

La oferta de formación continua para profesores de economía de la escuela secundaria

Opportunities for Permanent Teacher Training for High School Professors of Economics

Pablo Sisti¹
Jorge Lo Cascio²

Resumen

El presente artículo propone explorar y describir la oferta de formación continua para profesores de economía de escuelas secundarias de Argentina, a partir de indagar en dos de sus principales distritos: la provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La importancia de conocer el mapeo se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza como por reflejar la política curricular. La información se recabó mediante la exploración de documentos y sitios de internet oficiales de los organismos públicos que regulan y ofrecen espacios de formación continua en cada jurisdicción. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires se accedió a las cartillas de cursos de formación desde el 2003 hasta 2020; asimismo se utilizaron informes internos de gestión y entrevistas a actores clave en la administración del organismo. Para la provincia de Buenos Aires se rastreó la información mediante el nomenclador de cursos vigente y luego se reconstruyó el resto de la información mediante entrevistas a actores claves en la gestión del organismo.

Palabras clave: formación docente; enseñanza de economía; escuela secundaria; oferta de capacitación

Summary

This article intends to explore and describe the availability of continuous training programs for teachers of Economics in secondary schools in Argentina, by approaching two of its main districts: the province of Buenos Aires and the Autonomous City of Buenos Aires. The importance of mapping this out relates to both the potential impact on teaching practices and the portrayal of curriculum policy. The information was collected through the exploration of official documents and websites of the public agencies that regulate and offer continuous training spaces in each jurisdiction. In the case of the City of Buenos Aires, the training programs' booklets from 2003 to 2020 were analyzed, as well as internal management reports and interviews with key actors in the administration of the agency. Meanwhile, for the province of Buenos Aires, the information was tracked through the current course nomenclator and by means of interviews with key managerial actors.

Keywords: Teacher Training; Education in Economics; High School; Education Opportunities

Fecha de recepción: 4/05/2022
Fecha de evaluación: 16/06/2022
Fecha de evaluación: 10/07/2023
Fecha de aceptación: 24/07/2023

Introducción

Este trabajo se propone explorar y describir la oferta de formación continua para profesores de economía de escuelas secundarias de Argentina, tomando como jurisdicciones testigo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. El corte temporal seleccionado comienza con la obligatoriedad de la escuela secundaria (a partir de 2006) y llega hasta el año 2020. La importancia de describir, a modo de mapeo, la oferta estatal de formación docente continua se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza como por reflejar la política curricular para las disciplinas analizadas. Además, dentro de un campo de investigación con poca tradición académica, como es la didáctica de la economía, la indagación contribuye de forma exploratoria al abordaje de la formación docente continua de los profesores del área.

Respecto a la política curricular para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria, es importante resaltar los trabajos analíticos de Wainer (2015), Buraschi et. al (2016) y Barneix et. al (2020), los cuales muestran un predominio del pensamiento neoclásico en la estructuración de la currícula. En la misma línea, vale la pena resaltar el trabajo de Cáceres (2015) donde se describen y analizan los cambios curriculares para economía en la provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. También resulta relevante un reciente artículo de Sisti (2020) que describe y analiza la propuesta curricular de economía para la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este último trabajo centra su atención en los contenidos propuestos por el diseño curricular y las orientaciones didácticas que brinda para su tratamiento, en especial para la evaluación de los aprendizajes. Las conclusiones muestran el marcado sesgo ortodoxo “tanto en la selección y ordenamiento de contenidos como en la mayor parte de las problemáticas planteadas” (Sisti, 2020, p. 84). Un trabajo anterior de Sisti (2018a) analiza cómo se elaboraron los espacios curriculares referidos a economía en la reforma curricular de la provincia de Buenos Aires. En esa investigación se utilizaron tanto los testimonios de informantes clave y participantes de la gestión ministerial como de especialistas y docentes que colaboraron en diferentes instancias dentro de la definición de contenidos.

Un comentario aparte se requiere para repasar la política curricular en torno a la formación inicial de los profesores de Economía en Argentina. Si bien la literatura es escasa, vale resaltar un artículo de López Acotto (2011) donde se exponen reflexiones a partir de un seminario organizado por la Provincia de Buenos Aires para analizar los diseños curriculares de los profesorado del área de las ciencias sociales en dicha jurisdicción. La principal conclusión es la “importante desconexión entre las expectativas de logro y los contenidos curriculares de la formación docente, así como también, entre la formación docente y los contenidos de economía que deben

impartir en la escuela” (López Acotto, 2011, p. 152). En el mismo sentido, Aronskind (2011, p. 16) afirma que “la baja profesionalidad del cuerpo docente en economía sin duda fue históricamente otra fuente adicional de dificultad para comprender los contenidos”. En ambos trabajos se pone en la lupa la formación docente inicial como variable explicativa de las dificultades u obstáculos presentes en los docentes para enseñar Economía. No obstante, en ambos casos las conclusiones surgen de reflexiones con escaso sustento en investigaciones sistemáticas.

Otro aporte en torno a la cuestión de la formación inicial de los docentes de Economía es el realizado por Diana Lis (2020). En el trabajo se destacan las propuestas implementadas en el profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires). Las acciones llevadas adelante en esa unidad académica buscan contribuir al campo de la enseñanza de la Economía para propiciar en los futuros profesores la observación, el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza. En palabras de Lis, “se incita a los futuros docentes a integrar el trabajo de campo y la investigación con el aprendizaje y la enseñanza en sí misma, para promover nuevas habilidades y diferentes modos, tanto de acceso como de construcción de conocimiento” (Lis, 2020, p. 269).

Por último, conviene reseñar una investigación llevada a cabo por Wainer et. al (2019) en el marco de la Unidad Interdepartamental de Investigaciones del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González” de la Ciudad de Buenos Aires. Allí las autoras analizan la bibliografía que se utilizó en la materia Economía desde 1962 hasta 2017 en la única institución de gestión pública que emite título de profesor en esta disciplina en la Ciudad de Buenos Aires. Su principal resultado muestra que los libros más representativos son de autores extranjeros, de género masculino, y han sido editados en la Ciudad de Buenos Aires. Las autoras evalúan que su legibilidad es de normal a algo difícil, dada su naturaleza principalmente teórica. Asimismo, los libros omiten las referencias epistemológicas respecto a la forma de construcción del conocimiento, lo cual es propio del paradigma neoclásico. Por último, las autoras agregan que los libros son difícilmente ubicables en la biblioteca del Instituto.

