaciones de análisis de las ilustraciones (de las que valoran su potencialidad y novedad) y en las producciones escritas. Han encontrado en el trabajo con las ilustraciones una vía de acceso a la conversación, al desarrollo del vocabulario y a la motivación y posibilidad de reflexión en escritura de palabras y frases más "amable" que el trabajo a partir de cuentos y otros textos verbales. En varios, para la enseñanza de la alfabetización a partir de unidades de sentido.

- En los trabajos de dos provincias (Corrientes y La Rioja) se observa una adecuada recreación de las propuestas ofrecidas y con alto grado de satisfacción de las docentes por los aprendizajes logrados por los niños, por sus propias prácticas y por el entusiasmo en el desarrollo de las tareas, tanto de sus alumnos como de ellas mismas. En sus narraciones, resultan muy aceptables las referencias a contenidos clave como el acercamiento a la comprensión del enfoque propuesto, la definición de alfabetización como ingreso a la cultura escrita que supone el desarrollo de distintos saberes, el reconocimiento y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los chicos, las nociones acerca del desarrollo en la adquisición del sistema alfabético, la incidencia de la intervención docente en su enseñanza, la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica y la apropiación de los criterios de construcción de la propuesta de enseñanza, que incluye situaciones de conversación, lectura de imágenes (especialmente) y escritura de palabras, frases y textos de modo equilibrado, entre otros y de modo distribuido en los distintos trabajos. Esto se refleja en la implementación de las secuencias y en la sensibilidad para pensar el desarrollo de los aprendizajes de los alumno/as. Asimismo, en los trabajos de esas dos provincias, las docentes han podido reflexionar sobre distintos aspectos de la práctica: revisar sus creencias acerca de las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, exitoso y en breve tiempo, a partir de palabras y textos en 1er. grado y de la posibilidad de los niños de tomar la palabra y hacer aportes interesantes en las conversaciones; visibilizar a los niños que antes eran considerados como tímidos; planificar según niveles de desarrollo; reconocer que el diseño de itinerarios es criterio ordenador de la práctica y que la enseñanza de la escritura requiere de tiempo didáctico.
- Contrariamente, en especial algunos trabajos de las otras dos provincias analizadas (dos trabajos de Mendoza y dos de Salta) dan cuenta de modo escaso de la apropiación de los contenidos y reflexiones antes mencionadas. En ellos se manifiesta la necesidad de revisar: objetivos de enseñanza centrados, no en el desarrollo de saberes de la alfabetización, sino en la dimensión lúdica, la creatividad, el “fomento de la confraternidad”; el apego a prácticas instituidas de enseñanza del sistema alfabético, a través de actividades con letras aisladas o sílabas, aun cuando los chicos ya escriben palabras convencionalmente y, en algún caso, en paralelo con el desarrollo de la propuesta de los Ateneos; atribución a la dislexia y/o al origen de los chicos por la demora en el desarrollo en escritura; apego a la enseñanza de la moral como fin de la lectura.
- En general, la selección de evidencias es elocuente, aunque solo se referencian en un trabajo.
- En el caso de Segundo Ciclo, los trabajos siguieron alguna/s de las propuestas ofrecidas por el Ateneo. Varias docentes valoran los cuentos de Quiroga (muchas de ellas no los conocían) y la selección de contenidos de narratología y el aprendizaje de terminología, también desconocidos. En su mayoría resaltan el entusiasmo de los chicos en el desarrollo de las tareas, especialmente las de preparación del mural y de la dramatización y, en algunos casos, su participación en las conversaciones a partir de la lectura de los cuentos. Ahora bien, dado que la propuesta selecciona especialmente contenidos de narratología para orientar la reflexión sobre los cuentos, ofrece numerosas actividades a tal fin. Los contenidos de didáctica, como la gestión de

situaciones de conversación literaria y de participación en el proceso de lectura y escritura y las intervenciones para su enseñanza se entran escasamente con la propuesta de actividades: solo se incluyen en un apartado “Anexo” al final del material. De ahí que, a la hora de inferir el grado de apropiación de los contenidos de formación, sea posible interpretar que ciertas de sus características (ejercicios clásicos de listado de personajes, ordenamiento de infinidad de núcleos narrativos y selección de Verdadero-Falso), alentaran cierto “activismo” proclive a la reproducción de esas consignas sacadas del contexto de la situación didáctica, por ejemplo de la reflexión a partir de relecturas: se advierte una tendencia al “corte y pegue” de las consignas dadas y a que los alumnos las resuelvan solos, a partir de lo que han memorizado del cuento, sin relectura previa.

Algunas otras cuestiones a tener en cuenta:

- solo algunos casos refieren haber propiciado la conversación literaria, y con excelentes resultados dados muy buena participación de los chicos y aporte de interpretaciones; en el resto, parecería que su voz no es atendida;
- hay escasas y superficiales menciones a la relectura como clave para profundizar la reflexión metaliteraria orientada al desarrollo discursivo-literario, en colaboración con la docente;
- si bien no refieren a problemas de comprensión de los textos, en varios casos se señala el aburrimiento de los chicos cuando leen por sí mismos, o se juzga que los cuentos son extensos. No se reconoce como su causa la falta de fluidez, o es vista como déficit de los chicos y no como contenido a enseñar. Sabemos que, de lo contrario, se atenta contra la autonomía lectora, la comprensión y el deseo de leer.
- se ha relevado, también, cierta “huida” tradicional de la enseñanza de lectura de textos que se manifiesta en la abundancia de situaciones de ilustración o preparación de trajes de los personajes, a lo que se le dedica mucho tiempo con vistas a la preparación del mural o la representación. Otras, también evidenciadas en algunos trabajos: la enseñanza en valores y la “extracción de la moraleja”, no alentada por el material; la selección de contenidos transversales (de ciencias sociales y naturales, y hasta de matemática, en algún caso) en una interpretación distorsionada de la propuesta del material -que alienta a ahondar en el conocimiento del espacio, del ambiente, la fauna y la flora representados en los cuentos- para comprender la “poética del autor”;
- la participación en procesos de escritura de textos no aparece como objetivo ni como contenido. No hay intervenciones para su enseñanza. Se dan consignas de escritura, los chicos escriben sin planificación (en pocos casos refieren a conversaciones previas a la escritura en la que los chicos dicen lo que van a escribir). Las producciones incluidas en las evidencias son de palabras, suma de oraciones sin conexión entre sí o frases y textos muy breves. Las correcciones que aparecen están a cargo de la docente quien sobreescribe lo que los chicos escribieron. Ningún trabajo refiere a la revisión y corrección conjunta de los textos.

Las modificaciones identificadas en las producciones obedecen, en el caso de primer ciclo- aunque en general las propuestas se apegan bastante fielmente a las secuencias del INFOD- a la implementación de actividades de reconocimiento o completamiento de letras o sílabas alejadas del enfoque y, en algún caso, al desvío hacia la producción de nuevos retratos con

materiales concretos, sin incluir situaciones de lectura y escritura de palabras o frases. En el caso de segundo ciclo, las propuestas de los docentes tienden a reducir la implementación de las clases a la lectura, conversación, ilustración de “lo que más les gustó”, resolución de alguna/s de las actividades sobre contenidos de narratología y, a lo sumo, la preparación de ilustraciones y escritura de palabras en el mural. Son escasos los que incluyen, además, la lectura y relectura de más de un cuento, el establecimiento de relaciones intertextuales, la reflexión sobre la poética del autor y la escritura de anécdotas o del “cuaderno de pensamientos”. Varias de las modificaciones implementadas se desviaron al tratamiento de otros contenidos del currículum, como geografía o ciencias naturales.

La diferencia entre primer y segundo ciclo del nivel primario también es identificada tanto en el reconocimiento positivo del intercambio entre colegas como también respecto del trabajo de ida y vuelta para la aplicación de las secuencias y posterior reflexión/modificación de lo implementado, siendo mayor en el primer ciclo. Probablemente aquí un elemento que explica esta diferencia sea el contenido/enfoque/alcance del material.

Para la explicación de esta diferencia entre ciclos hay dos hipótesis. *La primera*, intrínseca al dispositivo, se centra en las diferencias entre los materiales del INFOD. A diferencia de los de Segundo Ciclo, los de Primer ciclo seleccionan contenidos pedagógico-didácticos tratados en extensión y profundidad (por ejemplo, infinidad de recomendaciones para la intervención docente en situaciones de conversación y análisis de las obras; la mirada sociocultural para reconocer las diferencias en el acceso a la cultura escrita que permite comprender las diferencias en los puntos de partida de los niños. Esto fortalece la mirada del maestro sobre el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos/as. Asimismo, otro aspecto diferenciador entre ciclos es la cantidad y variedad de orientaciones destinadas a los capacitadores presentes en los materiales de 1er Ciclo. La reflexión de los trabajos de segundo ciclo centra las referencias más en fundamentos disciplinares de la propuesta implementada que en la reflexión sobre la propia experiencia de implementación, identificando hallazgos, logros y posibles explicaciones. En los casos identificados, este matiz produce un forzamiento en la interpretación ya que el abordaje teórico de las propuestas no constituye la perspectiva de trabajo desarrollada en el material.

La segunda hipótesis sobre la diferencia de calidad en las producciones de ambos ciclos del nivel primario excede el dispositivo de ateneos y tiene que ver con una mayor trayectoria de intervención de la formación continua desde las políticas públicas respecto del tema de la alfabetización inicial, que ha ocupado un lugar importante en las agendas nacional y provinciales desde el año 2008 a través de distintos formatos de formación inicial, capacitación y/o formación continua. En el caso de la lectura literaria ha sido impulsada a través de propuestas, tanto desde la política educativa en diferentes escalas como del campo disciplinar de la enseñanza de la lengua, centradas en perspectivas que no consideran a la enseñanza como objeto y contenido de formación clave para su trasmisión sino que, bajo el argumento del efecto contraproducente de la “escolarización” de la práctica, apuntan al desarrollo de otras dimensiones: la “lectura por placer” es un ejemplo. Mientras que en el caso de la lectura no ficcional y, de manera específica, la lectura de textos de estudio, no ha sido suficientemente considerada de manera atenta en la agenda curricular y/o de formación o lo ha sido desde un enfoque específico: el abordaje de la comprensión lectora, dimensión

importante del enfoque didáctico pero no única para el aprendizaje (cabe citar la “Política Nacional de Intensificación de la enseñanza de la Lectura”, difundida en las escuelas como “Para Leer con todo” a través de las zonas de supervisión a partir de 2012. Algunas de las recomendaciones didácticas propuestas fueron retomadas en materiales de los ateneos del INFOD. Esta línea estuvo orientada hacia la enseñanza de distintas dimensiones -lectura literaria, lectura de textos de estudio de distintos campos del conocimiento, desarrollo del vocabulario y de la fluidez lectora.

Para el Nivel Secundario, en las tres provincias analizadas (Salta, Corrientes y Mendoza) los trabajos muestran heterogeneidad en la apropiación de los contenidos de formación y en su posibilidad de reflexión sobre la práctica. En general, la interrogación de los docentes en torno su rol en el diseño de las aulas de lengua y literatura y en relación con los factores que inciden en la toma de sus decisiones didácticas es incipiente. En ambos ciclos, se retoman las instancias de las secuencias ofrecidas por el INFOD y en las reflexiones se hace mención a que los “recortes” y reconfiguraciones han sido en pos de adecuar los contenidos y las estrategias a los grupos de alumnos y a las dinámicas institucionales. Se valoran los contenidos y materiales brindados en la formación porque les han posibilitado gestionar otras actividades con los estudiantes y destacan, de modo especial, la construcción compartida de conocimiento didáctico junto a sus colegas. Algunos de los nudos críticos a seguir trabajando es el “desbalance” que se produce entre la enseñanza de la lectura y la enseñanza de la escritura, la posibilidad de entretener la enseñanza de ambas prácticas en relación con la enseñanza de la literatura y el profundizar el trabajo con instrumentos que permitan releer y reflexionar en torno a las producciones de los alumnos para (re)diseñar secuencias de acompañamiento.

En general, en las producciones de los docentes de ambos ciclos puede identificarse:

- en relación con los contenidos de la formación, el reconocimiento positivo de la posibilidad de hacer foco en la reconstrucción y ampliación del *canon de autores* y autoras de literatura, de conocer e implementar el trabajo con el *diario del lector* o con otras posibilidades de *registros de las lecturas* (como la toma de notas), y del diseño de *itinerarios de lectura* y el acceso a variadas estrategias para la formación de lectores. Esto brinda indicios acerca de ciertos cambios, en especial en relación con la enseñanza de la lectura, y también cuestiones pendientes sobre las prácticas de enseñanza de la escritura (en especial, el trabajo con consignas que acompañen el proceso de producción y revisión de textos propios).
- Una cierta progresión en la implementación o recreación de las propuestas en las que se atiende a focalizar, primero, la mirada en la lectura de los textos literarios para, luego, realizar, poco a poco, la inserción de categorías propias de la teoría y crítica literaria con el fin de realizar análisis literarios que les permitan a los estudiantes complejizar sus lecturas y retomar sus intuiciones para la (re)construcción de los saberes literarios y el enriquecimiento de sus poéticas (entendidas como modos de leer literatura). En las reflexiones sobre sus prácticas, los docentes mencionan como satisfactorio la posibilidad de haber repensado a partir del análisis de programas o propuestas junto con colegas el diseño de sus clases desde esta perspectiva, antes generalmente centrados en la presentación inicial de algunas categorías teóricas para, luego, “aplicar” y/ o “detectar” dichos elementos en los textos literarios (por ejemplo, la caracterización del género policial y luego “buscar” algunos de

estos rasgos en los textos). No obstante, también hacen referencia a que, en muchos casos, los estudiantes prefieren la forma anterior de trabajo puesto que les demanda menos tiempo de resolución.

- La valoración satisfactoria de la posibilidad brindada por los ateneos para la reflexión sobre la potencialidad de diseñar *itinerarios de lectura* como constructo didáctico organizador. No obstante, en los trabajos se advierte que estos son abordados, prioritariamente, desde la posibilidad de entretener temáticamente diferentes textos o de realizar una lectura reflexiva de varios textos de un mismo género para la comprensión cabal de sus particularidades. Más incipiente es la posibilidad de colocar el foco en la formación de lectores, en tanto esos atributos se constituyen en un aporte para la lectura sagaz de los textos y no en el objetivo último de la enseñanza. Puede hipotetizarse que esto tiene que ver con modos de trabajo más arraigados en el nivel tales como la organización de las propuestas de enseñanza de lectura por ejes temáticos o por tipologías textuales.
- Una incipiente valoración de la estrategia de *conversación literaria* para la construcción de significados compartidos. Si bien se hace mención a sus posibilidades, no se percibe que se aborde en toda su potencialidad ya que, en algunos casos, lo que se recupera es una actividad con formato de cuestionario sostenido en preguntas y respuestas más apegadas al sentido literal de los textos (tipos de personajes, clase de narrador, entre otros) que a lo inferencial. Los docentes señalan de modo reiterado que esta estrategia genera mayor participación y entusiasmo de los estudiantes, pero en sus escritos se percibe que es una práctica que demanda profundización para que pueda ser gestionada desde sus múltiples dimensiones, tal como se postula en los materiales de los ateneos).
- La inclusión de historias que se encuentran en diferentes formatos (videolibros, lecturas grabadas) también es incipiente y en los casos analizados, solo hay una referencia a una producción en otro soporte y formato (creación de un blog de Mujeres Escritoras).
- Una diferencia entre ciclos en la reflexión en torno al canon escolar y a la posibilidad de ampliar el universo de lecturas que se ofrece en la escuela. En el ciclo básico, los docentes mencionan que ya vienen trabajando con estos textos literarios (género policial), en tanto que en el ciclo orientado resaltan la oportunidad de ampliar el canon (por ejemplo, integrando voces femeninas);
- La producción de textos de invención en tanto estrategia que colabore con desnaturalizar la relación con el lenguaje es casi inexistente. En el ciclo básico se encuentran algunas propuestas de reescrituras de cuentos desde otras perspectivas narrativas y en el ciclo orientado se reseña una recreación de textos en prosa a textos teatrales, propuestas en las que se advierte la posibilidad de experimentar otros modos de interpretación desde la escritura, aunque estas propuestas no son las predominantes. También en este ciclo las consignas de escritura se centran en la producción de paratextos (índices y prólogos) de antologías. En este sentido, esta focalización en la enseñanza de la lectura por sobre la escritura brinda pistas sobre aspectos que deben ser retrabajados en futuras propuestas de intervención.
- Las modificaciones/ajustes de los docentes a las secuencias propuestas se referencian en la heterogeneidad de los grupos y en la complejidad de algunos textos (a través de enunciados en los que pervive la representación de realizar “adaptaciones” para que los estudiantes

puedan comprenderlos). Esto tensiona los postulados de la propuesta del INFoD de llevar adelante prácticas de lectura que les posibiliten abordar textos de complejidad creciente a los estudiantes. Otro factor al que se hace mención es el del “tiempo disponible”, por ende, los “recortes” y modificaciones que se hacen se centran en priorizar el trabajo con algunos de los textos sugeridos (ciclo básico) lo que desarticula, en algunos casos, la idea de itinerario o con el modo de elaboración de la antología (focalizando solo en la selección de los textos, sin producir paratextos o diseñando índices sin producir la antología).