La revisión de la literatura brinda evidencias para afirmar que la política curricular fue conformando a la Economía en tanto disciplina escolar, a partir de los diseños curriculares y en la formación inicial de los profesores, a imagen y semejanza de la corriente de pensamiento neoclásico. Por ello, sería posible pensar (a modo de hipótesis) que las propuestas de formación docente desarrolladas por los organismos estatales encargados de cada jurisdicción se encuentren moldeadas en la misma línea de la política curricular. Ahora bien, ¿efectivamente las propuestas de formación docente continua reflejan la política curricular descrita más arriba para las disciplinas analizadas? En tal sentido es que se vuelve necesario profundizar los estudios acerca de la formación inicial y continua de los docentes de Economía de la escuela secun-

daria argentina como parte de una preocupación creciente por la temática (Alliaud y Vezub, 2014; Birgin, 2014; UNESCO-OREALC, 2014; Vezub, 2016; Vaillant, 2019).

Una primera exploración muestra que los docentes de economía son principalmente mujeres de entre 30 y 50 años con más de 10 años de antigüedad que se desempeñan en 1 o 2 establecimientos educativos. Respecto a las titulaciones, predominan los Profesores de Economía egresados de instituciones terciarias de gestión pública. Gran parte de los encuestados realizaron una segunda carrera de educación superior y una elevada proporción logró finalizarla. Respecto a la formación continua, casi la totalidad de los participantes había participado en algún espacio en los últimos cinco años, principalmente en los organismos estatales tanto de la provincia de Buenos Aires como de la Ciudad de Buenos Aires (Lo Cascio, 2020).

Así las cosas, este trabajo se propone describir la oferta de formación continua para profesores de Economía³ de escuelas secundarias de Argentina tomando como jurisdicciones testigo a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires desde el año 2003 hasta la actualidad. Para ello se realizó una recopilación de información en los documentos de los organismos públicos que regulan la formación continua. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires se accedió por un lado al archivo de las cartillas de cursos de formación desde el 2003 hasta 2020; por otra parte, se utilizaron informes internos de administración y entrevistas a actores claves en el órgano de gestión. Para la provincia de Buenos Aires se rastreó la información mediante el nomenclador de cursos disponible en la página web del organismo competente y la oferta de cursos de varios CIIE⁴. Luego se realizaron entrevistas a formadores y actores claves en la gestión del organismo, lo cual permitió reconstruir la información que se presenta.

En la siguiente sección se reseñan los elementos conceptuales acerca de la formación continua en Argentina a partir de los sentidos adoptados en las políticas educativas desde mediados de la década de 1990. Será central la categoría de desarrollo profesional docente, sus características y sentidos para poder comprender, en las siguientes secciones, la descripción de la oferta de formación para los profesores de Economía en la escuela secundaria.

Elementos conceptuales acerca de la formación continua en Argentina

Siguiendo el trabajo de Birgin (2014) puede entenderse que la formación continua o en ejercicio de la docencia ha adoptado a lo largo de la historia diversos sentidos, tanto para el Estado como para los docentes. Se fueron estableciendo así diferentes vínculos con la formación inicial, a partir de un complejo entramado de políticas públicas destinadas a los docentes, donde se deben considerar variados aspectos que exceden la formación o la carrera docente—como, por ejemplo, las condiciones laborales.

La formación continua se instala en la agenda de políticas educativas en el marco de las reformas educativas de los años noventa, cuando se conforma la Red Federal de Formación Docente Continua. La formación en ejercicio de la docencia es entendida como capacitación y se constituyó en estrategia predilecta para posicionar al colectivo docente en el lugar del “no-saber” o “carencia de capacidades” frente a un “saber” o “posesión de capacidades” por parte tanto de expertos como de diseñadores de las políticas de la reforma (Suárez, 2003). De este modo, la capacitación venía a reponer y actualizar los contenidos de la enseñanza, presuntamente obsoletos o ausentes en los docentes (Birgin, 2014). Es posible entonces pensar que el objetivo de la capacitación es completar la brecha entre la formación inicial y el ejercicio de la docencia, con independencia del contenido de la capacitación y la finalidad de los cursantes, en muchas ocasiones más ligadas a la acreditación de saber y la obtención de puntaje para la carrera docente.

Fue así como durante la última década del siglo XX se consolidó una oferta extendida y diversificada de cursos, tanto por parte del Estado como del sector privado. La prolifera oferta de programas para “actualizar y capacitar a los docentes fueron las acciones que aparecían como el camino directo a la mejora de los resultados educativos, una suerte de llave mágica” (Martínez Olivé, 2010, p.80).

Aquí conviene resaltar la importancia que toma el curso como formato para acercar la formación continua durante los noventa. Su uso se debe, según Martínez Olivé (2014), a que es muy manejable tanto desde lo académico como desde la logística, pero también desde lo financiero. Además, resalta la autora, es políticamente redituable porque tiene un impacto público directo, de corto plazo, muy en línea con la inmediatez de los tiempos políticos, pero alejado de los tiempos educativos. De esta forma, se fue configurando un contexto propicio para la inflación de credenciales y antecedentes de formación de muy variada duración y calidad. En especial, las propuestas de cursos del sector privado se fueron organizando en torno a una lógica mercantil, para acceder o conservar el puesto de trabajo (Birgin, 2014).

A partir del año 2000 y hasta 2002, con los cuestionamientos al curso por ser excesivamente teórico y centrado en aspectos disciplinares de la enseñanza (Pitman, 2012), se implementaron otros formatos alternativos, donde la formación estuvo centrada en la escuela, lo cual desplazó el ámbito externo del curso y buscó una mayor articulación teórica-práctica en la formación en ejercicio de la docencia, dado que se entendía que la preocupación del docente debía estar centrada en el aula. Este proyecto fue conocido como “Fortalecimiento Profesional de Capacitadores” (FordeCap) (Birgin, 2014).

Desde el año 2003, comienza una etapa con rupturas y continuidades en la política educativa nacional respecto de la última década del siglo XX. En lo que concierne a la formación docente Birgin (2014) afirma que se fue construyendo una nueva agenda

respecto a los años noventa, que colocó el foco en la inclusión educativa de sectores excluidos y la centralidad de la enseñanza en la tarea docente. Así, se pluralizaron tanto los dispositivos de formación (talleres, escuelas itinerantes, cursos, clínicas) como los destinatarios (docentes, preceptores, directivos, supervisores y equipos técnicos) de los espacios formativos. La novedad más importante fue la virtualidad, dada su posibilidad de expandir la oferta formativa y adecuarse a los tiempos disponibles de los docentes a partir de la asincronía. Un hito insoslayable es la sanción de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) del año 2006, que estableció el derecho y la responsabilidad de la formación continua de todos los docentes del país y la gratuidad de la oferta estatal. Para ello en su artículo N° 76 la norma establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD⁵), dependiente del Ministerio de Educación de La Nación, como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, entre otras funciones.

Estas políticas de formación del siglo XXI abandonan el término capacitación o profesionalización y lo reemplazan por desarrollo profesional docente. Este nuevo concepto comprende, según Ferreyra (2015), una gran variedad de acciones que realizan los docentes a lo largo de su carrera con la finalidad de formarse para mejorar, renovar y fortalecer su tarea docente; esto implica que se los asume como profesionales desde el egreso del nivel superior, pero se instituye la necesidad de una formación permanente. En un sentido similar lo entiende Calvo (2019), quien afirma que la formación docente es una experiencia continua y por tanto el proceso de formación inicial no proporciona las competencias que necesitará un docente a lo largo de su trayectoria laboral.

Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional docente se corresponde con el incremento de capacidades profesionales para la una acción docente situada en la escuela y, por tanto, en colaboración con sus colegas. En tal sentido, este desarrollo comienza en la formación inicial y continua en el ejercicio de la profesión (Ferreyra, 2015). Por ello, Terigi (2014) afirma que el concepto de desarrollo profesional docente presenta una visión de continuidad a lo largo de la formación docente—a diferencia de la noción de capacitación que implicaba un esquema discreto a diferenciar la formación inicial como momento previo a la formación en servicio. Así, la denominación “desarrollo profesional docente” se entiende como un enfoque que promueve el fortalecimiento progresivo de la profesión docente a lo largo de su trayectoria laboral. Esta vinculación entre el desarrollo profesional docente y la carrera docente es central tanto por cuestiones tanto de acceso como de permanencia en los puestos de trabajo docente, pero también por normativa que establece la cantidad de horas mínimas o máximas de formación en cada jurisdicción subnacional de Argentina. La fijación de un mínimo de horas de formación se relaciona con espacios y tiempos docentes durante el cumplimiento de su horario laboral, usualmente conocido

como formación en servicio, la cual no emite una acreditación ni permite acumular puntaje para la carrera. En tanto la fijación de un máximo de horas, se explica por el credencialismo y la lógica mercantil de la oferta privada de propuestas que permiten el acopio de puntaje para el acceso a puestos de trabajos o el ascenso en la carrera docente (Birgin, 2014).

Volviendo al concepto de desarrollo profesional docente, su búsqueda se liga y se sustenta en la práctica cotidiana y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje (Lombardi y Vollmer, 2010). En Argentina, según Ferreyra (2015), las propuestas que se instalaron en el siglo XXI desde las políticas públicas como parte de la formación continua propiciaron modalidades de formación centradas en la escuela y rescataron el protagonismo docente en sus contextos de actuación cotidiana. En un sentido similar, Vaillant y Cardozo-Gaibisso (2017)—mientras cuestionan la incidencia de la formación docente continua en las prácticas de aula—sugieren ampliar el concepto de desarrollo profesional docente para entenderlo también como una oportunidad para intercambiar y reflexionar acerca de las finalidades de la educación y del papel de las instituciones educativas en la sociedad.

A partir de este breve marco conceptual, se indagan las acciones de formación continua para los profesores de escuelas secundarias que dictan materias de las disciplinas que se ubican dentro de las denominadas “ciencias económicas”: economía, administración y/o contabilidad. La descripción se focalizará tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires durante el periodo donde la escuela secundaria es obligatoria en Argentina (a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206 en 2006).

La organización de la oferta estatal de formación docente continua

En este apartado se describe la organización de la oferta estatal de formación docente continua en la provincia de Buenos Aires y en la Ciudad de Buenos Aires. Para realizar el paneo se recurrió tanto a documentos oficiales y legislación vigente como a informes de gestión de actores involucrados en la administración de los organismos estatales. Vale aclarar que se optó por realizar foco en la oferta estatal dado que es la más importante en cuanto cantidad de docentes alcanzados, pero también por reflejar, al menos en forma parcial y porque no distorsionada, la política curricular y las prácticas de enseñanza promovidas desde la autoridad estatal.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el organismo encargado de la formación continua de los docentes es la Dirección General de Escuela de Maestros que tiene como antecesora a la Escuela Superior de Capacitación Docente fundada en 1980. En 1997 el organismo cambió su nombre por Escuela de Capacitación Docente – Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA). Recién a partir del año 2016, cuando comienza a denominarse Escuela de Maestros, el organismo estatal adquiere el nivel

de Dirección General dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa dentro del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Entre sus responsabilidades está la formación profesional continua de los docentes de todos los niveles de la jurisdicción en actividad, pero también de los aspirantes a ingresar a la docencia en las escuelas de gestión estatal. Así, el organismo debe acompañar las políticas educativas, las transformaciones curriculares y dar respuesta a las necesidades de actualización profesional de la población docente (Beylis et al., 2019)

El organismo tiene tres grandes líneas de formación continua. La primera se refiere a la capacitación en servicio, es decir, las acciones que se llevan a cabo en horario laboral de los docentes. Por lo general estos espacios de formación tienen como destinatarios a todos los docentes, pero separados por nivel educativo, área u orientación en el caso de secundaria. La segunda gran línea se asocia a la oferta de cursos de cartilla que se ponen a disposición de los docentes a lo largo del año. Estos cursos se dictan fuera del horario laboral de los profesores y otorgan un puntaje para la carrera docente. La tercera línea se refiere a los postítulos o actualizaciones académicas.