En el caso del Ciclo Básico:

- todas las propuestas retoman las sesiones en las que se abordan los cuentos “Tres portugueses bajo un paraguas (sin contar el muerto)”, de Rodolfo Walsh y “La pesquisa de don Frutos”, de Velmiro Ayala Gauna. En los registros de los docentes se hace referencia a que se han seleccionado estos textos puesto que son los que les permiten abordar las características y variantes del género de modo más contundente con los estudiantes. Cabe señalar que en ninguno de los casos analizados se registra el trabajo con novelas y que el factor mencionado como causa de este “recorte” centrado en el trabajo con los textos cortos es el del tiempo disponible para su abordaje;
- de la secuencia para abordar el género policial también se recuperan y recrean algunas intervenciones que acompañan a los alumnos en la realización de estrategias similares a las de un detective para resolver los enigmas (elaboración de croquis, enunciado de hipótesis, reconstrucción de la escena del crimen, etc.) y se menciona que esto ha generado una muy buena recepción en los estudiantes, despertando entusiasmo y mayor participación. Sin embargo no se hace mención a la reconstrucción explícita de la analogía entre los gestos de un lector experto y un detective -tal como se propone en los materiales-, intervención que posibilitaría avanzar en la formación de lectores más autónomos a los que se les brindan modos de hacer y modos de reflexionar sobre lo hecho, más allá del entusiasmo por una actividad que tensiona la rutina de trabajar con cuestionarios de corte más estructuralista (reconocer personajes, narrador, tiempo y espacio, entre otros).
- se refiere al trabajo con aspectos gramaticales -relacionados casi exclusivamente con el vocabulario- pero casi no se recuperan o formulan consignas que posibiliten reflexionar sobre la lengua como reservorio de saberes para escribir o para comprender mejor los textos; por lo que puede inferirse que pervive con fuerte presencia una perspectiva de enseñanza que aborda la enseñanza de la gramática desde una perspectiva más tradicional y descriptiva.

En el caso del Ciclo Orientado:

- en los todos los trabajos analizados los docentes han retomado micro secuencias para acompañar el proceso de escritura de paratextos (borradores, puesta en texto, revisión, focalización en los problemas retóricos) y se destaca la posibilidad de conocer y poner en movimiento la estrategia del diario de lectura con sus estudiantes en tanto oportunidad de registrar lo que se lee y, luego, tomar estas notas para escribir los paratextos mencionados;
- los docentes valoran la posibilidad que le brinda la propuesta de elaboración y circulación de las antologías para que la voz de los estudiantes trascienda el aula, ya sea compartiendo con otros cursos, con otras instituciones, o a través de otros soportes (como el blog);

Provincias que adaptan materiales INFOD (Misiones, La Rioja, Río Negro) y o tienen

materiales y dispositivos propios (Córdoba)

En el caso del Nivel Primario:

- En relación con la propuesta *Córdoba*, en cuanto a Primer Ciclo, los trabajos analizados siguen -de modo variable- los puntos formulados para la producción final. La necesidad de ajustarse a las pautas del apartado “Abordaje y resolución de situaciones problemáticas en la clase de Lenguaje/Lengua y Literatura” del documento N° 13, orientado a la resolución de problemas retóricos (lo que supone, entre otros aspectos, la adecuación al destinatario, las características del género discursivo y el proceso de escritura) provoca un forzamiento de las propuestas didácticas implementadas. Salvo en un caso, se centran más en situaciones de prelectura y de planificación de la escritura que en situaciones en la que los niños participen efectivamente de la lectura y la escritura con la enseñanza de la docente orientada a la reflexión sobre el sistema, la norma, el uso y los textos correspondientes al ciclo. Así, por ejemplo, una propuesta sobre adivinanzas, no concreta ni la lectura ni la escritura de esos textos. Por otra parte, los trabajos no aclaran en qué grado se implementaron; tampoco se mencionan contenidos y/o actividades relacionadas con la enseñanza del sistema alfabético y enseñanza de la lectura y escritura de palabras, central en el 1er ciclo. En relación con la reflexión sobre la práctica, las características del formato propuesto pueden haber provocado que, en un solo caso, la docente narra de modo original los distintos momentos de la clase, sus intervenciones y las tareas de los chicos; el resto reproduce la matriz dada. En cuanto al Segundo Ciclo, en los tres casos se diseñan prácticas de enseñanza en las que están implicadas el desarrollo de las capacidades de oralidad, lectura y escritura, énfasis en la resolución de situaciones problemáticas de carácter real. También, al formularse propuestas en las que se atienden a la lectura y la escritura como resolución de problemas retóricos, se tienen en cuenta que los destinatarios sean reales, que recuperen problemática de interés de los estudiantes y que los textos producidos sean de circulación social. Las propuestas dan cuenta de actividades e intervenciones diferentes. En un caso, es posible inferir que la docente sigue la propuesta de actividades -pertinentes- de un libro de ciencias con el que trabaja. Si bien en otro caso se mencionan situaciones de lectura y escritura de textos con adecuada intervención docente, un tercer trabajo planifica el proceso de escritura pero no lo describe en las actividades; las lecturas se encomiendan como “investigación para el hogar” y no menciona situaciones de enseñanza de lectura de los textos mencionados de modo genérico en el aula, ni los chicos por sí mismos ni en colaboración con la docente. Al igual que en el Primer Ciclo se presenta débil la enseñanza de la reflexión sobre la lengua, salvo algún escaso trabajo con el vocabulario.
- En relación con la propuesta de *Río Negro*, en cuanto a Primer Ciclo, los trabajos no siguen el formato de la consigna de los Ateneos: no incluyen narración de las clases ni reflexión sobre la práctica. Presentan algunas fotografías de las evidencias, acompañadas por epígrafes en las que se especifican algunas actividades y/o situaciones. De ellas se puede inferir bastante acabadamente el trabajo realizado. Todos proponen la lectura de libros álbum de calidad que integran las “Colecciones de aula” distribuidas por el Ministerio de Educación en 2013, como *Flotante* y *Pototo, tres veces monstruo*. Dos trabajos implementan situaciones de escritura a partir de la lectura. Un tercero muestra distintos momentos clave de una secuencia didáctica que articula de modo equilibrado y muy pertinente situaciones de enseñanza tanto de

comprensión de los textos, a partir de relecturas como de lectura y escritura de palabras clave a partir de la conversación sobre los libros leídos. Esto responde adecuadamente a la propuesta de los materiales aportados por la provincia. En cuanto a **Segundo Ciclo**, los tres trabajos analizados seleccionaron cuentos propuestos por el material “A cien años de los Cuentos de la Selva” del INFOD. Implementan actividades sugeridas por el material y su implementación y se puede inferir apropiación aceptable de varios contenidos de los Ateneos. Hay valoraciones positivas de la experiencia y se puede inferir cierta transferencia a las prácticas. Es destacable la reflexión incluida en uno de los trabajos que daría cuenta de la apropiación, por parte de la docente, de criterios de selección de versiones de los textos a las que arriba a partir de su experiencia con el Ateneo.

En el caso del Nivel Secundario:

- En la combinación de, por un lado, la opción temática “comprensión lectora” como eje priorizado con, por otro lado, el margen de apertura en la selección de contenidos para el diseño de las propuestas didácticas (planificación o implementación) las propuestas de los docentes quedan desprovistas de orientaciones produciéndose, en la mayoría de los casos, una vuelta a prácticas instaladas en las que la lectura es vista como habilidades separadas del aprendizaje de cada disciplina. Esto sucede aun cuando, como en el caso de *Córdoba*, las indicaciones son tan pautadas que dejan poco margen a los docentes para poder apropiarse de las propuestas desde su recreación o como en el caso de *Río Negro* en el que deben responder a una serie de consignas que involucran diferentes aspectos de la formación sin entramarlos entre sí.
- En los cuatro casos analizados, se hace foco en la formación de lectores de textos literarios (*Misiones y Río Negro*) y no literarios desde una opción del trabajo desde la perspectiva de los géneros discursivos (*Misiones y Río Negro*) y desde la perspectiva de “lectura en las áreas” y como proyecto institucional (*Córdoba, La Rioja y Río Negro*), pero las propuestas se centran en los contenidos de las áreas curriculares o en el reconocimiento de algunos rasgos característicos de un género discursivo (poesía, por ejemplo) sin priorizar el diseño y gestión de consignas e intervenciones que acompañen a los estudiantes en la construcción de conocimiento en torno a las diferentes las prácticas de lectura y escritura que ponen en movimiento al abordar los diferentes textos. En este sentido, en los casos de *Córdoba* y *La Rioja* los textos literarios se abordan como paso para enseñar otra cosa: historia, gramática, valores, etc. Se produce, entonces, cierto solapamiento de la especificidad de los textos literarios al ser abordados sólo desde una perspectiva comunicativa que homologa el abordaje de la variedad de textos a partir de estrategias comunes de comprensión lectora tales como elaborar secuencias, detectar temas centrales, producir resúmenes, reconocer de información implícita y explícita, entre otros.
- En el caso de *Misiones*, los docentes destacan como positivo el interés de los estudiantes por la lectura de los textos poéticos entramados desde un criterio temático y por producir sus propios textos, pero en el comentario realizado por el ateneísta se puede inferir que hubo cierto corrimiento del eje propuesto en el ateneo en tanto se les sugiere atender a las poéticas que subyacen en dichos textos y al trabajo con el lenguaje en las producciones de este género.

- En el caso de *Río Negro* los docentes plantean que el convite para reflexionar acerca del estado de situación de las prácticas de enseñanza referidas a la construcción del canon escolar y para ampliarlo a partir de la inclusión de autores de la provincia es muy potente puesto que el trabajo con autores que producen literatura en la provincia les permite tener otra mirada sobre el quehacer del escritor y sobre su modo de resignificar lo cotidiano desde una mirada extrañada de lo que lo rodea. Resaltan, además, en sus trabajos a modo de reflexión sobre su quehacer, que abordar estos escritores genera mayor compromiso de sus estudiantes con las lecturas puesto que ellos dicen que los entusiasma leerlos ya que en estos textos se hace mención a contextos y problemáticas más cercanas a sus vidas. Paradojalmente, esto plantea el riesgo de instalar una dicotomía anacrónica entre “lo local” y “lo provincial”; lo “cercano” y lo “lejano” dejando en segundo plano la posibilidad de tener una mirada extraña sobre diferentes temas y problemáticas.

5.2 Ateneos Didácticos de Matemática

5.2.1 Enfoque del desarrollo profesional de los Ateneos Didácticos

Se describen en este apartado los rasgos distintivos de la propuesta de desarrollo profesional de Matemática. Inicialmente se considera como punto de partida el enfoque del INFoD y, a partir de éste, se presentan características de adaptaciones formuladas por algunas provincias.

- **El enfoque del INFoD**

Se consideran, como insumo para esta descripción, los materiales ofrecidos por el INFoD para ateneístas y docentes participantes, la propuesta del trayecto formativo para ateneístas, los resultados de los grupos focales y e las producciones de trabajos finales de docentes.

Los materiales propuestos para ateneístas incluyen aquellos que utilizarán los docentes junto con sugerencias para el trabajo en los encuentros. En todos los casos, niveles y ciclos, se diseñaron tres encuentros. Se trabaja alrededor de actividades o secuencias promoviendo una discusión matemática alrededor de posibles resoluciones y se habilita la adaptación de las mismas para ser llevada a cabo en las aulas de los docentes a propósito de acuerdos institucionales a alcanzar. Se analizan producciones de estudiantes alrededor de actividades implementadas y se da lugar a la adaptación del material recibido para llevar al aula, registrar y analizar lo ocurrido.

Primaria consideró como contenidos matemáticos el cálculo mental –y su diferencia con el algorítmico- para sumas, restas (en primer ciclo), multiplicaciones y divisiones (segundo ciclo). Secundaria, por su parte, abordó la entrada al álgebra desde la aritmética (ciclo básico) y modelización con funciones periódicas (ciclo orientado). Se trabajó: la necesidad de repertorios memorizados de cálculos, producción de argumentos generales para formular relaciones y argumentar acerca de su validez, abordajes aritméticos versus algebraicos, uso de las nociones de dependencia y variabilidad, simetría y periodicidad, producción e interpretación de representaciones en diferentes marcos (geométrico, algebraico y funcional). Respecto de contenidos de la didáctica de la matemática, se trabajaron: criterios

de análisis didáctico, interpretación de respuestas de estudiantes e intervenciones docentes que favorezcan el trabajo matemático, gestión de la clase (rol activo del estudiante, puestas en común, utilización de juegos como recurso didáctico, planificación y secuencias), rol de los problemas en la clase.

El interés estuvo en que los docentes identifiquen problemáticas vinculadas con la enseñanza, reflexionen sobre sus prácticas y propongan alternativas didácticas. Para ello se les ofrecieron a los docentes actividades para resolver: situaciones matemáticas apropiadas para el nivel destino, resoluciones de estudiantes presentadas por escrito o en audio. En algunos casos, se sumaron materiales escritos de índole teórica o pasajes de documentos curriculares. En todos los casos la propuesta apunta a fortalecer el trabajo conjunto del docente con colegas como medio para reflexionar y mejorar las propias prácticas.

Se promovió el acopio de material de las propias clases de los docentes como insumo para el trabajo en encuentros posteriores previo a la implementación de una secuencia para su posterior análisis. Esto formó parte del trabajo final solicitado. El mismo debió realizarse luego del Encuentro 3 y consta de cuatro partes. (1): la implementación de una clase, considerando la secuencia didáctica propuesta en el ateneo explicitando las modificaciones realizadas para la adaptación a cada grupo de alumnos o la planificación de dicha clase en caso de haber optado por desarrollar una clase propia. (2): el registro de evidencias de la implementación en el aula. Se indicó que podrían incluir producciones individuales de los alumnos (en ese caso, incluyan tres ejemplos que den cuenta de la diversidad de producciones realizadas), producciones colectivas (por ejemplo, afiches elaborados grupalmente o por toda la clase) o un fragmento en video o un audio de la clase (de un máximo de 3 minutos). (3): una reflexión sobre los resultados de la implementación de la clase. Debieron agregar un texto breve con sus impresiones y análisis personal, que incluya en qué medida los objetivos de aprendizaje planteados fueron o no cumplidos y por qué. Se solicitó también, la identificación de dificultades presentadas en la clase, posibles causas y eventuales modificaciones para una nueva implementación. Finalmente (4): se solicitó una reflexión final sobre los aportes del ateneo didáctico para su fortalecimiento profesional, considerando tanto los aportes teóricos como las estrategias que les hayan resultado más valiosas para el enriquecimiento de su tarea docente.

Se considera que no hubo un planteo explícito sobre el uso de las evidencias para el análisis de lo sucedido. Aunque podría haberse trabajado en los encuentros presenciales, y dado que los trabajos finales las utilizan como modo de mostrar que efectivamente las clases se llevaron adelante, es un tipo de aprendizaje que se considera fuera del alcance de los ateneos.

De manera similar, a partir de la propuesta del INFoD es posible inferir que realizar un análisis didáctico es entendido como ofrecer una descripción de la matemática que puede estar puesta en juego ante resoluciones de las consignas dadas o de las respuestas de estudiantes. No se presentaron específicamente indicaciones de qué significa hacer un análisis didáctico, si debe o no poner en juego teoría, o cómo vincular en él evidencias. El material del INFoD propone “análisis didácticos”, entendidos éstos como se indicó recién, por lo que sería esperable que los docentes intenten adoptarlos como modelos. Sin embargo, los trabajos

finales que han sido analizados no dan cuenta de esta apropiación por parte de los docentes pues se encuentra en muy baja presencia la inclusión de discusiones matemáticas.

El segundo encuentro habilita el trabajo de diseño de una planificación de una secuencia que será implementada. Se encuentra el pedido de anticipación de intervenciones, adaptaciones, qué es lo matemático que se va a discutir, qué quedará en el pizarrón, otras actividades posteriores. No se identifica en el material escrito algún tipo de pauta sobre cómo realizar las adaptaciones. Si las mismas deberían dar lugar al mismo tipo de trabajo matemático, por ejemplo, o utilizar el mismo tipo de recurso, o mantener rasgos de la gestión de clase esperada, etc. Los trabajos finales dejan de manifiesto variadas adecuaciones. En algunas se encuentran ajustes menores, conservando la secuencia el espíritu de la inicial y en otras, en cambio, no. Es posible que los docentes no hayan problematizado en qué sentido resultaría apropiado adecuar la secuencia, como tampoco hubo espacios de trabajo específicos para reflexionar sobre cómo abordar otros contenidos matemáticos que no estuvieron incluidos en las secuencias.

El trayecto de formación de ateneístas, en modalidad virtual, se desarrolló durante mayo a diciembre de 2018 en 17 clases. Constó con siete aulas virtuales cada una de las cuales con alrededor de 40 inscriptos. Esto hace estimar que el alcance del trayecto fue a alrededor de 280 ateneístas. Sin embargo, según los registros de acceso al campus virtual, accedieron a la totalidad del mismo del orden de 50 personas.

Los contenidos propuestos en el trayecto estuvieron organizados en tres bloques. El primero considera factores que incluyen en la modificación de prácticas de enseñanza y abordan específicamente saberes docentes y las concepciones desde la educación matemática. El segundo bloque aborda el conocimiento didáctico del profesor, y encara el tratamiento del objeto de enseñanza, métodos, recursos. El tercer bloque se destina a la enseñanza de la geometría relacionado con la medida. Se plantea una mirada histórico-epistemológica sobre el conocimiento geométrico, cambios curriculares, el aprendizaje específico, tipos de problema, variable didáctica y se problematiza la enseñanza de la medida centrada en el cálculo. Las clases contaron con bibliografía específica para el ateneísta, la problematización de su rol específico, la simulación de planteos de los docentes en ateneos y las actividades de evaluación que se sucedieron fueron acordes al perfil del cursante en tanto coordinador del trabajo con profesores en ateneos. Se tomaron los materiales de primaria y secundaria (ciclo básico) para ejemplificar y proponer consignas.

Se considera la propuesta encuadrada en la Escuela Francesa de Educación Matemática y como modelo específico de capacitación docente, se asumió un encuadre teórico basado en la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD), de Chevallard. En sintonía con este enfoque, el foco fue profundizar el conocimiento matemático, con la intención de resignificar los conocimientos matemáticos docentes. Pasada la mitad del curso, se establece una analogía entre la formación matemática deseable en estudiantes con la formación en educación matemática deseable en docentes. En ambos casos el planteo invita a quien conduce la enseñanza a proponer un problema. En el primer caso, para ser abordado con conocimientos matemáticos y, en el segundo, un problema del aula, de enseñanza o aprendizaje para ser abordado con conocimientos didácticos. Se espera así que la teoría de Educación Matemática

surja como respuesta a problemas, en este caso de enseñanza o aprendizaje propios de la tarea profesional del docente que toma el curso.