Por su parte, la formación continua docente en la provincia de Buenos Aires está a cargo de la Dirección de Formación Docente Permanente (DFDP), que responde a la Dirección de Educación Superior, la cual nuclea también la Dirección de Formación Inicial. Todas dependen de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) del gobierno provincial (equivalente al Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad). La DFDP ejecuta las acciones de formación docente continua a través de los Centros de Investigación e Información Educativa (CIIE), que son organismos descentralizados presentes en los 136 distritos que integran la provincia de Buenos Aires. De este modo, cada partido bonaerense cuenta con su propio CIIE, el cual realiza acciones de formación continua con un implante territorial considerable, sobre todo considerando el tamaño del sistema educativo tanto en extensión territorial como en cantidad de escuelas y población docente de la provincia de Buenos Aires.

El origen de los CIIE se remonta a la década del sesenta, cuando funcionaban como bibliotecas pedagógicas sólo en algunos distritos de la provincia; a partir de mediados de la década del noventa, con la Ley Federal de Educación, su presencia se extiende a otros partidos e incorpora, en forma parcial, la función de la capacitación docente. Recién en el año 2005 la DGCyE, mediante la Resolución 6028/05, crea la “Dirección de Capacitación”, luego llamada “Dirección de Formación Continua” hasta 2016, que tomará en forma general e institucional la responsabilidad de producir las propuestas de capacitación. Asimismo, se crearon los Equipos Técnicos Regionales (ETR) para cada CIIE, lo que implicó la conformación de un cuerpo de

capacitadores de planta concursados, junto con la ampliación del resto del personal necesario para el funcionamiento—directivos, secretarios, bibliotecarios y hasta auxiliares no docentes.

Posteriormente, con la Ley de Educación Provincial 2007, que adecua la situación del sistema educativo provincial a la normativa de la Ley de Educación Nacional de 2006, los CIIE adquieren su fisonomía institucional y distribución territorial actuales, lo que implicó que cada distrito bonaerense tenga un CIIE. De este modo, desde entonces, la provincia de Buenos Aires cuenta con una planta de capacitadores o formadores estable para la implementación de las acciones de formación continua de los docentes de los niveles educativos obligatorios (inicial, primario y secundario). A partir del 2009, se incluyen las propuestas de cursos no presenciales y fuera de servicio en formato virtual, a través del campus virtual del sitio ABC.

La oferta de formación continua de la DFDP se organiza en tres grandes programas o líneas de acción. El primero, denominado “El CIIE con las Escuelas”, es una propuesta que consiste en mesas de diálogo regionales o distritales entre los Equipos Técnicos Regionales, los directivos y los docentes, para problematizar diferentes dimensiones escolares y proponer trayectos formativos como respuesta. En este programa se destaca la línea “Mesas de Acompañamiento Pedagógico–Didáctico” como espacio de formación situada y en servicio. Un segundo programa consiste en la capacitación fuera de servicio, donde los docentes concurren voluntariamente a realizar los cursos a los CIIE de cada distrito. Por último, una tercera línea de acción es la “Formación a través del Campus Virtual ABC”, que consta de cursos a distancia mediante un campus virtual donde se desarrollan “propuestas específicas para problematizar el contexto, construir acuerdos y pensar, sostener y recrear la escuela en diálogo con la reglamentación y los documentos para cada nivel y modalidad y en acuerdo con los equipos técnicos de cada dirección provincial” (Dirección General de Cultura y Educación, 2021).

La oferta estatal de formación en servicio

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, las acciones de formación docente en servicio se realizan principalmente de manera presencial y situada a través de los CIIE mediante las actuales “Mesas de Acompañamiento Pedagógico–Didáctico”, denominadas anteriormente “Acompañamiento a Escuelas” o, más atrás en el tiempo, “Asistencias Técnico–Pedagógicas”. Estos dispositivos buscan “llevar la formación continua” a la escuela, contrariamente a lo que ocurre en los cursos fuera de servicio (presenciales o virtuales) donde es el docente quien asiste por cuenta propia a la capacitación.

Las “Mesas de Acompañamiento Pedagógico–Didáctico” organizan una agenda de encuentros con los docentes de una misma escuela, o de varias de un mismo

distrito, a partir de alguna problemática particular. Resulta importante destacar que la problemática abordada se define, mayormente, desde la supervisión; es decir, surge del diálogo entre directivos e inspectores escolares—en muy pocas ocasiones la problemática se construye con los propios docentes. De este modo, los formadores de los CIIE elaboran un dispositivo situado de formación que es acordado con el nivel de supervisión y se implementa bajo una forma del tipo “capacitación en servicio”, por tanto, los docentes cuentan con la justificación de la ausencia dado que la asistencia es obligatoria bajo la figura de “citación de autoridad”, lo cual le imprime un carácter de masivo, en la escala que corresponda (escuela, distrito, región o provincia). Asimismo, estas acciones no cuentan con instancias de evaluación ni de acreditación de puntaje, por lo cual este tipo de dispositivo de capacitación suele ser utilizado para la adecuación de las prácticas de enseñanza a los diseños curriculares y/o acompañar la implementación de algún programa específico de la DGcYE o de programas nacionales como en su momento el “Conectar Igualdad”.

Su alcance es considerable para el nivel primario, pero dentro del nivel secundario se presentan algunas limitaciones, en particular para el área de Economía y Administración. La primera limitación se debe a que el área disciplinar Economía y Administración está a cargo de un formador docente regional con una carga horaria semanal de 8 horas reloj o módulos, lo cual sólo cubre dos turnos escolares por semana. La segunda limitación es que cada formador docente debe atender una región que abarca varios CIIE⁶. La conjunción de ambos limitantes, la reducida carga horaria del cargo y la rotación regional por los distritos limitan el alcance de las acciones de formación continua en áreas específicas del nivel secundario, como es el caso de Economía y Administración.