En este marco, asumen como valiosas las situaciones de doble conceptualización en las que el ateneísta debe, en primer lugar, analizar material producido por estudiantes y en un segundo momento analizar materiales de producción de profesores.

Se proponen evaluaciones acordes al rol como ateneístas, siendo la última el diseño de un encuentro de capacitación con docentes con una anticipación de intervenciones que mantendrían llegado el caso.

En el marco de la TAD, es esperable que los análisis de situaciones de enseñanza de matemática de nivel primario o secundario se centren en cuestiones matemáticas. Sin embargo, para anclar tales análisis a la teoría y que los mismos no queden como desarrollos matemáticos se esperaría una descripción en términos de los elementos teóricos de la teoría tales como: las praxeologías, tareas, técnicas, teorías, la discusión sobre la razón de ser de las organizaciones matemáticas y para quedar en consonancia las secuencias tendrían que verse diseñadas alrededor de preguntas generatrices. Esto no se advierte en los materiales del INFoD, aunque podría subyacerles. Por otra parte, tampoco se encuentran rastros de la TAD en los trabajos finales de los docentes ni lo declaran ni mencionan en sus reflexiones los distintos actores.

Se podría considerar que el trayecto de formación de ateneístas podría brindar herramientas para que el ateneísta trabaje con el docente en fortalecer su conocimiento profesional para realizar transferencias a la enseñanza de otros contenidos matemáticos. Sin embargo, esto no es tan evidente en los materiales impresos para docentes y ateneístas. Sería esperable que este tipo de conocimiento no haya llegado a los docentes o que los mismos no hayan advertido su potencial al quedar su trabajo circunscripto a lo presentado en los encuentros.

- **El enfoque de Córdoba**

Córdoba presenta, para los ateneos, una propuesta unificada para primaria, secundaria y para las distintas áreas de conocimiento: matemática, lengua, ciencias naturales, educación tecnológica, ciencias sociales y humanidades de elaboración propia.

El formato del Ateneo fue en tres encuentros, siendo presencial solo el segundo y los restantes virtuales. Se encuentran consignas de trabajo diferenciadas para cada encuentro en un archivo en el que se presenta la consigna del trabajo final. El material de lectura que se les ofrece a los docentes se basa en documentos del Ministerio de Educación de Córdoba, en cuya carátula se menciona el Programa Nacional Nuestra Escuela.

Se mantiene el interés de alcanzar acuerdos institucionales. Los mismos se orientan hacia compartir posiciones sobre: características de las situaciones problemáticas, selección de las mismas e intervenciones docentes antes, durante y después de la resolución. Esto se organiza en la presentación con preguntas para el docente, como para que se responda (por ejemplo: si las situaciones problemáticas invitan a validar, buscar información, si son con sentido, si hay variedad, en contexto intra, extra-matemático, juegos, etc.). Se acompañan con ejemplos para distintos años de primaria y secundaria sin barrer todas las opciones.

Se mantiene también la obligatoriedad de aprobar un trabajo final. En este caso, consiste en la elaboración individual de una bitácora que debe dar cuenta de lo transitado. Se le ofrecen al ateneísta criterios para evaluarla y en ellos se advierte que se solicitó el diseño e implementación de una propuesta de enseñanza.

Al ser una propuesta única para ambos niveles y ciclos, no se encuentra un tratamiento de contenidos matemáticos particulares. En cambio, el foco está puesto en trabajo alrededor de contenidos didáctico-matemáticos, del siguiente modo. Se trabaja la lectura en matemática (distintos tipos de textos que deben enseñarse a leer, como comprender consignas, problemas, el uso del lenguaje coloquial, comprensión del lenguaje, de conceptos, procedimientos, argumentos, etc. Se dan ejemplos de distintos tipos de textos. Se plantea trabajar con situaciones de lectura y propósitos del lector (buscar datos, posicionarse críticamente, explicar un problema, resolver un problema, extraer información, proponer puntos de vista, confrontar, comprender consignas, etc.). Se trabajan las intervenciones docentes. Se dan sugerencias de plantear enunciados que no incluyan toda la información, intervenciones para aclarar vocabulario, otras que ayuden a identificar vocabulario específico, enseñar a leer tablas, gráficos, etc. Se trabaja el concepto de problema y en qué consiste trabajar sobre problemas. Se distingue del concepto de ejercicio, se mencionan tipos de problemas, clasificaciones usuales, se vinculan problemas con juegos, entre otros aspectos. Se resalta que el profesor debe promover que los estudiantes enfrenten un desafío que demande reflexión y toma de decisiones, jugando, los mismos, un rol activo en la clase. Se sugiere evitar proponer problemas tipo. Se incluyen indicaciones para intervenciones docentes antes de la clase, durante, después y da ejemplos de las mismas en cada una de estas etapas. Vincula la resolución de problemas con otras capacidades como la oralidad, lectura, escritura, pensamiento crítico, etc. El material contiene ejemplos para distintos años de primaria y secundaria.

Se plantea la necesidad de desarrollar en estudiantes estrategias metacognitivas y, en el desarrollo referido a intervenciones docentes, algunas están en esta línea.

En el segundo encuentro, el único presencial, se trabajó alrededor de un caso. Presentan un caso para secundaria y dos para primaria, uno por ciclo. Cada caso presenta una situación de enseñanza con decisiones de un docente sobre cómo intervenir y con qué finalidad. Se invita a los docentes asistentes al ateneo a reflexionar sobre la adecuación del accionar docente mediante preguntas. Se incluyen preguntas para reflexionar sobre posibles adaptaciones del juego presentado, en el caso de primaria y se sugiere la lectura respecto de la validación, ambos refiriéndose al material del INFoD.

Respecto del trabajo final, se considera que éste es la bitácora. La misma tiene consignas, para los docentes, referidas a cada uno de los temas planteados para los encuentros. Al margen de las cuestiones formales que deberían cumplirse, los criterios de evaluación que le son dados a los ateneístas se focalizan en: chequear la lectura de los documentos ofrecidos, que el docente identifique ejemplos referidos a intervenciones, situaciones problemáticas y de lectura. Asimismo, plantea la identificación de acuerdos didácticos y, respecto de la propuesta de enseñanza, se focalizan en: analizar el planteo de objetivos, vínculo con el DC, deja libertad para que el ateneísta complete partes a evaluar y se piden evidencias

fotográficas sin mencionar algún uso para el análisis de lo sucedido. No hay registro sobre cómo se trabajó alrededor de lo implementado.

- **El enfoque de La Rioja**

La Rioja asumió el material dado por el INFoD para el primer ciclo de primaria y generó uno propio para el segundo ciclo. Este último mantiene la estructura, enfoque, momentos de trabajo, tipos de tareas propuestas para los docentes, etc. del material diseñado por el INFoD solo que modifica el contenido matemático, siendo el elegido de geometría a causa de bajos resultados locales alcanzados. Se incluyen: perímetro de figuras, conceptualizaciones y usos o no de instrumentos para medir, fórmulas.

Se incluyen pedidos explícitos para reconocer tipos de intervenciones en clase que convendría incluir o evitar y se mantiene el interés por alcanzar acuerdos institucionales. El material ofrece resoluciones de estudiantes, videos, actividades para resolver matemáticamente, de discusión posterior y lecturas de corte teórica, entre las que se encuentran, por ejemplo, las distintas conceptualizaciones del término problema y las variantes que, asumir una u otra, conllevan en la clase de matemática. Se presentan actividades aisladas para analizar y trabajar en los encuentros. A partir de considerarlas, o bien proponer nuevas, se plantea a los docentes el diseño de una secuencia, con anticipación de posibles resoluciones de los estudiantes, intervenciones y discusión entre colegas. Se les ofrece una estructura de la secuencia y se solicita se vincule con el diseño curricular de la provincia. Los materiales que reciben, incluyen una lista de cotejo para que el docente utilice en el aula como instrumento para evaluar aprendizajes de los estudiantes. En ella, el docente deberá volcar lo que observa respecto de: uso de conocimiento matemático, formas de argumentación, registro escrito u oral, uso de procedimientos diferentes, anticipaciones, comprobaciones, etc. También se solicita que la clase implementada sea registrada por otra persona (docente o autoridad por ejemplo) y quien tiene a su cargo la clase debe conformar un portfolio que incluya planificación, registro de la secuencia, lista de cotejo de estudiantes, cuadernos, el relato desde su perspectiva y videos. Los materiales incluyen actividades de reflexión de los docentes participantes sobre los aprendizajes que se espera que incorporen, dificultades y logros de lo trabajado, etc.

Se podría considerar que La Rioja generó una adaptación de la propuesta del INFoD acorde a las necesidades de la provincia manteniendo estructura, tipos de materiales, objetivos y evaluación, en consonancia con la propuesta del INFoD.

- **El enfoque de Río Negro**

En la provincia de Río Negro, el material propuesto para los docentes de primaria mantuvo, respecto del INFoD, la estructura en cuanto a: organización, modalidad, cantidad de encuentros, propósitos y consignas del trabajo final. Sin embargo, se observan los contenidos matemáticos siguientes. Para el primer ciclo: aspectos significativos de la división (idea de partir y reparto), división exacta y con resto, dividendo, divisor, cociente y resto, divisibilidad: divisores y múltiplos, relaciones “es divisor de”, “es múltiplo de”, “es divisible por”, números primos y compuestos y proporcionalidad inversa. Para el segundo ciclo: sustitución de variables y cálculo mental con fracciones sencillas $1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$ y $3/5$. En este caso, como

contenidos de educación matemática se encuentran: el lugar del error, enfoque de enseñanza, el juego, análisis didáctico de propuestas de enseñanza, planificación y la gestión de la clase.

Sin embargo, todos los trabajos finales disponibles ponen el foco en los contenidos tal cual se abordan desde los materiales del INFoD.

Cabe señalar que los contenidos ofrecidos no resultarían apropiados para el primer ciclo de primaria, mientras que sí lo son los que fueron abordados.

En primaria los ateneos constaron de tres encuentros presenciales, mientras que en secundaria, solo dos fueron presenciales y uno virtual.

El material ofrecido para primaria declara el mismo tipo de objetivo que el del INFoD. Se focaliza en la utilización del juego como recurso didáctico. Declara enmarcarse en la Teoría de Situaciones Didácticas (Brousseau) aunque no contiene bibliografía específica, se mencionan como marco general Principios y Estándares del *National Council of Teaching Mathematics* que no se encuadran dentro de la misma perspectiva teórica, francesa, y los ejemplos presentados podrían corresponderse al enfoque de Resolución de Problemas alineado con la Escuela Anglosajona.

El trabajo final solicitado a los docentes coincide con lo propuesto por el INFoD.

Para secundaria, propone un tipo de trabajo por parte de los docentes, similar al del INFoD, en el que analizan propuestas didácticas, en el marco de los enfoques pedagógico/didáctico/epistemológico de la Educación Matemática de la Escuela Secundaria de Río Negro, que permitirán reflexionar acerca del proceso de modelización matemática en el aprendizaje basado en problemas. El posicionamiento respecto de “los problemas” no queda explícito aunque se presupone que debería ser entendido según lo que los diseños curriculares expresen. La bibliografía incluye textos que permitirían discutir distintas formas de entender el concepto de problema, modalidades de clase diferentes según el posicionamiento asumido, forma de trabajo distintiva en cada uno, etc.

5.2.2 Los formadores ateneístas

El INFoD proveyó material específico para ateneístas. El mismo incluyó el material para docentes al que se le sumaron sugerencias para la gestión de los ateneos, tipos de discusión que se propuso encarar, los análisis didácticos (entendidos como resoluciones matemáticas amplias, diversas, que mostraban distintas formas posibles de abordaje y riqueza matemática) y algunas referencias bibliográficas. También en secundaria se ofrecieron a los ateneístas contenidos didácticos para que puedan argumentar y presentar en los ateneos. Los mismos no formaron parte del material para los docentes. En primaria, el material del ateneísta le ofrece elementos para abordar las cuestiones matemáticas y sobre las cuestiones didácticas incluyen la definición de cálculo mental en contraposición al cálculo algorítmico. No se incluyen indicaciones ni criterios para que el ateneísta trabaje con el docente el tema de los análisis y el uso de los registros recabados durante las implementaciones.

Por otra parte, cuando se incluyen orientaciones para el capacitador sobre validaciones presentes en registros de estudiantes que forman parte del material para docentes, solo se hace mención a argumentos matemáticos (completos, incompletos, verdaderos, etc.) pero no se vincula con la teoría ofrecida como para ver si una cierta producción podría o no considerarse una validación, de acuerdo a la lectura teórica.

El trayecto de formación de ateneístas, como se mencionó antes, ofreció un espacio de reflexión, estudio y trabajo específico para quienes asumieran tal rol. El planteo se enmarcó en la Teoría Antropológica de lo Didáctico aunque no se encontró uso de su perspectiva o sus elementos teóricos centrales ni en los trabajos finales de los docentes ni en las devoluciones de los ateneístas. Éstas últimas están presentes en muy pocos trabajos finales de la totalidad analizada. En la mayoría de los casos, las devoluciones se centran en ponderar el trabajo de los docentes, no se advierten correcciones preguntas para la reflexión excepto en algunos casos en los que tales devoluciones suman bibliografía para revisar o utilizan criterios previamente compartidos (integración de la teoría con la práctica en la implementación áulica y en la reflexión sobre los resultados de la misma; registro pertinente de evidencias claridad en la reflexión sobre el proceso llevado a cabo durante el ateneo; estructuración y organización del trabajo respetando los aspectos formales establecidos; redacción coherente y cohesiva y respeto por las normas ortográficas). No se advierte una profundización de cuestionamientos matemáticos, en parte porque los trabajos finales no dejan de manifiesto, en la mayoría de los casos, el tipo de discusión que se pretendía promover.

5.2.3 Análisis de los trabajos finales

- **Criterios de selección**

Se consideraron, para su análisis, trabajos finales en los casos en los que se la cantidad disponible fue de dos de ellos, o más. Cuando la cantidad de trabajos finales fue mayor que tres, se seleccionaron aquellos que brindaran mayor cantidad de información. En caso de contar con un único trabajo, el mismo no fue analizado.

Como se ha mencionado, algunos de los trabajos corresponden a producciones que no responden a los materiales originales brindados por el INFoD. En estos casos, se analizaron los trabajos tomando en consideración el planteo y condiciones impuestos en los materiales modificados con los que los docentes trabajaron en los ateneos. Por esta razón fue condición necesaria contar con los materiales que recibieron docentes y/o ateneístas. En el caso de no contar con la información necesaria para reconocer bajo qué modalidad y materiales se llevó a cabo el trabajo en los ateneos, no se analizaron trabajos finales.

Se indican a continuación la cantidad de trabajos finales analizados y bajo qué encuadre se trabajó en cada provincia y nivel.

- **Corpus de material analizado (Matemática)**

Tabla 8. Trabajos finales de Matemática por provincia, nivel y ciclo según tipo de adaptación

		PRIMARIA		SECUNDARIA		Totales
		1er. Ciclo	2do. Ciclo	Ciclo Básico	Ciclo Orientado	
PROVINCIA						
Modelo INFOD	Corrientes	3	3	3	3	12
	Salta	4	3	3	4	14
	Mendoza	3	0	5	0	8
	Misiones	3	2	3	2	10
	La Rioja	4	0	0	0	4
Adaptación 1	La Rioja	0	3	0	0	3
	Río Negro	3*	3*	2**	0	8
Adaptación 2 (dispositivo y material propios)	Córdoba	3	3	3	3	12
TOTALES		23	17	19	12	71

Nota:

*Comparten con INFOD: cantidad de encuentros, modalidad, propósitos, consigna del trabajo final. Se diferencian en contenidos.

**Dos encuentros presenciales, uno virtual. Atención a: resolución de problemas y alfabetización científica y tecnológica. Comparten el diseño e implementación de una secuencia. Posterior relato.

• Resultados del análisis

A partir de las producciones analizadas, se consideran los siguientes resultados:

- Los ateneos son valorados de modo positivo por los docentes de ambos niveles quienes dan cuenta de la buena recepción del formato de formación, del rol de los ateneístas y de los materiales. Consideran importante la implementación de una secuencia, la discusión posterior, el trabajo con partes y, en algunos casos el acompañamiento de los ateneístas a las escuelas.
- Respecto de los contenidos matemáticos, para primaria, los docentes resaltan la importancia del cálculo mental, las estrategias de cálculo y la necesidad de contar con un repertorio memorizado de cuentas, para las cuatro operaciones básicas, según el ciclo. En los casos analizados correspondientes a secundaria, excepto Córdoba y Río Negro (ciclo básico),

mantuvieron los temas y las propuestas iniciales: entrada al álgebra desde divisibilidad, y modelización con funciones periódicas para los ciclos básico y orientado, respectivamente. En Córdoba, los docentes podían seleccionar contenidos del diseño curricular, y surgieron: argumentaciones referidas a divisibilidad en naturales, interpretación y uso de números racionales como cociente de naturales, ecuaciones lineales entre otros; mientras que en Río Negro – ciclo básico- se trabajó con resolución de problemas y alfabetización científica y tecnológica en particular con contenidos de geometría, medidas y crecimiento con funciones lineales.