Una tercera limitante es que dentro de la DFDP, se busca integrar las disciplinas de Economía y Administración dentro del área de las Ciencias Sociales, lo cual a priori puede ser entendido como un esfuerzo por fortalecer las vinculaciones entre disciplinas escolares que comparten temáticas. Sin embargo, esta integración se traduce en una suerte de “pérdida de especificidad” para el área de Economía y Administración por la hegemonía de las disciplinas como historia o geografía con gran tradición escolar. En tal sentido conviene referenciar dos decisiones que profundizaron esta pérdida de especificidad y peso del área de Economía y Administración. En primer lugar, desde 2016 desaparece la figura del Equipo Técnico Central (ETC), quien coordinaba el trabajo de los formadores areales (Historia, Geografía, Filosofía, Física, Economía, etc.) y contribuía además en la producción de las nuevas propuestas de capacitación disciplinares específicas. Posteriormente, con el cambio de gestión de la DFDP en 2020, se crearon las figuras de “coordinadores areales” para todas las asignaturas específicas. De este modo, Economía (al igual que Historia, Geografía o Física) dejó de tener una coordinación centralizada y especializada en lo disciplinar para pasar a estar incluida dentro del área de Ciencias Sociales. En

segundo lugar, como se analizará a continuación, la oferta de cursos a partir de 2017 y 2018 abandonó la especificidad disciplinar y se centró en temáticas transversales.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el organismo publicó un trabajo de su Área de Investigación y Postítulos que realiza una descripción de la experiencia de formación continua en servicio. Una primera etapa propuesta por la publicación abarca el periodo 2002-2013, es decir desde la obligatoriedad de la escuela secundaria en la Ciudad hasta la adecuación de los diseños curriculares a la Ley Nacional de Educación. En este primer periodo la publicación destaca que en la formación docente continua tuvieron un importante peso las problemáticas de inclusión y equidad educativa; la oferta también estuvo influida por la aparición de actualizaciones curriculares denominadas nuevos trayectos para bachilleratos y comerciales (Beylis, et. al, 2019). El segundo periodo abarca desde 2014, momento en el cual comienzan a regir los Diseños Curriculares que dieron paso a la “Nueva Escuela Secundaria” (NES) y posteriormente con la profundización de la NES, conocida como “Secundaria del Futuro”. El eje de formación continua se asocia al fortalecimiento de la profesión docente en la nueva escuela secundaria para promover las capacidades del siglo XXI propuestas en el diseño. Ahora bien, en lo que respecta al espacio curricular Economía y/o al Ciclo Orientado en Economía y Administración, la formación en servicio solo abarcó 3 acciones específicas de las 23 acciones desarrolladas por la Escuela de Capacitación en el nivel secundario. A continuación se resumen las experiencias a partir del trabajo de Beylis (op. cit.) y de informes de gestión del organismo.

En primer lugar, conviene referenciar la “Capacitación para la titularización de profesores interinos” desarrollada en el año 2014 en el marco de la adecuación curricular. Se dictaron trayectos formativos para que los docentes interinos pudieran mantener sus horas en el caso que no cumplieran con los requisitos de titulación para el dictado de las nuevas materias de la NES. En tal caso los docentes debieron cursar y aprobar un curso de actualización a cargo de la Escuela de Maestros. Los trayectos brindaban herramientas pedagógicas generales y específicas para cada espacio curricular. También propiciaban la reflexión sobre las prácticas de enseñanza (op. cit.). En el caso de Economía, la capacitación se brindó para los profesores que dictaban antes de la NES el espacio curricular “Economía y Contabilidad” –que pasó a denominarse “Economía” con la reforma curricular–lo cual terminó de marcar el predominio de una disciplina en desmedro de la otra (proceso que se había iniciado en la primera década del siglo XXI)⁷. Los docentes destinatarios contaban con titulaciones que no tenían incumbencia para la materia Economía, pero sí la tenían para Economía y Contabilidad⁸. El trayecto duró 24 semanas; se cursaba en forma presencial los sábados por la mañana. El recorrido formativo constaba de un temario que abarcaba los tópicos del diseño curricular junto con la reflexión sobre la práctica y la construcción de nuevas propuestas de enseñanza. El propósito general del trayecto de formación fue desarrollar un espacio de estudio e intercambio entre docentes a partir de lecturas y actividades. Se buscaba que los

docentes sin titulación para Economía pudieran conocer las bases teóricas y epistemológicas de la Economía como ciencia y llegaran a identificar problemáticas de la enseñanza y del aprendizaje propias de la disciplina. El recorrido de contenidos se organizó en los mismos cuatro ejes del Diseño Curricular de Economía; esto permitió reflexionar sobre las decisiones de selección y organización curricular, los criterios posibles de agrupamientos y secuenciación de contenidos. Según se pudo reconstruir con los informes, para este espacio de formación se inscribieron 60 docentes que comenzaron regularmente el trayecto. Sólo lo concluyeron 47 (78,3%), mientras que 13 (21,7%) perdieron la regularidad. La baja se produjo durante el verano dado que no retomaron el tramo intensivo en el mes de febrero.

En segundo lugar, durante los años 2016 y 2017 se desarrolló la acción “Ciclo Bachiller Orientado (CBO). Introducción a los espacios curriculares” donde se abordaron las primeras materias del Ciclo Bachiller Orientado (CBO) a partir de cursos que trataron los enfoques y ejes planteados en la propuesta curricular de la NES. En cada curso se analizaron desarrollos teóricos específicos de cada disciplina, y se presentaron a los docentes bibliografía actualizada y herramientas metodológicas para trabajar en el aula. Los destinatarios fueron docentes de las “escuelas pioneras”⁹ de la NES, y otros docentes interesados (Beylis et. al, 2019).

En tercer lugar, hacia fines de 2016 y durante 2017, se llevó adelante una acción denominada “Diseño del Proyecto Curricular Institucional (PCI) para las orientaciones de la NES” que consistió en talleres presenciales para el acompañamiento en la escritura del Proyecto Curricular Institucional de cada escuela y orientación. Para el trabajo se convocó a miembros del equipo de conducción de las escuelas, asesores pedagógicos, coordinadores de orientación y/o área afín a la orientación y profesores. El objetivo principal de la elaboración del PCI era poder secuenciar y organizar los contenidos propuestos por el Diseño Curricular en los nuevos espacios curriculares. Adicionalmente la elaboración del PCI sirvió para establecer propósitos de enseñanza, acordar sobre el perfil del egresado, ajustar las estrategias de enseñanza, pero también para conformar equipos de trabajo al interior de las escuelas. En el caso de la orientación de Economía y Administración el trabajo fue arduo dado que la modificación curricular fue importante. La reducción de la carga de materias específicas respecto al título de Perito Mercantil fue muy importante, en especial en las disciplinas Contabilidad y Derecho. Asimismo, el perfil de formación de los docentes de la orientación estaba muy apegado a contenidos, recursos, propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizajes que se asociaban al viejo plan de estudios de las escuelas comerciales elaborado en los años setenta.