- Sobre la metodología de enseñanza, en primaria fue altamente valorado el uso de “juegos” dado que los docentes reconocen una alta motivación en los estudiantes, a partir de ellos. En algunos casos, fue modificada la propuesta original del INFoD sin que estuviera acompañada por una fundamentación de su pertinencia. Se interpreta que, más allá de las adaptaciones, los docentes se propusieron mantener el sentido inicial. El material recibido presenta un exhaustivo desarrollo matemático, identificado en él como *análisis didáctico* y, en alguna medida, es un ejemplo de un tipo de anticipación que se esperaba que los docentes realicen, en particular para los casos en los que adaptan materiales. También se explicita el sentido matemático de las actividades del material, y cómo podría resaltarse en las puestas en común. No se encuentra, en los trabajos finales, producción de este tipo. Una hipótesis de por qué podría haber ocurrido esto es porque es un desarrollo que los docentes no suelen dejar por escrito en las planificaciones.
- Las distintas planificaciones de las secuencias que los docentes implementaron tuvieron estructuras no homogéneas. Casi todas presentan brevemente objetivos, algunas propósitos, otras confunden unos con otros, pocas presentan anticipación de posibles intervenciones docentes ante resoluciones de estudiantes o la descripción de en qué focalizarían las puestas en común, tópicos incluidos en el material del INFoD. La idea de secuencia, mayoritariamente no está lograda dado que se encuentran actividades desvinculadas entre sí, aunque sean temáticamente cercanas.
- Los docentes reconocen un cambio importante en la modalidad de trabajo que gestionaron en clase, dando un lugar de mayor protagonismo a los estudiantes. Las intervenciones docentes fueron, desde el planteo inicial, objeto de trabajo en los ateneos. En pocos casos se encuentran transcripciones de pasajes de las clases en las que pueden advertirse intervenciones.
- Los trabajos finales incluyen evidencias, como fuera solicitado. Las mismas dan cuenta que, efectivamente, la secuencia fue implementada. Consisten en fotos de los estudiantes trabajando en grupo, jugando, en el pizarrón y algunas resoluciones en cuadernos. No han sido utilizadas con otra finalidad.
- En cuanto a la reflexión sobre la práctica docente, los trabajos incluyen casi siempre breves valoraciones positivas que expresan el logro de los objetivos, aunque no presentan evidencias de ello. Lo que se presenta se asocia a una descripción de lo ocurrido más que a una reflexión personal sobre la implementación, el rol docente, aprendizajes, adecuación de las situaciones, ajuste de tiempos, etc. En los casos en los que fue detectada alguna dificultad, no hay mayor desarrollo, planteo de posibles hipótesis, propuesta de cambios, etc. En secundaria, por ejemplo, se identificó la modalidad de trabajo propuesta como una

dificultad, a raíz de que los estudiantes no están acostumbrados a trabajar de ese modo, y la comprensión de los enunciados.

- No es claro que los docentes hayan adquirido saberes específicos apropiados para realizar una reflexión sobre su práctica docente. Esta última fue entendida como una reflexión sobre la implementación la que a su vez devino en una descripción de la misma.
- Entendiendo la transferencia alcanzada como la percepción que los docentes tienen sobre ella, cabe mencionar que mayoritariamente consideran aportes didácticos (inclusión de juegos, cambio en la metodología de enseñanza, intervenciones docentes, por ejemplo). En algunos casos específicamente se refieren a aportes teóricos (no es claro a cuáles se refieren) y otros que han mejorado notablemente sus prácticas profesionales.

5.3 Conclusiones del análisis de los trabajos finales: los ateneos a través de las producciones de docentes

En este apartado se reseñan las conclusiones generales derivadas del análisis de las producciones de los docentes en el marco de los Ateneos Didácticos.

Tanto en el área de Lengua como de Matemática la propuesta pedagógica de los Ateneos Didácticos que desarrolló el INFoD incluyó una serie de materiales elaborados para los docentes destinatarios y pautas/guiones que proponen su articulación con la organización y secuencia de los encuentros, así como también la consigna para la elaboración del trabajo final y un conjunto de criterios para su evaluación.

Para el análisis de los trabajos finales se tuvo en cuenta la diferenciación presentada por las jurisdicciones: provincias que aplican los materiales propuestos por el INFoD y que organizan las actividades según lo pautado a nivel nacional; provincias que adaptan los materiales nacionales y finalmente aquellas que adaptan los materiales y a la vez generan variantes propias al dispositivo.

Otro aspecto significativo a considerar en el análisis de los Ateneos Didácticos es el rol fundamental de los formadores ateneístas. Estos ocupan un lugar clave en este desarrollo en tanto son mediadores entre las propuestas diseñadas y reflejadas en los materiales y los docentes participantes. En la construcción de este rol son destinatarios de varias acciones, entre ellas la producción de materiales específicos para el ejercicio de la tarea de coordinación de los ateneos y también la oferta del “Trayecto de Formación para Coordinadores de Ateneos Didácticos”, propuesta de formación de carácter semipresencial desarrollada por el INFoD para los formadores a cargo del desarrollo de los Ateneos Didácticos de las áreas de Lengua y Matemática de los niveles primario y secundario.

El eje central de estas consideraciones refiere al análisis de la propuesta de los Ateneos Didácticos para ambas áreas atendiendo a las principales características del dispositivo y su impacto en la formación de los docentes destinatarios. Se enumeran a continuación los aspectos más salientes.

La alta valoración de los Ateneos Didácticos es un elemento común en la opinión de los docentes y ateneístas. Los rasgos más reconocidos son el intercambio entre colegas y el

aporte de los materiales recibidos. El primero constituye un rasgo propio del trabajo docente que este dispositivo ha ubicado como eje estructurante de la propuesta. Este resulta ser un aspecto con frecuencia ausente o relegado por dos razones: en el ejercicio del trabajo docente, por falta de tiempos institucionales destinados a la tarea de reflexión y producción colectiva y en las propuestas de formación docente continua, tanto por la implementación de formatos más viables en la relación costo-cobertura como en los sentidos tradicionalmente instalados asociados a la idea de “actualización” docente, esto es, los docentes como receptores de nuevas -e “innovadoras”- propuestas didácticas y/o cambios promovidos por los procesos de reforma educativa.

El intercambio entre colegas como elemento destacado de la formación docente continua representa la recuperación de un rasgo sustantivo del trabajo docente que dinamiza la circulación de saberes propios de la tarea de enseñanza entre pares al tiempo que lo reubica en un dispositivo particular con un objetivo específico definido en el marco de la política de formación docente continua.

El segundo elemento -el aporte de materiales recibidos- se fundamenta en su carácter novedoso, lo cual puede ser interpretado en relación con la opinión de los docentes de nivel primario relevada en las encuestas, esto es, la novedad puede estar asociada a la dinámica propuesta por los materiales, dinámica que converge con el propósito de los ateneos: la reflexión sobre la propia práctica, el desarrollo de otras estrategias de trabajo en el aula, y la revisión o modificación de la propia planificación didáctica.

La variable “tiempo” es un elemento central y condicionante en las diferentes etapas de la propuesta de formación. Los materiales diseñados para los ateneos proponen una cuidadosa y explicitada planificación del tiempo de trabajo en los encuentros, un elemento organizador que no suele ser incluido en materiales de este tipo. Sin embargo, la consideración de esta variable puede ser ampliada en diferentes direcciones.

Los docentes señalan la insuficiente duración de los ateneos para un trabajo más profundo de estudio e intercambio, sobre todo en relación con el alcance extenso de la secuencia didáctica propuesta para su implementación. Esta extensión muchas veces sustenta el argumento de la dificultad de su aplicación en el aula impactando de modo directo en las modificaciones/ajustes de las secuencias realizados por los docentes sea, por superposición con actividades ya planificadas o en marcha, o bien por la no disponibilidad o la reducción del tiempo escolar en aula o institucional (los paros docentes son citados de modo frecuente). Estas modificaciones, además, se combinan en la necesidad de adaptar las secuencias en desarrollo por la heterogeneidad que los docentes reconocen en sus grupos de estudiantes.

De allí que, en atención a lo “situado”, la consideración de los saberes de la práctica docente demanda la planificación de un tiempo propio y equilibrado en el diálogo con los contenidos de formación seleccionados por el dispositivo. Sin embargo, aunque los materiales destinan un tiempo para la puesta en común y la reflexión de los docentes sobre lo sucedido a partir de la implementación de las secuencias en las aulas, en general este tiempo tiene menos peso específico que aquel destinado al abordaje conceptual de los contenidos de formación

propuestos y su puesta en juego a través del diseño de las planificaciones y/o actividades a desarrollar.

Asimismo, lo situado de la formación docente continua supone considerar la variable tiempo como categoría estructurante que configura las condiciones de posibilidad de la tarea docente en las aulas y, de allí, la necesidad de regular la extensión de las propuestas, tanto en la definición de su alcance en cuanto a la selección de contenidos a abordar como en el margen destinado para el análisis de la implementación en las aulas durante los encuentros.

Las evidencias recolectadas en la implementación de las propuestas e integradas en el trabajo final no son consideradas como parte del proceso de reflexión didáctica. Esta cuestión no es atribuible como problema a las producciones finales de los docentes. Por el contrario, en general las evidencias incluidas en los trabajos guardan relación con el proceso implementado y, en varios casos, son referenciadas en el mismo trabajo. Sin embargo, su inclusión en los trabajos finales se manifiesta asociada a diferentes sentidos propios de la cultura escolar: por un lado, un sentido ilustrativo propio de la tradición de la relación imagen-texto; y, por otro lado, una finalidad asociada a la evaluación para dar cuenta de lo realizado. En muchas ocasiones, el evidenciar lo realizado suma valor específico cuando esto, además, da cuenta de los logros o el “éxito pedagógico”. Si bien puede hipotetizarse que este último sentido se imprime también en la presentación de resultados para el análisis que se realiza durante los encuentros, su presencia en los trabajos finales, a través de los cuales se define la acreditación de los ateneos, refuerza su sentido evaluativo.

La cuestión a considerar es el aprovechamiento y también el sentido o finalidad de uso de estas evidencias; esto es, de qué modo la selección y el análisis de estas evidencias son considerados como contenido de la formación referenciado en los materiales e incluido en el desarrollo de los encuentros y se plantean como parte del proceso de reflexión sobre la implementación de las propuestas didácticas.

La presentación y el análisis incluidos en los trabajos finales sobre la implementación de la secuencia -y, en menor medida, las referencias incluidas en el punto de reflexión sobre los aportes del ateneo- son dispares en su profundidad y en ocasiones incompletos en cuanto a la información que permite reconstruir el proceso. Las producciones finales dan cuenta de un grado de apropiación variable de los contenidos de formación. Básicamente esto se refleja en que los docentes implementan las secuencias didácticas siguiendo las pautas trabajadas en los encuentros, en general, y, luego, pueden identificar ciertos cambios a partir de esa implementación (en general en contraste con propuestas previas e instaladas) y también atribuir algunas explicaciones de esos cambios a los contenidos de formación propuestos.

Sin embargo, en muchos casos estas explicaciones revelan la necesidad de un trabajo de profundización de los contenidos abordados que, entre otras cuestiones, interroga los supuestos incluidos en los diseños didácticos, problematice los modos de intervención docente en la implementación de secuencias didácticas atendiendo a los propósitos definidos y promueva el análisis de las evidencias que dan cuenta de los efectos de las intervenciones didácticas.

Como ejemplo de ello se puede señalar, en el caso de Lengua, la interpretación de indicadores tales como el “aburrimento” de los estudiantes frente a la lectura, o bien su mayor motivación. En Matemática, la valoración del juego en tanto motivador, sin que se adviertan los cambios sustantivos que se imprime en la propuesta de enseñanza al variar sus pautas. En el caso de Matemática, a su vez, la percepción de los docentes respecto a la transferencia que se genera a partir del trabajo en el Ateneo tiene una alta valoración positiva; sin embargo, esto no tiene un correlato claro en el dispositivo. La transferencia se advierte débil, al menos respecto de saberes para el diseño de secuencias de otros contenidos y análisis de implementaciones en términos matemáticos y didácticos que pongan en juego teoría y evidencias que permitan sostener los resultados expresados.

Esto encuentra explicación en la complejidad que implica un proceso formativo orientado hacia el cambio y/o mejora de las prácticas docentes, cuestión que demanda tiempo de trabajo compartido centrado en la reflexión sobre los problemas de la práctica de enseñanza. Se trata de un proceso que supone continuidad en el tiempo con acompañamiento externo, en diálogo con la cultura de la escuela, las prácticas de enseñanza instituidas y las biografías profesionales de los docentes.

Sin embargo, en otro nivel de análisis, lo dicho también alude al carácter y contexto del trabajo final. En este sentido, cabe la pregunta sobre la pertinencia y consistencia interna de lo solicitado en tanto su planteo responde a diferentes propósitos integrados en un único formato evaluativo de carácter escrito cuya aprobación define la acreditación del ateneo realizado; el trabajo final se propone a la vez: informar sobre parte del proceso de implementación realizado, dar cuenta de ese proceso a través de la presentación de evidencias, incluir una reflexión sobre lo realizado, y valorar el aporte de los ateneos.

La información sobre la tarea realizada por los ateneístas es acotada, sin embargo, algunas inferencias dan cuenta de un desempeño muy heterogéneo y, en algunos casos, con insuficiente formación especializada para el desempeño del rol. En el conjunto de trabajos analizados, aunque se presentan excepciones, las devoluciones de los coordinadores de los ateneos son muy escuetas, focalizadas en cuestiones superficiales del proceso de implementación o bien formales del proceso de escritura (redacción u ortografía, por ejemplo). Se trata de una conclusión parcial ya que, al igual que en el caso del análisis de las producciones docentes, el material no da cuenta del trabajo realizado en los encuentros. No obstante, constituye una fuente de información que brinda indicios sobre los focos destacados, sobre todo teniendo en cuenta el carácter evaluativo de la producción final.

Respecto a la formación de los ateneístas, en el caso de Lengua, la fuerte presencia de los contenidos de formación en el trayecto formativo virtual da cuenta de la atención a un destinatario heterogéneo y esto aparece priorizado por sobre la presencia de contenidos que fortalezcan el trabajo específico del rol sobre el análisis del ida y vuelta entre diseño e implementación de las secuencias.

En el caso de Matemática, por su parte, los materiales no expresan explícitamente qué tipo de modificaciones o adaptaciones serían admisibles/esperables y cuáles no, esto ocurre tanto en el trayecto formativo para ateneístas como en los materiales destinados a docentes. Frente a ello es posible suponer que “atender lo situado”, desde la propuesta para el

ateneísta, haya estado relacionado con la tarea de orientar los procesos de modificaciones/ajustes de las secuencias, con cada docente en su institución, y con la reflexión sobre la práctica a partir de su aplicación en el aula. Pero se abre el interrogante – dado que los trabajos finales no aportan evidencia clara - sobre la posibilidad efectiva de los ateneístas de garantizar que estas adaptaciones mantengan los supuestos didácticos subyacentes en las secuencias.

En síntesis. Lo dicho permite concluir algunas cuestiones referidas al carácter y modalidad de trabajo propio de la Formación Situada en el marco de los Ateneos Didácticos. La propuesta de los Ateneos Didácticos atiende a dos objetivos asociados: la formación continua/desarrollo profesional de los docentes en los saberes de la enseñanza (de los contenidos de un área) al tiempo que garantizar la instalación de un corpus de contenidos de carácter prescriptivo (los NAP) a través de una modalidad que propone la implementación de unas secuencias didácticas en las aulas y su reflexión durante el proceso de manera colectiva.

Desde esta perspectiva los Ateneos Didácticos abordan uno de los puntos más sensibles de la formación docente: aquel referido a los modos posibles de contacto entre los conocimientos producidos en ámbitos científicos provenientes del campo de la didáctica y aquellos provenientes del ámbito político -ambos, podría decirse, con niveles de prescripción de diferente alcance- y las prácticas docentes. Se trata de una relación compleja que pone en juego saberes de diferente orden y contextos de producción.

En este sentido, lo “situado” de la propuesta de los Ateneos Didácticos construye un punto de logro en la posibilidad de ubicar la formación docente continua con el foco puesto en la práctica de la enseñanza. Y encuentra un punto pendiente en la revisión de los modos y acciones que hacen productivo el diálogo entre los saberes que la abordan.

En el conjunto de la propuesta de los Ateneos Didácticos, y en sintonía con sus objetivos, es posible advertir un mayor énfasis en la adquisición de los contenidos propuestos por parte de los docentes que en un modo de apropiación que recupere con mayor identidad los saberes de las prácticas docentes con los que se dialoga.

Teniendo en cuenta lo anterior constituye un desafío incrementar el carácter de “situado” de la propuesta, esto supone atender a la naturaleza de los saberes docentes, considerando su particularidad en las diferentes estrategias propuestas por el dispositivo, entre ellas:

- el carácter predominantemente oral del saber pedagógico docente, no necesariamente atravesado por las reglas de formalización de lo escrito en clave académica;
- el carácter dinámico en las decisiones adoptadas para la enseñanza atentas al movimiento propio de la práctica de aula;
- el carácter híbrido de los saberes, informados por diferentes fuentes, entre ellas, los conocimientos científicos y las prescripciones de la política.

En este sentido, otro desafío supone ampliar la mirada con el propósito de evaluar de modo integral la propuesta de los ateneos atendiendo a la particularidad de los actores destinatarios. Desde esta perspectiva, deberá adquirir mayor importancia:

- la revisión de los materiales en lo referido a su selección de contenidos y articulación con los tiempos propuestos;
- los propósitos y las características de la producción solicitada como cierre del recorrido formativo;
- la revisión de la especificidad de los ateneístas en las diferentes acciones diseñadas en tanto actores clave del proceso cuya tarea requiere de una expertise propia, nutrida de la experiencia de la práctica de enseñanza al tiempo que de los procesos de formación continua alineados con el sentido propuesto.

PARTE III. Principales logros, tensiones y propuestas de reorientación

6. Acerca de la Formación Situada: percepción, evaluación, desafíos y sugerencias

En este apartado se reseña la valoración que realizan sobre Formación Situada los actores involucrados, la identificación de los principales desafíos y las sugerencias o recomendaciones planteadas por los mismos en términos de mejora.

Se toma como fuentes de información a los referentes jurisdiccionales y los diferentes actores consultados e involucrados en el marco de Formación Situada, desde el nivel central jurisdiccional como los directores de nivel y equipo de coordinación central; de nivel intermedio, supervisores y formadores; y en el nivel escolar, directores escolares y docentes.