Por último, desde 2017 el área de Economía y Administración tiene acciones específicas dentro de la “Formación situada”. Durante el año 2017 se realizó un trabajo en territorio con escuelas pioneras en la NES que optaron por el bachillerato

en Economía y Administración. La acción constó de la presencia de un capacitador de Escuela de Maestros en las escuelas; generalmente el trabajo se realizaba con algún miembro del equipo directivo, la coordinación del área y profesores de los nuevos (y viejos) espacios curriculares. El principal objetivo fue acompañar en la lectura del nuevo diseño curricular. Asimismo, se propuso colaborar en la selección, organización y secuenciación de los contenidos para elaborar los programas de las nuevas asignaturas.

Las escuelas pioneras con orientación en Economía y Administración fueron 8, de las cuales 5¹⁰ participaron de la formación situada durante el 2017. Conviene remarcar la complementariedad de la formación situada en territorio con los talleres en servicio que se brindaron desde Escuela de Maestros para el acompañamiento en la escritura y diseño del Proyecto Curricular Institucional (PCI) de cada escuela. El punto común más conflictivo en la elaboración del PCI para las escuelas de la orientación economía y administración estuvo vinculado con el bloque Economía del Diseño Curricular y los problemas que surgían en la selección y secuenciación de los contenidos. Varios son los motivos resaltados en los informes de gestión relevados, y se los puede agrupar en dos grandes obstáculos. El primero se relaciona con la extensión del bloque Economía del Diseño Curricular de la orientación que en algunas escuelas se debe desarrollar en un solo año y espacio curricular¹¹. A esto se le suma que para la Formación General hay un espacio curricular denominado Economía que cursan todos los estudiantes con independencia de la orientación. Esta materia tiene otro Diseño Curricular también extenso. El segundo gran obstáculo que señalan los informes se refiere a la formación de los profesores que dictan Economía más asociada a las disciplinas Contabilidad, Administración o incluso Derecho, junto con una tradición muy fuerte de los planes de Peritos Mercantiles.

Durante el año 2018 la “Formación situada” para la orientación de Economía y Administración realizó una experiencia de capacitación en servicio en la Región VI con los profesores de todos los espacios curriculares, en la cual se abordaron los tópicos propuestos por el diseño curricular para los espacios de Economía de 3er año (Formación General) y Economía de la Formación Orientada. El trayecto se estructuró en cuatro módulos de duración mensual; la modalidad de cursada fue presencial, pero se utilizó un aula virtual para compartir material. Asimismo, se destinaron encuentros a elaborar una propuesta de enseñanza a partir del trabajo en alguno de los módulos.

La “Formación situada” del año siguiente, 2019, para la orientación Economía y Administración, constó de dos acciones. Por un lado, se llevaron a cabo una serie de conferencias¹² que tuvieron como objetivo común problematizar la enseñanza de la economía en la escuela secundaria. Por otro lado, se continuó con el trabajo de formación en servicio en la Región VI donde se abordaron tópicos de Administración y Contabilidad, ambas para la Formación Orientada. También se trabajó para que

la programación de cada espacio curricular sea consistente con el PCI de cada escuela; allí fue ardua la labor sobre la organización, agrupamiento y secuenciación de los contenidos, recursos y objetivos.

Por último, la “Formación situada” durante el año 2020 tuvo que ser reformulada por la emergencia sanitaria y las restricciones a la presencialidad que se impusieron desde el mes de marzo de 2020. No obstante, durante febrero de 2020 se llevó a cabo la formación docente situada destinada a profesoras/es de las escuelas secundarias que trabajan en instituciones de gestión estatal de la Ciudad. En el caso de la orientación de Economía y Administración, se trabajó sobre la presentación del plan de formación “Entre profesores” que se llevó a cabo, finalmente, en forma virtual entre los meses de agosto y noviembre.

La acción “Entre profesores” para el Ciclo Orientado y Superior de la NES se propuso la profundización disciplinar y didáctica, tanto general como específica. La intencionalidad fue continuar contribuyendo, a mediano plazo, en la mejora de las prácticas de enseñanza de los distintos espacios curriculares y su articulación dentro de la orientación. De esta forma, se llevaron adelante seminarios interdisciplinarios destinados a todos los profesores de la orientación con independencia de la materia que dictaran. Los seminarios buscaban alentar el análisis sobre el qué y cómo enseñar, pero también cómo evaluar, sobre todo pensando en el contexto de la pandemia. La propuesta llevó adelante cuatro encuentros sincrónicos y diversas actividades asincrónicas en el campus de la Escuela de Maestros, las cuales se destinaron al intercambio entre colegas. Dada la situación extraordinaria de la pandemia y el esfuerzo que supuso por parte de los docentes se ofreció la posibilidad de acreditar puntaje, aunque fuera una capacitación en servicio.

Otra propuesta específica dentro de la “Formación situada 2020” se llevó adelante para las escuelas con planes de comerciales nocturnos entre abril y junio. Estas escuelas recién comenzaron su adecuación curricular a la NES en el año 2020, por lo cual se realizó un acompañamiento mediante acciones en el campus virtual de la Escuela de Maestros. En particular se atendió a los docentes del primer año que ya comenzaron con las nuevas materias, pero también se comenzó a trabajar en el Ciclo Orientado para lograr articular la labor docente en un formato curricular especial, dado que las Escuelas Comerciales Nocturnas pertenecientes a la Dirección de Educación Media continúan teniendo un plan de cuatro años.

La capacitación destinada a los docentes del Ciclo Superior (tercer y cuarto año) se desarrolló en dos ejes de trabajo: uno referido al marco pedagógico general y al acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes de los Comerciales Nocturnos; el segundo estuvo vinculado con las cuestiones didácticas y curriculares específicas de las asignaturas de la orientación en Economía y Administración.

La oferta estatal de formación docente continua fuera de servicio: los cursos

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires la oferta de curso de cartilla que se pone a disposición de los docentes a lo largo del año sufrió modificaciones en el periodo 2003-2020; la más sobresaliente se vincula con las modalidades de cursada, ya que la virtualidad ganó terreno frente a la presencialidad. Otra modificación importante se relaciona con la duración de los cursos que hasta el año 2016 era cuatrimestral y pasó paulatinamente a bimestral; también se registra la aparición de cursos intensivos de duración semanal, tanto en verano como en invierno. Entre los rasgos comunes, el primero es que estos cursos se dictan fuera del horario laboral de los docentes; un segundo elemento de continuidad es que estos cursos otorgan puntaje para la carrera docente, y el tercer rasgo es que las temáticas ofertadas son amplias¹³.