En términos generales la valoración que hace el conjunto de los actores es altamente positiva, a la vez que identifican desafíos vinculados con la expansión de las acciones en el marco de Formación Situada y su consolidación en el tiempo.

6.1 Los principales logros identificados

Imagen y valoración general. Es posible afirmar que el Programa de Formación Situada ha tenido y tiene una muy buena aceptación en el conjunto de las jurisdicciones, esto se refleja en las expresiones de los actores consultados en todos los niveles de gestión del sistema educativo. Si bien se observan diferencias en la percepción de los logros y las dificultades, estas últimas son atribuidas con frecuencia a cuestiones locales, particularidades y situaciones contextuales que atraviesa cada jurisdicción. Otro conjunto de dificultades es atribuido al propio proceso de implementación, los requerimientos y necesidades de organización, las gestiones requeridas para la contratación de perfiles específicos y para la emisión de las acreditaciones en tiempo y forma. Todos ellos se señalan como incidencias propias del proceso de implementación y en el cual tuvieron y tienen lugar los procedimientos para su resolución y ordenamiento. Esto último se reconoce como aquello que fue dando lugar a la consolidación de la propuesta y en algún sentido a poner en movimiento todos los niveles del sistema educativo.

“moviliza, porque pone en un proceso a todos de buscar, de análisis permanente. Si esto no estuviera nadie iría a revisar nada, ni a colaborar” (Supervisor Corrientes primaria)

Esta idea de poner en movimiento todo el sistema educativo se observa a través de diferentes relatos que dan cuenta de la instalación de vías de comunicación y canales de retroalimentación entre los distintos actores del sistema, desde el nivel central hasta las aulas y la comunidad. En ese sentido, y pese a los desafíos de la implementación, hay coincidencia en reconocer que Formación Situada (FS) es una línea de trabajo muy reconocida y ya instalada. Esto se hace visible en la apropiación de las orientaciones de las distintas dimensiones del programa en el ámbito de las jurisdicciones y el reconocimiento de

Formación Situada como una política educativa que reconoce continuidad y que tiene identidad propia.

Esa identidad (de FS) se caracteriza, según los propios actores, en dos sentidos: por un lado la distribución de roles y la articulación y diálogo entre ellos, donde cada actor reconoce su tarea y es reconocido y convocado por ella y en esa línea generando una suerte de efecto integrador/articulador del sistema, y por otro, por el modo o manera de hacer (que se reconoce en forma preponderante) de carácter participativo y colaborativo, atento a las necesidades y al derecho de formación continua para los equipos escolares. En el mismo sentido se identifica como innovador el propiciar espacios de trabajo colaborativo – como un denominador común a todo el conjunto de dispositivos - que suponen poner en diálogo a diferentes actores en el marco de la gestión escolar y con especial foco en los aspectos pedagógicos de su quehacer.

Efecto integrador del sistema. Los referentes provinciales expresan cierta idea de ordenamiento y el inicio y desarrollo de un proceso que colabora o tracciona la participación e integración de los distintos actores del sistema, a definir roles y funciones, a instalar rutinas de trabajo y promover ejercicios de planificación anticipando acciones sobre la base de una agenda de trabajo.

“A mí la propuesta de INFOD me enamoró desde que empezó. Desde el 2013 cuando vinimos a la presentación del programa. El entusiasmo a nivel nacional por esta propuesta en acuerdo paritario. Cuando arrancamos en el 2014 estábamos con paros importantes, movilizaciones y demás y sin embargo, empezó igual. Estaban todos los gremios en la presentación del programa y valoraban que por fin surgiera una propuesta-es universal, gratuito y en servicio (...) Es una política nacional instalada” (RJ1).

“no se puede decir que sea un proceso terminado (...) pero se instaló, se instalaron algunos espacios de discusión, de re pensar, de problematizar algo, (...) nos ha permitido ir al aula, entonces pienso las estrategias en el aula, eso me parece que ha instalado en Situada, poder no sentarse y recibir una capacitación y mirar para el otro lado sino decir bueno estoy haciendo algo muy incipiente. (...) Lo más logrado es que reconozcan que hay un programa, que nos reconozcan en territorio, que nos reconozcan como un programa ampliado” (RJ4).

Modalidad participativa y colaborativa. Esta modalidad participativa y colaborativa se relata en sí misma como una innovación. Los contextos escolares muchas veces plantean desafíos que consumen recursos y energía para su resolución y en ese sentido, se requiere contar con la experiencia y los procedimientos para gestionar en sus distintos niveles: la jurisdicción, el territorio, la escuela o el aula. En ese sentido se destaca el compromiso local con la propuesta de FS, pudiendo operar sobre las resistencias y finalmente apropiarse del aprendizaje que aportan los distintos dispositivos.

“Situada se escucha, se escucha como oferta en las aulas...” (RJ3).

Se destacan entre las características de las propuestas: el aporte de herramientas específicas -a través de los materiales y las estrategias de trabajo-; la contribución al fortalecimiento del rol directivo y la promoción de vínculos más robustos de pertenencia al interior de cada escuela.

“Qué es lo que se escucha ahora, necesito de otro para pensar en algo común que es la enseñanza, yo creo que lo colectivo es algo que se instaló (...) sí o sí van a sentir la necesidad de reunirse con otro para trabajar en una temática en común” (RJ9)

Asimismo, se observan expresiones que dan cuenta de un proceso que va conduciendo hacia una mayor autonomía a los distintos actores del sistema. Los supervisores se sienten más cercanos a los directivos y con una mayor comprensión de las dificultades en los establecimientos educativos y en ese sentido de mayores posibilidades de colaboración. En cuanto a los directivos, la fortaleza de esta modalidad de participación supone un importante respaldo. Los Círculos aparecen principalmente como espacio de intercambio y encuentro, según los mismos actores permitió decirle “adiós” a la soledad. Compartiendo experiencias con sus pares, y de esta manera consolidaron su empoderamiento con los espacios de trabajo.

“El director siempre trabajó solo y ahora el trabajo en equipo que propone situada es el que les abrió un poco el trabajo colaborativo”. (Supervisor, Corrientes)

“aportó en el sentido de que el director asume el proceso de formación de su comunidad de docentes, yo creo que ahí hay una cuestión súper interesante, él está como tomando decisiones, (...) ahí lo colectivo aparece como mucho más fuerte en todas las escuelas...” (RJ7)

Destacan que FS crea la posibilidad de un espacio de reflexión y revalorización del rol del director como líder pedagógico con y un cambio en el modo tradicional del rol directivo, que ahora se abre a un liderazgo más participativo.

“En mi escuela Formación situada logró que se diera esto de repensar, revisar nuestra práctica docente, de reflexionar y buscar mejoras” (Directivo - Salta)

“...Formación situada tiene muchos aspectos positivos, modalidades de trabajo muy organizadas. Por ejemplo, ya no hay escuelas que preparan una reunión de personal sin agenda. Empoderó mucho a los equipos directivos, “de mayor tutelaje a mayor autonomía institucional”. (Supervisor, Córdoba primaria)

El conjunto de los dispositivos es valorado muy positivamente (valoraciones positivas superiores al 95% en la mayoría de los casos) por todos los actores en relación con diferentes aspectos, pero en todos los casos, se ubica en primer lugar el de ser espacios propicios para el intercambio entre pares y que promueven la reflexión sobre la propia práctica.

En el mismo sentido, cerca del 95% de los directivos que participan de los círculos consideran de utilidad lo trabajado en los círculos en varios sentidos, siendo lo más valorado el fortalecimiento del equipo de trabajo.

Adicionalmente, a partir de lo trabajado en los círculos, una porción muy destacada de directivos declaró haber incorporado cambios en su práctica concreta en una serie de aspectos entre los que se destacan los relacionados con la promoción de espacios o formas de trabajo colaborativas. Cerca del 90%, o poco más, refiere haberlo hecho mucho o bastante en relación con la promoción y gestión de acuerdos didácticos con docentes, con las tareas de acompañamiento didáctico-pedagógicas de los docentes, y con otorgar mayor

centralidad al trabajo interdisciplinario. En segundo término, el 86% de los directivos declara haber generado mayor vinculación con otras escuelas.

Dentro de este escenario muy positivo, los mayores aportes de las Jornadas se encuentran asociados también al fortalecimiento del trabajo colaborativo, la identificación y el abordaje de problemáticas institucionales y la producción y revisión de acuerdos institucionales.

Formación situada - La presencia en el territorio. Se identifica mayoritariamente como un logro significativo del Programa el haber dinamizado al sistema educativo a partir de la instalación de modos de actuar basados en la presencia de actores en el territorio, la generación de espacios de trabajo colectivos y formas fluidas de comunicación y articulación tanto horizontal como vertical. Esto genera, incluso, expectativas de lograr mayores niveles de integración y sincronía desde el aula hasta el nivel central de gestión.

“... lo que quieras hacer llegar a la escuela lo hacés a través de situada” (RJ6).

Lo “situado”, también mencionado como “en casa” o “en el lugar”, toma en cuenta los distintos contextos de inserción, y las diferentes realidades y situaciones cotidianas que les toca experimentar en su práctica docente.

Esta idea de contexto lleva implícita dos dimensiones: en primer lugar, una referencia objetiva, la realización de encuentros en puntos geográficos próximos a la escuela, en algunos casos modificando la lógica de la concentración de la formación en los centros urbanos medianos y grandes.

“Si dice situada tiene que ver porque es en el lugar, en el sitio, me parece que tiene que ver con eso. Entonces cada uno de nosotros en nuestras instituciones hemos recibido formación en nuestros lugares de trabajo” (Docente, La Rioja)

Pero también tiene un componente más subjetivo, que expresa la idea de la cercanía simbólica al aula, al contexto propio de la escuela, a la valorización de la experiencia: existe un lugar para que el docente pueda poner en juego, explicitar, el escenario de su escuela y de sus estudiantes.

Permite trabajar los temas identificados como “necesarios” para las instituciones, a la vez que cada actor puede experimentar el proceso de trabajo desde comienzo a fin.

“Una capacitación teniendo en cuenta los distintos contextos en que estamos insertados” (Docente, Córdoba)

“Trabajar con diferentes contextos y eso es algo muy rico porque se ve las diferentes escuelas, las diferentes realidades” (Docente, Corrientes)

En línea con esta percepción de la propuesta de Formación Situada como un espacio de capacitación que presta atención al contexto, se percibe también una fuerte referencia a una propuesta que toma en cuenta y se adapta a las situaciones particulares. Estas ideas se expresan en conceptos como “trabajamos con lo que nos dan, pero de acuerdo con lo nuestro” (Docente, Salta).

En algunas provincias se menciona la integración de la comunidad de padres, *“se instaló entre los padres ‘se juntan a estudiar’”*. En este aspecto se destaca la profesionalización del dispositivo, desde mirada de los padres y desde los docentes, se crean verdaderas instancias de intercambio, donde *“Se comparten autores y marcos teóricos”, (Supervisor Córdoba primaria)*, constituyendo un apoyo y a la vez un aval, *“instala en las comunidades que no estamos perdiendo el tiempo” (Supervisor, Córdoba primaria)*

Un aspecto importante en el marco de la construcción de la idea de “lo situado” lo constituye la presencia concreta en el territorio asumiendo diversas funciones y tareas. En ese sentido el 76% de los referentes de Círculos refieren haber realizado visitas a escuelas como parte de su tarea.

Dentro de este grupo, 3 de cada 4 indicaron que en las escuelas visitadas brindó asesoramiento sobre temas tratados en el Círculo (75%), 2 de cada 3 respondieron haber trabajado sobre la revisión de los acuerdos institucionales con el director (64%), la mitad realizó observación de Jornadas (50%), una cuarta parte (24%) realizó entrevistas o encuestas, y un 5% declaró haber realizado alguna otra actividad.

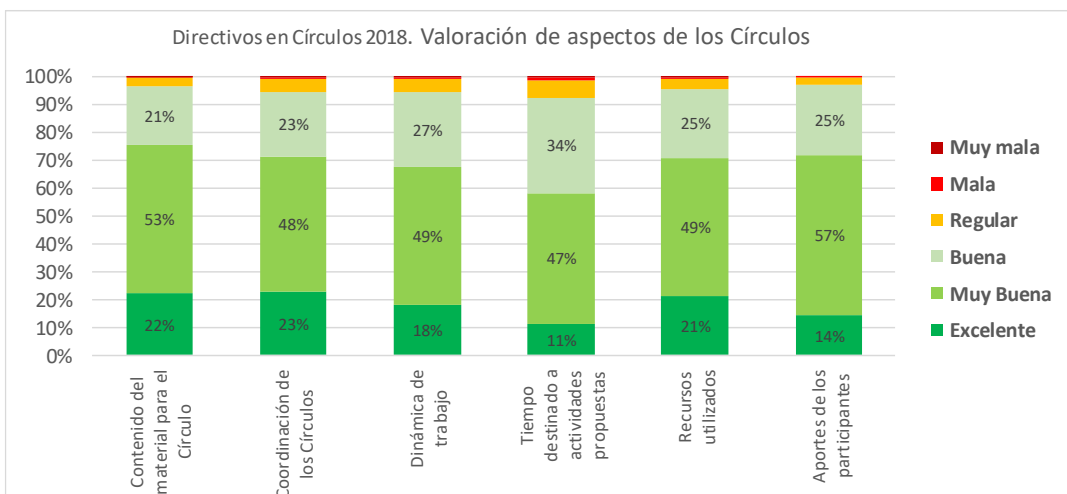
Por otra parte, tres de cada cuatro referentes (75%) indicaron que entre sus tareas se encontró la sistematización de información para el área de monitoreo, en tanto que el 94% indicó que debió llevar adelante el registro de asistencia como parte de sus actividades.

Materiales y contenidos. En términos generales se valoran positivamente tanto los contenidos como los materiales y los formatos que se promueven desde FS y, en ellos, se destaca la incorporación de la dimensión colectiva del trabajo pedagógico de docentes y directivos.

Desde el nivel de supervisión, que en algunas provincias son a la vez coordinadores de Círculos de Directores, los materiales, en general, resultan ampliamente valorados. La calidad del material, sumada a la idea de que sean nacionales, que lleguen a todos, gracias a la estrategia de situada de abordaje, que se pueda tener en formato físico y virtual y que permita su adaptación hace a las razones de esta valoración.

“El material está a nivel nacional. También está lo que la jurisdicción aporta a ese material y después la escuela a nivel directivo comparte con el otro y lleva a su contexto de cómo va a bajar” (Supervisor, Corrientes secundaria)

En el caso de los directivos que participaron en círculos, el 95% valora positivamente (excelente, muy buena y buena) tanto los materiales y los contenidos, a lo que se suma la coordinación y los recursos utilizados en los círculos. En siguiente lugar, se destacan la dinámica de trabajo y los aportes de los participantes. Solo en cuanto al tiempo dedicado a las actividades propuestas las menciones positivas se ubican algo más bajo, llegando al 92%.



Por su parte, el 96% de los referentes considera que los contenidos que se desarrollaron en los círculos de 2018 eran posibles de implementar para los directivos, lo cual coincide con la opinión de éstos, entre los cuales también el 96% consideró lo mismo.

Con relación a diversos aspectos materiales y organizacionales de las Jornadas, las opiniones de los docentes participantes también son mayoritariamente positivas: algo menos del 90% califica como buena, muy buena o excelente, tanto la coordinación como la dinámica de trabajo, en tanto que poco más del 80% evalúa de esa forma al material utilizado y el tiempo dedicado a las actividades.

Los diferentes dispositivos. Al momento de pensar los aspectos distintivos del Programa, los actores entrevistados coinciden en señalar el desarrollo de los dispositivos: Jornadas Institucionales, Círculos de Directores, Ateneos Didácticos, como un diferencial de la propuesta. Así también cada uno de estos dispositivos tiene sus efectos y valoraciones particulares de acuerdo a la experiencia de cada jurisdicción, pero, en general, hay coincidencia en apreciar esos formatos como valiosos.

Los Ateneos son referidos como un dispositivo altamente valorado, donde se destaca la importancia del perfil experto a cargo del mismo y el formato se considera novedoso. El aspecto más distintivo es la contribución a la reflexión pedagógica desde propia práctica docente. Se valora positivamente la dinámica de trabajo, los materiales y en particular el espacio de intercambio de experiencias, de reflexión conjunta sobre la propia práctica y retroalimentación entre pares, que hacen a una construcción colectiva del conocimiento, así como el aporte de nuevas miradas o modos de pensar el trabajo en el aula a partir de las propuestas didácticas.

“...el Ateneo es el dispositivo hoy (...) más valorado positivamente te diría por el 80% de los docentes que lo valoran como muy bueno y excelente.... Porque dicen que les ha ayudado a pensar y a ponerse en situación y ver que lo que le pasa a otro, también le pasa a ellos y que juntos pueden encontrar una solución a un problema” (RJ7),

“A mí se me viene momentos compartidos, de reflexionar con otros docentes de otras instituciones y que tal vez no nos juntamos en otros momentos para reflexionar sobre nuestras

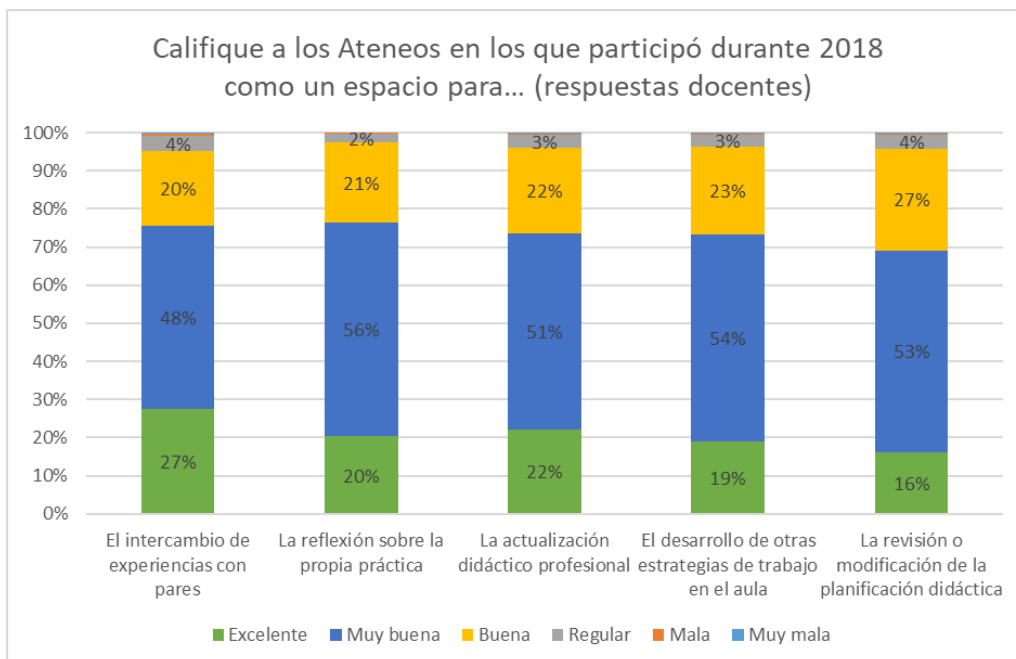
prácticas áulicas, para compartir lo que hacemos cada una de nosotras en las aulas. Entonces yo creo que los ateneos han sido eso para nosotras: el compartir, el mirar qué hace mi compañera y que ella mire lo mío, el vivenciar que tenemos cosas similares o cosas distintas en el aula para aprender yo del otro y el otro de mí, eso han sido los ateneos” (Docente de La Rioja)

Asimismo, el encuentro con otros colegas, la idea de vincularse en sí misma, resulta especialmente destacada en el nivel secundario, donde resulta más difícil el encuentro entre docentes.

“Para mí lo que pasaba también en los encuentros es que se combinan dos cosas que son importantes; por un lado, lo que uno puede ofrecer en términos de materiales, en términos de líneas de discusión, de lecturas críticas a la producción, y por otro lado, el espacio para fortalecer algunos vínculos, los equipos que se iban formando para trabajar en el marco de la secundaria, y también espacios de vinculación entre colegas, que son espacios que por ahí faltan en las escuelas secundarias, y donde se pueden poner discusiones <A mí me pasó tal y cual cosa> y otro contesta qué le pasó a él y cómo lo resolvió, y eso es muy valorado. En diálogo con los textos que nosotros estamos llevando son espacios potentes” (Ateneísta, CABA)

A través de la encuesta administrada ad hoc se les solicitó a los docentes participantes que califiquen a los Ateneos como un espacio para: el intercambio de experiencias con pares, la reflexión sobre la propia práctica, la actualización didáctico profesional, el desarrollo de otras estrategias de trabajo en el aula y la revisión o modificación de la planificación didáctica.

Como se observa en el cuadro a continuación, las respuestas positivas (buena, muy buena o excelente) superan el 95% en todos los casos. En los 5 ítems, la mitad o poco más de las respuestas se encuentran dentro de la categoría muy buena, siendo también la categoría excelente alta, fundamentalmente en el caso del intercambio de experiencias con pares, donde alcanza el 27%. La reflexión sobre la propia práctica tiene también valores más positivos, mientras que en la revisión o modificación de la planificación didáctica pierde peso la categoría excelente en detrimento de la calificación buena.



Esta pregunta fue realizada también a los coordinadores de ateneos, quienes tienen una valoración más positiva de todos los ítems por los que se consultó, en relación a las respuestas de los docentes. Entre las categorías excelente y muy buena alcanzan valores superiores al 90 % en casi todas las variables. En el caso de los docentes estas categorías rondan el 70%. Al igual que con los docentes, y también con escasa distancia, los ítems relativamente mejor valorados son el intercambio de pares y la reflexión sobre la propia práctica, mientras que en la situación opuesta se ubica la modificación de la planificación didáctica.

La valoración general de los Ateneos Didácticos presenta muchos puntos de acuerdo entre la perspectiva de los ateneístas y los docentes. Esto da cuenta de que, más allá de las particularidades que asumió la propuesta en las diferentes jurisdicciones, un elemento común fue el éxito en lograr transmitir un conjunto básico de sentidos asociados a dimensiones como lo situacional, lo contextualizado, centrado en la práctica, horizontalidad.

Por un lado, valoran que no se trate de una clase magistral sino que el ateneísta sea alguien como ellos, que se suma a ese intercambio de aprendizajes y reflexiones casi como uno más; y por otro lado, la metodología de trabajo se percibe como otro aspecto valorado, el hecho de confeccionar una planificación y tener que implementarla sí o sí en el aula, de explorar dinámicas lúdicas y el trabajo con juegos para el abordaje de los contenidos, así como también el trabajo en el aula y con los alumnos en general aparecen como atributos de la propuesta destacados en varias oportunidades, tal como lo expresa la siguiente reflexión de un participante:

“Otra modalidad de formación, cuando vos participas de una formación hay alguien que la tiene clara, que tiene muchos títulos y te va a dar una formación. En este caso es gente como

vos, que tiene la misma experiencia y que lo que ha hecho es poder sistematizar su experiencia y eso lo comparte con el grupo. Esto abre otra ventana, me hizo pensar en que nosotros lo podíamos hacer en nuestras escuelas” (Docente de Río Negro)

Según los propios responsables de los ateneos, en muchos casos el requerimiento de continuidad del espacio de trabajo, e incluso la reincidencia de algunos docentes (que se vuelven a anotar en los ateneos) constituye un indicio de adhesión muy significativa.

Percepción es más notoria entre los docentes de nivel primario. En forma generalizada se afirma que hay mayor adhesión, más intensidad del trabajo conjunto y posibilidades efectivas de continuar el espacio compartido a partir de la implementación de las propuestas en el aula y en consecuencia dan cuenta de una experiencia de acompañamiento algo más afianzada. Adicionalmente, en algunas provincias el nivel de adhesión se ha incrementado a partir de espacios de mayor involucramiento de los directores en la propuesta de trabajo derivada de los ateneos.

La situación con los docentes de nivel secundario se manifiesta diferente, ya que, si bien se valoran las estrategias de trabajo y las herramientas propuestas por los ateneos, la forma de organización del trabajo docente en el nivel secundario, atenta contra la regularidad y continuidad del trabajo propuesto en el marco de los Ateneos lo que incide, por ejemplo, en el menor porcentaje de docentes que entregan sus trabajos finales.

En el caso de los Círculos de Directores y las Jornadas Institucionales se destaca el valor que revisten, ambos dispositivos, en términos del involucramiento de todos los actores en la definición de acuerdos didácticos y la construcción de una agenda estrictamente pedagógica. Se valora positivamente también la dinámica de trabajo propuesta, el espacio de intercambio de experiencias entre pares y los materiales y herramientas de trabajo. En este sentido se destaca la construcción colaborativa de conocimiento como un aspecto novedoso y altamente valorado.

“que se vayan quedando armadas estas redes que decimos nosotros, de aprendizajes colaborativos...” (RJ8).

“se instala esta mirada de comunidad de aprendizaje” (RJ5).

Los diferentes actores refieren en forma positiva el efecto del trabajo en los círculos y las consecuencias que tienen en la tarea de gestión de los directores y la reflexión sobre su rol. El espacio se asocia directamente con el fortalecimiento de la gestión y la mejora continua.

“... el espacio institucional de cinco veces al año encontrarse para pensar cuestiones vinculadas con lo educativo, eso me parece que es súper clave y discutir sobre lo que nos interesa discutir, pedagogía, ... y momentos de catarsis, también...” (RJ7).

La estrecha articulación de los círculos con las Jornadas Institucionales favoreció mucho a esta valoración. Un aspecto a tener en cuenta es que la mayoría de los directores expresó que nunca había preparado jornadas institucionales, y reconocen que lo más importante fue mirar las propias prácticas, luego los acuerdos y su seguimiento.

“Generó instancias de poder pensar a la escuela como escuela y construir al menos algunos acuerdos institucionales un poco más conscientes, que estructuren un poco las prácticas, que signifique también que los gobiernos escolares tengan que dar cuenta de en esta cuestión micro al interior de la escuela y en esta cuestión macro cuando uno tiene que dar cuenta hacia afuera como gobierno de escuela por los equipos (RJ1).

“Si bien hubo lineamientos de trabajo, eje central para poder coordinar, se nos permitió dentro de cada institución hacer los aportes adecuados situarnos realmente en nuestra institución con nuestra realidad, con nuestro contexto y eso fue realmente positivo” (Directivos, La Rioja)

Incluso, la consideración de las jornadas como altamente positivas, generó la expectativa de que se realizaran con mayor frecuencia (una vez al mes) o plantearse una mayor duración.

“Para mí más días de jornada, agregar, porque eso hace falta, porque por ahí el día de la jornada institucional tenemos todo este bagaje de material y es como que se le da, se está, es un ida y vuelta de la información, pero después como que también vos necesitás otro día para escuchar realmente, escuchar al otro” (Formador, Misiones)

Esta formación, señalan los participantes, generó un espacio de intercambio, de trabajo colaborativo. De esta manera se pudo comprender colectivamente que a través de los acuerdos puede construirse desde un mejor lugar, un segundo paso es la planificación y finalmente la aplicación en el aula. En este sentido, los docentes no solo se dedican a poner en práctica los acuerdos, se les otorga la palabra y se les solicita el compromiso, de esta forma se consolidan lazos y a la vez se afianzan otros aspectos como la autoevaluación.

Otro aspecto valorado que favorece por un lado el fortalecimiento del rol del directivo y colabora en la organización de las Jornadas se relaciona con el respaldo y aval que imprime la propuesta para el diseño de los contenidos de las jornadas.

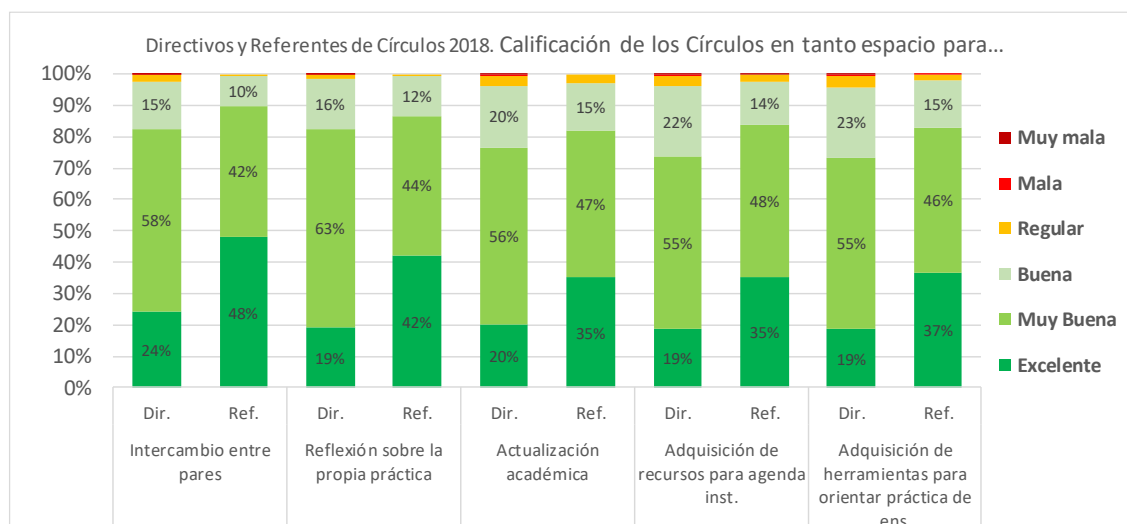
“Lo que te permite cuando vos querés hacer una bajada que vos lo venías amalgamando lo venías pensando, esto lo que te da es el fundamento, el aporte teórico y el decir es una bajada hay que hacer” (Directivo, Corrientes)

En líneas generales, la evaluación es muy positiva. Los participantes indican como logro haber asumido un rol de liderazgo pedagógico, delegar temas administrativos y de gestión. Indicando que actualmente el foco estaría en la enseñanza, manifiestan que entienden que el líder debe ser el propio director, quien no debe estar distraído por otras situaciones.

En este marco, surge la mención a los acuerdos didácticos como parte de la propuesta del Programa que ha logrado institucionalizarse de algún modo en las escuelas, promoviendo nuevas estrategias de trabajo compartido que se desprenden de los dispositivos en marcha y que remiten – en la voz de los actores – a ideas asociadas tales como trabajo colaborativo, conformación de redes, comunidades de aprendizaje, entre otras.

“dos grandes cuestiones, una el tema de los acuerdos didácticos... (todo el mundo) sabe qué es un acuerdo didáctico y se pasó de un trabajo individual a un trabajo colectivo, yo creo que eso es lo más evidente (RJ9).

En consonancia con las afirmaciones anteriores, en las respuestas a las encuestas de directivos participantes, así como de los propios referentes, los Círculos han sido evaluados en forma muy positiva en tanto espacios para el intercambio de pares, para la reflexión sobre la propia práctica, la actualización académica, la adquisición de recursos para la agenda institucional y para la adquisición de herramientas para orientar las prácticas de enseñanza. En todos los casos, las respuestas positivas (buena, muy buena o excelente) superan el 95%. Los dos primeros ítems (intercambio entre pares y reflexión sobre la propia práctica) muestran, dentro de un panorama con escasas diferencias, una mejor evaluación relativa.



Entre los referentes, el 99% evaluó positivamente la recepción por parte de los directivos de la propuesta de los círculos (14% la considera buena, 60% muy buena y 25% excelente).

Los docentes participantes en jornadas las evalúan muy positivamente como espacios para su consolidación en el rol e institucionalmente. Los seis ítems sobre los que se consultó registran entre 82% y 93% de valoración positiva, siendo los más destacados el intercambio de experiencias con pares y la reflexión sobre la propia práctica, y los relativamente menos valorados son la actualización académica y la adquisición de recursos para una agenda de trabajo. En una posición intermedia se ubican la construcción de acuerdos institucionales para mejorar las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de los equipos de trabajo.

Adaptaciones jurisdiccionales. Los referentes consultados destacan como un aspecto positivo las posibilidades de llevar adelante un conjunto de adaptaciones jurisdiccionales de la propuesta. Un ejemplo de ello, es el caso de la Provincia de Santa Fe, donde refieren a las Tertulias Literarias Dialógicas como un desprendimiento de los Círculos de Directores y una adaptación al Programa incorporando una práctica que se venía dando en la provincia y que lograron instalarse entre los referentes escolares como un espacio extensivo al universo de las escuelas en el marco de Formación Situada. En otros casos sin señalar adaptaciones específicas se hace referencia y la flexibilidad reconocida en el marco el programa.

“a veces no teníamos la flexibilidad que tenemos con esta gestión (...) a veces las provincias se transforman en aplicadoras de programas nacionales. (...) hemos visto una alta mirada de comprensión y de valoración y de respeto, inclusive de aprendizaje mutuo” (RJ5).

Resultados Aprender. Como parte de los logros del programa se adjudican a las acciones de Formación Situada, mejoras en los aprendizajes de los alumnos evidenciadas en los resultados de las pruebas Aprender en el área de Lengua en 2018.

6.2 Algunos desafíos señalados

A lo largo de las indagaciones realizadas se registran diversos desafíos expresados desde la perspectiva de cada actor. En todos los casos, las menciones se encuentran atravesadas tanto por limitantes propios de la política de Formación Situada como aquellos otros que la exceden y no están al alcance directo de su intervención.

Los referentes provinciales, por su parte, refieren particularmente a aspectos vinculados a la gestión del Programa y condicionantes provinciales para el desarrollo de las acciones, señalando entre ellos los siguientes:

- **Contexto socio político de las jurisdicciones**, en tanto normativas, dinámicas administrativas y situaciones locales que influyen en el despliegue de las acciones en tiempo y forma.
- **Características propias del sistema:** asignación de cargos, suplencias, más de un cargo por docente.
- Dificultades para la contratación de ciertos perfiles incidiendo en la **conformación de equipos de trabajo** contemplados para FS.
- Déficit en los **presupuestos asignados**, dificultando la ejecución del total de las acciones previstas (contratos, viáticos y traslados para encuentros, principalmente).

“El financiamiento fue un problema que nosotros tuvimos en el 2018, importante, por el tema de una transferencia, la última transferencia que no se realizó y bueno para nosotros fue un caos dentro del equipo (...) no tenemos tantos perfiles para concursar y eso hace como bastante engorroso, fundamentalmente a veces los equipos, cuando los convocamos también lo tenemos que comenzar a formar” (RJ4).

“...siempre tuve muy buen recurso humano, quizás no la cantidad necesaria que hubiese necesitado, en este momento para priorizar la implementación de todo, tuve que no tener todos los perfiles, prescindí de algunos perfiles, reducir perfiles... (¿Qué necesitarías?) Mas Ateneístas, u otros perfiles, (...) se me dificulta y puedo recargar algunas personas con algún trabajo por esto otro, pero en (...) es muy grande Situada, comenzó muy chiquito y ahora es enorme” (RJ15).

En esta línea, y a partir del análisis de los grupos focales, se reconoce en la mayoría de las jurisdicciones aún un bajo nivel de institucionalización de la iniciativa, que existe una fuerte dependencia financiera del nivel central nacional, y por tanto que la estructura montada ad-hoc está construida en base a contrataciones a término. Sólo en el caso de Mendoza se señala

que fue posible reconocer un avance hacia una incorporación del Programa a las líneas institucionalizadas de la formación docente a través de los IFD. En este caso, se presenta como principal ventaja la sostenibilidad de las acciones y su articulación con otras instancias de capacitación, y como principal desafío la capacidad de diferenciarse de las otras instancias de formación que ofrece, que en general mantienen un esquema más considerado “tradicional”.