En la provincia de Buenos Aires la oferta de cursos se organiza de manera presencial, a través de los CIIE de cada distrito y en cada región educativa, y en la modalidad virtual, por medio del campus virtual ABC¹⁴. Los cursos son gratuitos, tienen cupo de inscripción y contemplan una estructura similar que incluye una instancia evaluativa que habilita la acreditación de saberes y una certificación que permite acumular puntaje en la carrera docente. Los cursos presenciales se dictan en modalidad en servicio durante febrero y luego en modalidad fuera de servicio durante el resto del año escolar. Al ser centralizada la producción de los cursos, los formadores de los CIIE ofrecen capacitaciones en las que, por lo general, tienen poca o nula incidencia para definir los contenidos. Esta forma de cascada es característica de sistemas de capacitación promovidos en las reformas de los años noventa y va en la misma línea de lo que plantea la política curricular provincial. Esta última fundamenta la necesidad de un currículum común en toda la provincia a fin de garantizar un acceso igualitario al conocimiento (DGCyE, 2007).

Ahora bien, con diferentes estructuras organizativas y lógicas distintivas para la construcción de la oferta, es posible afirmar que los cursos son el principal dispositivo de formación docente continua tanto en la CABA como en la provincia de Buenos Aires. Así las cosas, el relevamiento de la información para el caso de la Ciudad de Buenos Aires muestra que desde el año 2003 y hasta 2020 se dictaron 26 cursos relacionados con las disciplinas Economía, Administración, Contabilidad o Derecho. Algunos de ellos se repitieron hasta en 4 oportunidades; otros en cambio solo tuvieron una aparición. Los cursos con más repeticiones fueron “Organizaciones. Introducción al ciclo orientado en Economía y Administración de la NES” y “Las nuevas técnicas y herramientas de la administración y su impacto en la organización del trabajo”, ambos vinculados con la disciplina Administración. En la cartilla se puede apreciar que la disciplina Economía cuenta con la mayor cantidad de cursos, 8, pero en cantidad de repeticiones Administración lidera con 13 ediciones de sus 5 cursos. Esto puede mostrar tanto mayor demanda por parte de los docentes como una insistencia

o direccionamiento de parte del organismo de formación. El caso de los cursos de Contabilidad es llamativo dado que hubo 5 cursos y ninguno se repitió; todos fueron de edición única.

Un elemento más que puede ser útil para describir la oferta de cursos de formación continua es observar la fecha de aparición junto con la disciplina antes y después de la adecuación curricular de la escuela secundaria a la Ley de Educación Nacional N° 26206. Los nuevos diseños curriculares comenzaron a implementarse en 2015 de manera progresiva en primer año. Los cursos de Contabilidad se dictaron todos entre 2003 y 2009, como el curso de Derecho. Para la disciplina Administración, en el período 2003-2010 se dictaron 4 de los 5 cursos. Ahora bien, vale resaltar que entre 2011 y 2016 no hubo cursos para ninguna de las disciplinas analizadas. Desde 2016 hasta 2020 se observa un predominio de la disciplina Economía.

Para el caso de la provincia de Buenos Aires, entre 2006 y 2020 se dictaron 23 cursos para el área de economía y administración; la mitad de la oferta se concentra entre los años 2009 a 2011, lo cual muestra una clara correspondencia con el periodo de implementación de Ley de Educación Nacional¹⁵. Por ejemplo, la oferta “Introducción al diseño curricular de las orientaciones: Economía 5° año” para el año 2010 o “Introducción al diseño curricular de sexto año de la escuela secundaria: Economía, política y proyectos organizacionales” para el año 2011 muestran la preocupación por la implementación de los nuevos contenidos del diseño curricular. Adicionalmente, la oferta refleja también a partir del 2012 un interés por la formación en cuestiones didácticas asociadas al cómo enseñar economía en la escuela secundaria; se ofrecieron cursos de formación para la evaluación, la planificación de la enseñanza, la utilización de recursos didácticos o estrategias de enseñanza. Por último, también es posible observar la preponderancia de la disciplina Economía, con 16 cursos, sólo 1 propuesta de formación exclusiva para Administración, 6 cursos para ambas disciplinas y ninguna para Contabilidad. En tal sentido, y de acuerdo con lo que se puede inferir de los títulos de la mayoría de los cursos, parecería tratarse de propuestas formativas donde la Economía aparece vinculada a las Ciencias Sociales antes que a las denominadas “ciencias económicas”. A esto se le suma el hecho de que la DFDP no ha contado con formadores específicos en Administración y Contabilidad, solamente en Economía. Por otra parte, aún sin entrar en el análisis pormenorizado de los contenidos de los cursos, no parecen ser propuestas que se inscriban necesariamente dentro del paradigma neoclásico o marginalista; es posible encontrar algunos cursos con enfoques críticos de la economía neoclásica, como son economía solidaria, el capital social, temáticas de género, e incluso un curso que propone el abordaje desde los distintos paradigmas que conforman la Economía Política. Si esto pudiera confirmarse, sería posible afirmar que, al menos en provincia de Buenos Aires y en lo que respecta a la Economía, la propuesta de formación docente desarrollada por la DFDP no se encuentra alineada con la política curricular de la formación inicial

(donde se advierte un claro predominio del paradigma neoclásico).

Por último, conviene referenciar la propuesta de postítulos que dicta Escuela de Maestros, que tienen como objetivo brindar una formación docente posterior a la inicial que se orienta a optimizar el desempeño docente en los nuevos contextos. Asimismo, se promueve la profundización y actualización sistemática de conocimientos en los niveles, modalidades y orientaciones del sistema educativo. En este caso particular, para los docentes que se desempeñan en los Bachilleratos con orientación en Economía y Administración, la “Actualización Académica en Economía y Administración para el Bachillerato Orientado de la Nueva Escuela Secundaria”¹⁶ tiene entre sus objetivos “una actualización disciplinar y didáctica destinada a la revisión y renovación de marcos y perspectivas teóricas y de estrategias de enseñanza orientadas a la efectiva implementación del nuevo Diseño Curricular” (Dirección General Escuela de Maestros, 2017, p. 3). Entre los fundamentos la resolución sostiene que la necesidad de la actualización académica para la orientación Economía y Administración se explica por la escasez de “propuestas que se centran en el campo de la enseñanza de economía y la administración en la escuela secundaria” (Dirección General Escuela de Maestros, 2017, p. 3). De este modo, la propuesta invita a “transitar un recorrido formativo integral, que aborda la propuesta curricular en su complejidad y está diseñada para colaborar con su desarrollo e implementación, dando respuesta así a una necesidad de política curricular jurisdiccional” (Dirección General Escuela de Maestros, 2017, p. 3).