A través de los relevados en los grupos focales realizados con docentes, directivos y coordinadores, se pueden identificar una serie de desafíos y/o limitantes propios de cada uno de los dispositivos que conforman el programa.

En el caso de los Círculos de Directivos, por un lado, se explicita que es un proceso que requiere sus tiempos de apropiación en tanto este dispositivo pone de relevancia la capacidad y liderazgo pedagógico de los directivos que suelen ser aspectos algo relegados en la práctica habitual. En ese sentido resulta ser un proceso de cambio que requiere de tiempo para evidenciar sus frutos.

“El directivo viene trabajando todas las cuestiones administrativas y es tanta las cuestiones de papeles que tiene y yo entiendo que van perdiendo esto de fortalecer el rol de formador (Formador, Corrientes)

Asimismo, este dispositivo pone en tensión las dinámicas que se desarrollan y las que se esperan. Por un lado, se describen en muchos casos, los círculos como un “espacio de catarsis” inicialmente siendo progresiva su transformación hacia espacios de construcción y trabajo específico. Por otro lado, dinámicas que se promueven en torno al trabajo en equipos también requieren de un proceso de maduración ya que implican modificar dinámicas de trabajo muy asentadas en el sistema educativo. Algo similar se manifiesta en opinión de los actores respecto a las Jornadas Institucionales.

Por otra parte, emerge como desafío la necesidad de los directivos de “sentirse acompañado”. En un marco de trabajo en soledad, los directores refieren que sería conveniente que los Círculos se realicen de manera más frecuente o incluso el acompañamiento situado resulte más fluido en las escuelas, de tal manera de validar sus prácticas en el intercambio con un “otro”. De este modo, también tal como lo señalan los supervisores, se presenta aún cierta dificultad para alcanzar la autonomía de los directores en la gestión pedagógica.

“A mí me parece que tiene que ver con esta cosa de que los encuentros al no ser seguidos se pierde la instancia interna de acompañamiento porque si bien es cierto que uno tiene una instancia de trabajo de grupo y hacemos acuerdos y después cada uno debería tener como una cierta autonomía para trabajar institucionalmente, sería buenísimo que podamos también tener como ese acompañamiento que nos permita que alguna otra voz nos pueda decir “van bien de acuerdo a su problemática” (...)a veces vos decís ¿estaré haciendo bien, vamos bien?” (Directivo, La Rioja)

En el mismo sentido, una vez consultados, la mitad de los directivos (49%) que participaron de los círculos durante 2018 indicó que introduciría algún cambio para mejorar esta

propuesta de capacitación, mientras que entre los referentes de círculos esta proporción fue algo más elevada, alcanzando a 3 de cada 5 (59%).

Dentro de este subconjunto de referentes y directivos, los mayores porcentajes de menciones sobre aspectos a modificar corresponden a la inclusión de otros actores, la incorporación de otros contenidos, la mayor frecuencia / cantidad de reuniones y la mayor articulación / continuidad de la agenda de trabajo (este ítem es escogido por la mitad de los referentes y por un tercio de los docentes siendo el único caso de una diferencia tan amplia). Entre los directivos, quienes señalaron otros aspectos (12%), se encuentran menciones a ajustes en los tiempos, la duración y el calendario, la dinámica de trabajo y la mayor especificidad de nivel y modalidad.

En lo que respecta a las Jornadas institucionales, el mayor desafío se centra en garantizar la participación activa del conjunto de los docentes, así como la sostenibilidad en el tiempo de los acuerdos alcanzados en estas instancias de encuentros y el seguimiento de los compromisos asumidos.

Las Jornadas se encuentran muy atravesadas por la tensión de lograr alta convocatoria. Los temas trabajados es uno de los ejes controversiales de la propuesta: mientras en algunos casos son valorados, hay quienes los consideran poco relevantes y proponen innovación en los mismos.

“hay toda la producción de acuerdos que dependen del liderazgo pedagógico del equipo directivo”. (Supervisor, Córdoba secundaria).

“Y los obstaculizadores creo que tienen que ver con esta cosa de llevar todo esto que nosotros hacemos: acuerdos con los directivos a nuestros ámbitos, el tema del proceso del convencimiento institucional de que la línea de trabajo correcta es esta que se propone porque en la secundaria por esta heterogeneidad de gente que tenemos, por este movimiento permanente, porque posturas muy inflexibles de parte de algunos docentes que no permiten que se apropien de esta propuesta que se hace desde la escuela o desde este equipo” (Directivo, La Rioja)

“por ahí el docente era un poco reacio, parece que venimos a una reunión más, vinimos con el concepto de perder tiempo y por ahí fue un caso fue bastante arduo para nosotros, para mi colega, el tratar de ir rompiendo esa barrera o ese preconceito con el que venían, y una vez que se engancharon ya saben los colegas ya saben que tal día y se manda por whatsapp los materiales y se sabe que tal día se va a trabajar y se viene con esa predisposición a trabajar no por ahí a sacar un tema que no tiene nada que ver o a querer levantarme a cada rato a prepararme un mate o tratar de disparar en la participación de las cosas, ya se empezaron a comprometerse” (Directivo, Misiones)

Tanto para el caso de Jornadas Institucionales como Círculos de directores, surgen apreciaciones diversas en relación con los tiempos que cada dispositivo insume, ya sea la duración de cada encuentro o la frecuencia de los mismos. En algunos casos, refieren al volumen de material que resulta de gran interés pero no logra ser abordado completamente en una misma instancia. Otros en cambio, refieren que la duración de los encuentros resulta insuficiente teniendo en cuenta los tiempos necesarios para los intercambios y la exposición final (puesta en común).

Igual que en el caso de los círculos y más allá de las valoraciones positivas, la mitad de los docentes (49%) considera necesario introducir algún cambio en esta propuesta de formación.

Dentro de ese grupo, los cuatro posibles aspectos a modificar listados son mencionados por dos de cada cinco docentes: mayor articulación de la agenda de trabajo (45%), modificación del cronograma de realización (44%), incorporación de otros contenidos (38%), mayor participación de los docentes (35%).

Los ateneos por su parte, según los entrevistados, presentan dificultades de dos tipos básicamente:

- Aquellos aspectos estructurales (más referidos a la organización del dispositivo) que interfieren en su desarrollo, logística y organización. Los tiempos (agendas) en que se desarrollan y las condiciones dadas para su puesta en marcha y convocatoria, no siempre resultan ser las más favorables.
- Aquellos aspectos pedagógicos (más referidos a los contenidos de la propuesta) que remiten a nuevas prácticas docentes y con frecuencia a nuevos contenidos didácticos y que de algún modo genera tensión respecto de prácticas más instaladas en el momento de implementación de la propuesta. Incluso el ejercicio de revisar sus propias prácticas y saberes previos, constituye un desafío no solo frente al intercambio con sus pares y formadores sino también de cara a las producciones finales escritas que deben presentar los docentes en el marco de los ateneos.

En varias oportunidades, a lo largo de las distintas indagaciones, se perciben algunas dificultades para la implementación de lo trabajado en los Ateneos en el espacio del aula tal como está previsto:

- o Por un lado, la aplicación de las secuencias y acuerdos didácticos dependería mucho del compromiso individual del docente para hacerlo.
- o Por otra parte, se identifica con frecuencia la situación de “soledad institucional” respecto a la implementación, lo que se traduce en dificultades para contar con tiempos, espacios y recursos para llevarla a la práctica.
- o También los tiempos son una variable que inciden dificultando con frecuencia la implementación de los ateneos en lo que respecta a: la recepción de los materiales antes del ateneo; el momento (del año) en el cual se realizan los encuentros y, la falta de alineación entre, el calendario escolar, la planificación del docente y el momento en que se propone la aplicación de las secuencias didácticas

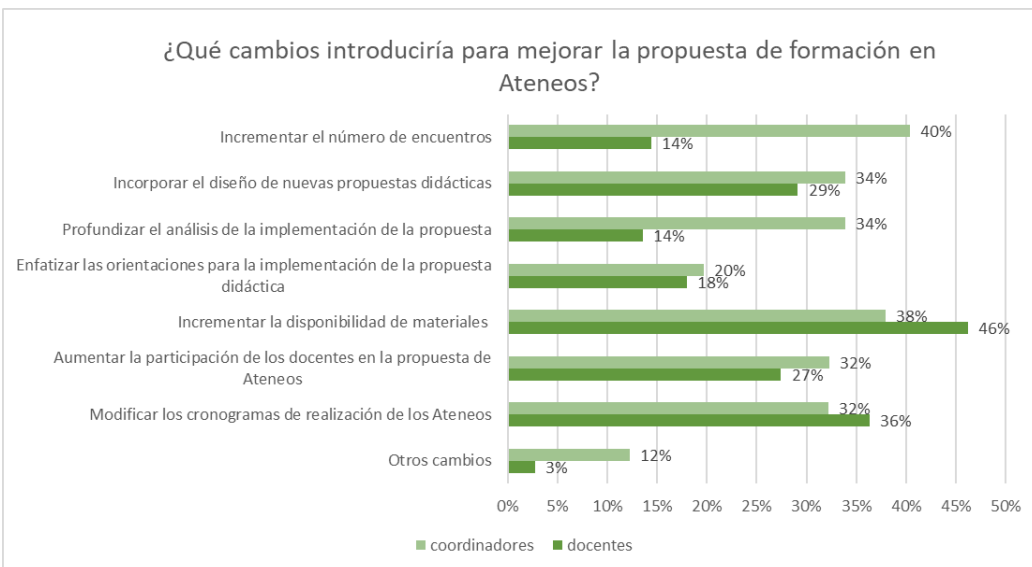
Por último, es relativamente reiterada la diferenciación en los niveles primario y secundario siendo en este último más dificultosa la implementación como ya se señaló. En ese sentido tanto la continuidad de las dinámicas de trabajo como la transferencia de estas prácticas a otros docentes en el ámbito institucional resultan dos aspectos más frecuentemente referidos como obstáculos.

Al igual que lo verbalizado para las Jornadas respecto de las diferencias en cuanto a su contribución novedosa, los Ateneos también registran esta disparidad de posturas siendo aquí también un desafío poder satisfacer la demanda del sistema educativo en su conjunto. Mientras que para los docentes con más antigüedad en el sistema, quienes se formaron hace mayor tiempo, es una propuesta novedosa en su formato y contenido, para los docentes que se formaron más recientemente los materiales y contenidos no resultan tan novedosos – dado que están más en línea con los contenidos de la formación inicial - aunque sí en parte el formato del dispositivo.

Finalmente, en relación con los Ateneos, el rasgo de “situado” también presenta algunas variantes como se mencionó anteriormente para el caso de los Círculos de Directores. Si bien Formación Situada se valora mucho por ser una formación que toma en cuenta los distintos contextos en los cuales los docentes y directivos están insertos, con las diferentes realidades y situaciones cotidianas que les toca experimentar en su práctica, en algunos casos los coordinadores de ateneos consideran que “*lo situado no está*” aún logrado dado que nunca visitaron a los docentes en su escuela ni los observaron en su trabajo en el aula. Esta resulta ser una actividad clave requerida y reconocida tanto por docentes como por formadores. Según los ateneístas, esta es la única forma de evidenciar cierta transferencia efectiva de la formación al espacio del aula y no solo un “relato” de lo realizado.

Las opiniones sobre qué cambios introducir para mejorar la propuesta de formación de Ateneos difieren en algunos casos entre docentes y coordinadores, mientras que en otros los porcentajes de respuestas son similares.

Aquí los coordinadores consideran en general que hay una mayor necesidad de hacer cambios que los docentes. Coinciden en la incorporación de nuevas propuestas didácticas, pero se distancian al respecto de la necesidad de incrementar el número de encuentros, y profundizar el análisis de la implementación de la propuesta. El único ítem donde los docentes superan a los coordinadores, es en el incremento de la disponibilidad de materiales. Casi la mitad de los docentes lo consignaron, frente a algo más de una tercera parte de los coordinadores. La modificación de cronogramas de realización de los ateneos tiene más peso entre los coordinadores que entre los docentes, aunque la diferencia es poca.



Independientemente de los dispositivos descritos de manera individual, los distintos actores entrevistados coinciden en algunos puntos a la hora de señalar los desafíos que, de algún modo, resultan transversales a las distintas acciones de Formación Situada. Esta concordancia, se observa en los siguientes:

- **Dar cuenta efectiva de la transferencia al aula de las herramientas y aportes trabajados** en el marco de la política de FS. De qué manera evidenciar la apropiación y comprensión de los materiales y estrategias abordados en los distintos dispositivos, es una preocupación que inquieta a los directivos, Formadores y referentes provinciales.
- **Garantizar la continuidad de las acciones.** Es recurrente en los grupos y entrevistas, la mención a la incertidumbre que genera asociar una intervención a una determinada gestión y de ese modo, manifiestan el interés que FS trascienda y logre continuidad.
- **Articular tiempos y acciones de distintos programas.** La presencia de una diversidad de propuestas educativas nacionales en las escuelas, muchas veces desconciertan en cuanto a comprender los respectivos referentes e incluso sus enfoques no siempre coinciden, sumándose como desafíos organizar la agenda de las actividades que muchas veces se superponen convocando a los mismos docentes y/o directivos.

“Haría falta lograr un punto de encuentro en los materiales, por ejemplo, las secuencias de Ateneos y el paradigma de Aprender matemática (que proponen) distintos enfoques” (RJ16).

“En su génesis era para que todo el equipo que forma parte de la institución pueda discutir lo que pasa y aportar las mejores soluciones para el mismo problema. Perfecto, pero no se puede, ya estaba separado. Y ya en mi escuela quedamos 20 personas haciendo las Jornadas,

porque apareció Escuelas FARO. Entonces hay una prioridad para que el docente vaya a Escuelas FARO” (Directivo, Salta)

“Tenemos a Situada, Faro, Trayectorias Escolares, Ciencia y Tecnología (que se trabaja todo el año para la escuela en feria), el Dispositivo Aprender (que también vino a pedir un plan de mejora en base a los resultados de 2016, 2017, 2018) ... estamos superados por las demandas (...) Nuestra tarea es tratar de conformar esos programas no en uno solo, pero sí en uno bastante amplio que pueda cubrir todas las expectativas y demandas que tenemos” (Supervisor, Corrientes).

- **Acreditaciones y certificaciones.** El avance es muy dispar entre las provincias y en general se reconoce como un tema pendiente que es fuente de reclamos por parte de los participantes en diferentes dispositivos.

“seguimos peleando y ya hay demasiada gestión así que vamos a ver qué hacemos, pero estamos buscando con una resolución que el Ateneo diga que equivale a un taller” (RJ10).

“Uno de los aspectos que considero que se debería mejorar es cumplimentar la entrega de los certificados, una vez que el docente hizo el círculo que reciba una certificación que avale esa instancia de perfeccionamiento y capacitación que hizo” (Directivo, Corrientes)

6.3 Sugerencias aportadas por los actores consultados

Las propuestas de los referentes provinciales respecto de Formación Situada, con miras al mediano y largo plazo, remiten básicamente a la preocupación por su continuidad y la posibilidad de profundización de las acciones. Se reconoce como una línea de trabajo de alcance masivo que ha acumulado bastante experiencia y cuyos objetivos se centran el fortalecimiento de capacidades pedagógicas de los directores, docentes e incluso formadores.

Continuidad. En sintonía con la importancia adjudicada al Programa y con la misma intensidad surge, en las entrevistas la preocupación por una posible discontinuidad ante la proximidad de un cambio de gestión a nivel nacional.

“el programa de Formación Situada debería sostenerse, con fondos provinciales o nacionales, como sea, es un programa que logra poner foco en lo que hacemos diariamente que es la enseñanza, me parece que es un programa la verdad que permite un análisis reflexivo, (...) creo que no se debería perder, para que la provincia, más allá de que continúe o no el programa, se siga sosteniendo” (RJ9).

“el programa tiene que seguir...que se sostenga, porque ya está hecho el ejercicio” (RJ1).

“me parece que la falta mucho por seguir trabajando desde otros lugares a la Formación Docente, a mí me parece que es un dispositivo precioso y que sería una lástima que no continuara...” (RJ15).

Del mismo modo, los coordinadores de Ateneos refieren a la continuidad de estos espacios formativos. Además, señalan la importancia de sostener la formación en el tiempo y en una perspectiva de largo plazo, dado que *“es muy difícil construir y es muy fácil perder”*.

“Sí, yo igual creo que alguna de las cuestiones que uno podría señalar es el sostenimiento a largo plazo. Esto puede ser buenísimo en tres años, pero si lo discontinuamos... (Ateneísta, CABA).

Profundización de líneas de trabajo. La experiencia acumulada en el marco de Formación Situada moviliza y genera expectativas para profundizar sus líneas de trabajo en dos planos: por un lado, la incorporación de líneas de trabajo destinadas a actores específicos aún no contemplados como es el caso de los supervisores y los propios IFD. Si bien se registran algunas experiencias esto no parece tener un alcance y tratamiento homogéneo y un rol específico asignado dentro del programa. El segundo plano – en términos de profundización– refiere a la posibilidad de evidenciar el alcance de sus acciones en las prácticas profesionales, es decir, de algún modo implementar estrategias evaluativas que den cuenta en qué medida las instancias de formación e intercambio de docentes y directores llevadas adelante en estos años se plasman en prácticas institucionales concretas, ya sea de gestión de los equipos directivos como gestión de aula en procesos de enseñanza y de aprendizaje.

“...incluir Guiones para Supervisores, pensar en Círculos para Supervisores, de qué manera ellos podrían trabajar en los Ateneos, porque no es cuestión de invitarlos, es cuestión solicitar que ellos realicen a partir de su trabajo algo en relación con su función de supervisor. Los supervisores son invitados pero el hecho de no tener un Guion específico de trabajo para ellos y no acreditar, digamos que ellos están invitados, pero no son parte dé” (RJ4).

“...los Supervisores en particular, creo que los supervisores tienen un rol muy importante que a medida que va pasando el tiempo me doy cuenta que son clave, pero no lo logran ver, o priorizan otras cuestiones que no son de índole pedagógico...” (RJ5).

“poder poner los institutos a trabajar de manera horizontal entre todos y definir que estos son los cursos prioritarios para la enseñanza, (...) el curso para la enseñanza sea matemática, sea lengua con este abordaje...” (RJ10).

“...toda esta información que llega a los niveles que debería llegar a los institutos de formación y debería ser como obligatorio digamos, pensar que te están formando y que tenés que pensar de esta manera para llegar al nivel que te prepare, sea Inicial, Primaria, Secundaria” (RJ14).

Entre los ateneístas de todas las provincias se valora y resalta el alcance al interior de las provincias en el programa de formación, lo cual consideran que necesita mantenerse también. Para ello, sería importante revisar la cuestión logística, para el traslado de los técnicos, ya que los formadores de provincias como La Rioja enfrentarían muchas dificultades en el transporte, en los vehículos, en su financiación, presentándose así diversos obstáculos que les impiden llegar a tiempo a zonas que están muy dispersas y alejadas. Además, estas localidades tendrían débiles posibilidades de comunicación que permitan dar aviso de la situación, incluso en muchas habría obstáculos tecnológicos como ausencia de bibliotecas o computadoras, lo que dificulta el desarrollo propio del espacio de formación.

La mayoría de los referentes escolares consideran importante modificar la época del año en la que se realizan los encuentros de Ateneos, sugiriendo que sean a principios de año, ya que comenzar a trabajar con las secuencias didácticas en septiembre les resulta muy difícil.

Otro aspecto que consideran los referentes escolares que debe sostenerse es lo que en Ciudad Autónoma de Buenos Aires llaman “doble dispositivo” refiriendo al Ateneo y al Asesoramiento Situado, lo que permite escuchar las demandas y hacer propuestas de contenidos. Del mismo modo, aquellas provincias que no realizaron las visitas a las escuelas, valorarían poder realizar este acompañamiento.

Como se mencionó, también aparece la expectativa frente a los siguientes pasos, una vez instalados los dispositivos entonces se puede pensar en poner el foco en identificar las evidencias que den cuenta de las experiencias de haber atravesado estos dispositivos, es decir, cómo se reflejan en nuevas prácticas de enseñanza y logros de aprendizajes.

“hay que encontrarle una vuelta que permita seguir siendo innovadores en la propuesta que hacemos, por otro lado, a ver, hay una lógica que no terminamos de resolver entre las necesidades de formación de los docentes en el sistema y su verdadera implementación y transformación en las instituciones...” (RJ2).

“ahora estamos haciendo un taller de generación de ideas con los Técnicos (...) tiene que ver con qué podemos hacer más allá del Ateneo porque el Ateneo como dispositivo ya tuvo su impacto, entonces nosotros tenemos que llegar con otra cosa para dinamizar” (RJ7)

“Yo incorporaría en los próximos años como no negociable la observación entre pares (...) me parece (importante) que el docente se sienta interpelado por un par y se pongan a trabajar juntos, va a generar otro dinamismo en la escuela” (RJ7).

Temáticas y contenidos nuevos. Otro conjunto de sugerencias se organiza alrededor de temáticas y contenidos de interés cuyo abordaje se propone en el marco de Formación Situada: áreas curriculares diferentes, educación inclusiva, entre otras.

“...Me parece como muy interesante poder ampliar (...) hacia las ciencias Sociales, hacia las Ciencias Naturales” (RJ9).

“...Creo que hace falta una formación en otras disciplinas, física, química que están absolutamente olvidadas en las formaciones y en general en el interior no hay muchos idóneos, muchos profesionales. Y se ve en los egresados una falta importante de saberes y capacidades. Formación para Biología, para las Ciencias Sociales en general: cómo pensar la historia, la geografía, a través de otros procesos...” (RJ1).

“Incluir Educación Inclusiva, (...) me parece que eso debería estar incluidos en los cuadernillos o como estrategia o como forma, o como sugerencia para de alguna manera realmente que esto llegue al aula...” (RJ14).

Así como se mencionan contenidos a profundizar y a abordar en estos dispositivos también resulta de interés que sea extensivos a todos los niveles y modalidades y aun articulándose entre niveles.

“conformar círculos cruzando niveles, nutrirse de los puntos comunes y específicos de cada uno. Pensar más variedad de temáticas para ateneos, atender disciplinas artísticas, lenguajes extranjeros” (RJ17).

“...sería espectacular que llegue a todos los Niveles y Modalidades de Educación, Técnica, Rural, Jóvenes y Adultos, Especial, Contexto de Encierro, todo, todos los niveles, todas las modalidades, nosotros acá tenemos muchas modalidades y con distintas características” (RJ14)

En este mismo sentido los referentes escolares, incluyendo a los Supervisores, consideran la necesidad de poder generar agendas propias, que no respondan solamente a decisiones a nivel nacional, sino a la trayectoria jurisdiccional.

En relación con los contenidos de los Ateneos específicamente, consideran que sería interesante hacer un relevamiento entre los docentes para identificar las falencias o necesidades de la escuela, para poder hacer foco en ellas y abordarlas en el espacio formativo.

Se propone también que los Ateneos se extiendan al Nivel Inicial. Entre los referentes escolares, también aparece la sugerencia de integrar las escuelas especiales con las comunes.

Redefinición de perfiles profesionales. Finalmente surgen expresiones, que dan cuenta de la necesidad de revisar los perfiles de los equipos en función de las necesidades puntuales que identifican para profundizar las acciones del Programa.

“Primero necesito perfiles pedagógicos de formación en curriculum, de formación en normativa, o sea siempre pedagógica pero con una impronta en lo curricular, con una impronta en lo normativo, se necesita un equipo importante en Superior, y todas las Direcciones están atravesadas por la misma situación, la provincia ha tenido un cimbronazo importante” (RJ14).

“...lo volvería a revisar, que tiene que ver con ciertas posiciones respecto al Equipo de Formación como con algunos perfiles específicos, algunos nunca terminaron de encontrarle el sentido a lo que estaban haciendo” (RJ10).

“hacer un trabajo mucho más interdisciplinario y un trabajo de menos compartimiento de estancos...” (RJ2).

En ese sentido, se considera importante contar con mayor cantidad de cupos para los Ateneos, ya que resultan muy limitados para que puedan asistir todos los docentes. Asimismo, se propone que los encuentros sean los días sábados y que en algunas provincias se superpongan entre instituciones, también implica que muchos docentes no puedan asistir.

Monitoreo y evaluación del Programa. Otro de los aspectos aportados en el marco de las sugerencias y recomendaciones, desde todos los niveles, es la revisión de los dispositivos de monitoreo y evaluación con el fin de profundizar estas acciones y generar información que permita confirmar el rumbo del Programa, identificar los avances y fortalecer las oportunidades de mejora.

“...revisar todo lo que es Monitoreo, que le den una funcionalidad concreta, (...) me parece que le dieron poca importancia en el INFoD” (RJ18).

“yo centraría Eje 1, Eje 2, en el Eje 2 con los especialistas por área, trabajaría el tema del Monitoreo, porque como esto tiene sustento un poco en lo pedagógico... un monitoreo más centrado en lo pedagógico que en la carga de datos... La plataforma está bien armada pero a mí no me dice nada... Por eso necesitamos más ayuda y acompañamiento acá, en lo pedagógico” (RJ13).

“...reformularía por ejemplo algunas cuestiones que tienen que ver con el Monitoreo pero que el Monitoreo no sea solamente el pre sino que también sea el post, hacer una investigación con la universidad respecto al Programa (...)” (RJ10).

7. Conclusiones

La política de Formación Situada implementada durante el año 2018 en todo el país exhibe un interesante balance entre continuidad y reorientación: los Círculos de Directores y las Jornadas Institucionales forman parte de dispositivos previos, mientras que los Ateneos Didácticos constituyen una incorporación de la gestión que se inicia en 2016. La reorientación de los contenidos trabajados en la agenda de los dispositivos, el alineamiento temático que, en el nivel discursivo, exhiben materiales y demás fuentes primarias empleadas en la evaluación, parecieran indicar, como mencionaremos más adelante, que la agenda temática ingresó en la Formación Situada y constituye una base para ser profundizada y para montar otros temas que permitan “escalar” el componente no sólo en términos de alcance sino en términos de un repertorio temático que, con foco en el aula y la enseñanza, frecuente otros tópicos.

Entre los factores que explican el alcance de la Formación Situada, además de la continuidad de los dispositivos de Jornadas Institucionales y de Círculos de Directores y las capacidades de gestión del equipo INFoD, se cuenta la apropiación de la agenda de formación situada por parte de la mayoría de las gestiones provinciales y la incorporación del programa en su matriz institucional.²⁷ Además de la consolidación del corpus normativo federal que respalda el Programa Nacional de Formación Permanente, del que forma parte la Formación Situada, la evaluación mostró la consistencia entre los lineamientos provinciales y federales y la presencia en los marcos provinciales de una agenda con foco en las problemáticas de gestión pedagógica y de enseñanza, consistentes con el énfasis que imprime la gestión del INFoD a partir de 2016. Asimismo, la presencia de la Formación Situada en lugares de responsabilidad política en el organigrama de las provincias, le imprime materialidad y fortaleza de gestión.

²⁷ Se refiere a la “la trama de reglas de juego (formales e informales) que marca la interacción política de los actores comprometidos (directa o indirectamente) en la puesta en marcha e implementación de un programa en el espacio público en una determinada jurisdicción”. Ver DiNIECE (s/f) *Resultados de la evaluación del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE)*. Ministerio de Educación. Argentina, p 24).

Además, la evaluación evidencia un alto grado de satisfacción de los actores que ha sido ampliamente reportado en los capítulos previos. Aunque la satisfacción no necesariamente está relacionada con los resultados en términos de los efectos buscados, refleja muy probablemente el grado de adhesión que explica a su vez el alcance antes señalado.

El nivel de satisfacción no es homogéneo ni evade críticas. Un conjunto amplio de estas críticas puede agruparse bajo la tensión “guionado o prescriptivo” vs. “adaptaciones y/o apropiaciones”, en definitiva, no es ocioso recordarlo, una de las dimensiones centrales de la dinámica del federalismo en el sector educativo. Esta tensión se expresa de diferentes maneras de acuerdo con los niveles de gestión en los que se desempeñan los actores. Referentes provinciales de FS han expresado críticas a algunos aspectos del programa o su dinámica. Por ejemplo, la valoración de las mesas federales como espacio de construcción de consensos está acompañada, en el caso quienes enuncian críticas, de la expectativa de construir acuerdos de política con Nación, expectativa que suele verse frustrada por un perfil más bien informativo u operativo que algunas de las mesas parecieran tener.

La mayoría de los funcionarios reconoce, no obstante, la flexibilidad que las autoridades del INFoD han mostrado ante las consultas para realizar adaptaciones. Se ha desplegado asimismo alguna crítica sobre el enfoque de lectura que habrían trasuntado algunos materiales de orientación de los dispositivos. Sin embargo, si consideramos que, como se ha señalado oportunamente en este informe, las adaptaciones a los materiales no han variado sustancialmente la agenda de temas que el INFoD le imprimió a la Formación Situada en ambas líneas y, más allá de los interrogantes sobre su impacto en la gestión de las escuelas y en el aula, puede considerarse un resultado positivo la aceptación de dicha agenda.

La existencia de una línea que incluya temas relativos a la información y monitoreo de las acciones y que colabore con la acreditación de las instancias de formación es un atributo valorado para dar cuenta del alcance de las acciones y para reorientar decisiones. Sin embargo, también se registra un conjunto de críticas que se refiere a las matrices de monitoreo que obligan a las jurisdicciones a volcar información en “casilleros” que no reflejan adecuadamente las acciones o los recursos empleados o a duplicar los sistemas de registro por no poder usar matrices propias ya desarrolladas y en uso en las jurisdicciones y está pendiente en muchas de las jurisdicciones la certificación de los trayectos y acciones transitados.

En el nivel provincial, las tensiones se ponen en juego en la integración de la propuesta federal con las agendas políticas provinciales, en la disponibilidad de recursos humanos que requiere el manejo de los temas de la agenda y el despliegue de los dispositivos en el territorio provincial, en las capacidades técnicas de las gestiones provinciales para manejar tensiones internas, en definitiva, en las maneras en que las jurisdicciones y el INFoD asumen lo situado de la “formación situada”.

En este juego cobran relevancia las tensiones por la compatibilización de la agenda o de sus materiales con las prioridades curriculares de la provincia, la coordinación de prioridades,

énfasis y tiempos ante reformas en marcha en algunos de los niveles educativos como cambios en el nivel inicial o en el nivel secundario. La necesidad de construir una convergencia, cuando no moderar la competencia, entre las iniciativas de Formación Situada y las iniciativas provinciales de formación docente continua instaladas en las provincias, que además suelen emplear los mismos recursos humanos y atiende públicos similares es otra de las tensiones presentes. Otra exigencia es la que deriva de la necesidad de atender a demandas propias de cada jurisdicción, por ejemplo, para ampliar la oferta (legitimada por el mandato de la Ley de Educación Nacional en los acuerdos paritarios) a modalidades que no están contempladas en el repertorio temático del INFoD y cuya inclusión insume recursos provinciales. O el equilibrio que es necesario mantener en los territorios ante los mandatos organizacionales de los actores, por ejemplo, los supervisores que deben incorporar en sus agendas nuevas actividades, movilizar directivos y docentes de las escuelas hacia los dispositivos, manejar la logística, hacer de “anfitriones” a perfiles no habituales en los territorios y en las escuelas, muchas veces ajenos a sus esferas de competencia.

El alto nivel de satisfacción puede interpretarse, asimismo, como que la Formación Situada interpela demandas históricas del cuerpo docente. En primer lugar, el hecho que los dispositivos propicien espacios para la reflexión y el intercambio colectivo, explica en gran parte los altos porcentajes de satisfacción que expresan los directivos y los docentes. Naturalmente el “formato” situado de los dispositivos, incluyendo los ateneos, que se alejan de los tradicionales cursos, facilita estos intercambios. En segundo lugar, el hecho de que los dispositivos en su convocatoria propongan acompañar a los directivos en sus desafíos de conducción y a los docentes en sus desafíos concretos de enseñanza también responde a demandas y necesidades expresadas históricamente y de múltiples maneras por el cuerpo docente. En términos de su implementación, es decir, si los acuerdos generados en las Jornadas Institucionales, si los Círculos de Directores promueven mejores prácticas de gestión o si los ateneos didácticos impactan en las prácticas de los docentes en el aula.

En cuanto a los ateneos, como en muchos otros temas, su alta valoración es un elemento común en la opinión de los docentes y ateneístas. Los rasgos más reconocidos son el intercambio entre colegas y el aporte de los materiales recibidos. La satisfacción con los espacios de intercambio, como se ha visto, es uno de los aspectos más destacados por los destinatarios de los dispositivos.

Un aporte palpable de la evaluación es que el “tiempo” es un elemento central y condicionante en las diferentes etapas de la propuesta de los ateneos. Los docentes señalan la insuficiente duración de los ateneos para un trabajo más profundo de estudio e intercambio, sobre todo en relación con el alcance extenso de la secuencia didáctica propuesta para su implementación. El análisis de las producciones pareciera abonar la importancia de repensar esta variable ya sea para disponer de más tiempo para la realimentación de las propuestas que “vuelven” del aula, como para repensar la duración de las propias secuencias propuestas como modelo.

El estudio de la muestra de producciones pareciera sugerir, asimismo, que las evidencias recolectadas en la implementación de las propuestas e integradas en el trabajo final no son consideradas como parte del proceso de reflexión didáctica. Esta cuestión es atribuible a que su inclusión en los trabajos finales está asociada a un sentido ilustrativo y al que evidenciar lo realizado suma valor, para los docentes, cuando da cuenta de los logros o el “éxito pedagógico”, lo que inhibe la presentación de situaciones posibles de ser construidas como “problemas” didácticos para ser trabajados. El desafío consistiría en fortalecer el aprovechamiento y también el sentido o finalidad de uso de las evidencias y desacoplarlas del uso evaluativo clásico, que finalmente redundaría en darle un carácter formal al corazón del dispositivo ateneo.

Las producciones finales dan cuenta de un grado de apropiación variable de los contenidos de formación. Esto se refleja en que los docentes implementan las secuencias didácticas siguiendo las pautas trabajadas en los encuentros, en general, y, luego, pueden identificar ciertos cambios a partir de esa implementación (en general en contraste con propuestas previas e instaladas) y también atribuir algunas explicaciones de esos cambios a los contenidos de formación propuestos. Al mismo tiempo, estas explicaciones muestran que es necesario profundizar los contenidos abordados, interrogar a los supuestos incluidos en los diseños didácticos, problematizar la intervención docente en las secuencias sin perder de vista los propósitos de la actividad.

La información sobre la tarea realizada por los ateneístas es acotada, sin embargo, algunas inferencias dan cuenta de un desempeño muy heterogéneo y, en algunos casos, con insuficiente formación especializada para el desempeño del rol. Respecto a la formación de los ateneístas, en el caso de Lengua, la fuerte presencia de los contenidos de formación en el trayecto formativo virtual da cuenta de la atención a un destinatario heterogéneo y esto aparece priorizado por sobre la presencia de contenidos que fortalezcan el trabajo específico del rol sobre el análisis del ida y vuelta entre diseño e implementación de las secuencias. En el caso de Matemática, por su parte, los materiales no expresan explícitamente qué tipo de modificaciones o adaptaciones serían admisibles/esperables y cuáles no, esto ocurre tanto en el trayecto formativo para ateneístas como en los materiales destinados a docentes.

Finalmente, como se ha señalado, el componente de formación situada ha tenido una llegada considerable a los sistemas educativos provinciales. Es un logro del programa y de las gestiones provinciales haber dado continuidad a una política de esta dimensión, que se propone la llegada a las escuelas y a los docentes, en un sistema federal para cumplir con el derecho de los docentes a la formación y del estado a ofrecerla.