La DGCyE de la provincia de Buenos Aires, por su parte, también ofrece postítulos docentes que consisten en especializaciones en 3 áreas o temáticas amplias y transversales: “enseñanza de la construcción histórica, social y cultural de las identidades bonaerenses”, “educación ambiental” y “escuelas y cultura digital”. Estas especializaciones no están a cargo de la DFDP, sino de la Dirección de Educación Superior que las dicta a través de los Institutos de Formación Docente provinciales. Si bien esta oferta no se encuentra bajo la órbita de la DFDP, es clara la continuidad y la coherencia con la falta de especificidad en Economía (y también en otras disciplinas) observada en las últimas propuestas formativas para los docentes de la provincia.

Conclusiones

En este artículo se explora un campo de relativa vacancia: la formación docente continua de profesores de la escuela secundaria que dictan materias vinculadas con el área de Economía, Administración, Contabilidad y Derecho, que usualmente se engloban como parte de la orientación en Economía y Administración. Así, primero resultó necesario describir la oferta estatal de formación docente continua para el área de economía y administración tanto en la provincia de Buenos Aires como en la Ciudad de Buenos Aires. La importancia de conocer, a modo de mapeo, la oferta

de formación se explica tanto por el impacto potencial en las prácticas de enseñanza de los docentes como por reflejar la política curricular.

Respecto a esta segunda cuestión, el trabajo aporta evidencias para responder cómo se reflejan las prescripciones curriculares del nivel en la oferta estatal de formación docente continua. También el trabajo abre otras posibles preguntas sobre cuáles son los sentidos que asume la formación docente continua tanto para el Estado como los profesores. Para avanzar en ambas preguntas primero es necesario contar con la descripción pormenorizada de las acciones llevadas adelante, su dimensión, duración y temporalidad. Aquí el aporte de este trabajo exploratorio que brinda nuevas líneas de investigación aún no exploradas.

En tal caso, y sin intención de entrar demasiado en comparaciones, parecerían ser mayores los avances en la oferta estatal de formación docente para el área de Economía y Administración de la Ciudad de Buenos Aires, principalmente en los dispositivos de formación en servicio que se han desarrollado desde 2016 hasta la actualidad. Esta línea de formación situada y en servicio ha logrado cubrir, en forma parcial y limitada, una vacancia en la formación continua de docentes porteños del área, dado que en momentos previos dichas acciones excluían al área de Economía y Administración. Se puede observar que estos avances parciales pueden deberse al hecho que en la Ciudad de Buenos Aires se cuenta con un espacio curricular, “Economía”, que compone la formación general de los estudiantes y por tanto está presente en todas las escuelas secundarias con independencia de la orientación del bachillerato, cosa que no ocurre en la Provincia de Buenos Aires donde solo existen materias del área en la orientación Economía y Administración. Asimismo, estos avances en la formación docente en servicio para los profesores de Economía muestran cierto grado de correlación con el concepto de desarrollo profesional docente a partir de la continuidad de las propuestas de formación situadas y en servicios en el periodo 2016-2020.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la formación en servicio presenta una notoria presencia, principalmente en la escuela primaria, pero una relativa escasez para el área de Economía y Administración. Esto puede deberse a la débil tradición escolar del área junto con la dimensión del sistema educativo de la provincia y las particularidades del nivel secundario. En tal sentido, aparecen con mayor presencia relativa las propuestas fuera de servicio, en especial los cursos, los cuales se asocian a una noción de capacitación—lo cual implica un esquema discreto que dificulta el fortalecimiento progresivo de la profesión docente a lo largo de la trayectoria laboral. Si bien la persistencia del curso puede ser vista como evidencia de continuidad de una noción de capacitación, no necesariamente debe ser así. Entonces, se abre la pregunta en relación a la experiencia y los sentidos asignados al curso tanto por parte de los profesores como de los formadores. La indagación de estas represen-

taciones de los docentes del área respecto a su formación continua es una de las derivaciones de este trabajo.

Ahora bien, en cuanto a la propuesta fuera de servicio, ambas jurisdicciones coinciden en un aumento de la oferta en periodos de adecuación de los diseños curriculares—para la provincia 2010-2011 y para la Ciudad 2016-2017. No obstante, en el caso de la Provincia de Buenos Aires, se centró casi exclusivamente en la disciplina Economía dejando de lado las demás disciplinas del área (Administración y Contabilidad). Luego de la adecuación curricular, los cursos se han centrado en cuestiones de la didáctica general, lo cual muestra la pérdida de especificidad del campo de la didáctica de la Economía, pero también un acercamiento a la práctica cotidiana y los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, tal como marcan Lombardi y Vollmer (2010) que debe entenderse el concepto de desarrollo profesional docente.

Para el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la oferta de cursos tuvo tres periodos bien marcados: el primero desde 2003 hasta 2010 donde la centralidad de la propuesta estuvo puesta en los contenidos para las disciplinas contabilidad y administración; luego durante 2010 hasta 2016, la vacancia de cursos fue total; y, por último, desde 2016 la propuesta crece y se diversifica. Si bien la disciplina Economía se tornó central, se registraron propuestas para todas las disciplinas del área. También existieron propuestas tanto para abordar temáticas disciplinares específicas (desarrollo económico, pobreza o inflación) como para afrontar problemáticas didácticas vinculadas a la tarea docente, por caso la planificación o la programación de la enseñanza.

Conviene remarcar el predominio de los cursos como dispositivo de formación continua, en especial en la provincia de Buenos Aires, donde la formación en servicio es muy escasa para el área de Economía y Administración. Tal como se afirmó más arriba, su uso se debe a que es muy manejable tanto desde lo académico como desde la logística, pero también desde lo financiero. Además, su impacto público directo, a corto plazo, está muy en línea con la inmediatez de los tiempos políticos, pero alejado de los tiempos educativos (Martínez Olivé, 2014). No resulta llamativo este resultado dada la extensión territorial de la jurisdicción, la cantidad de docentes que debe atender y la propia conformación de la oferta estatal que combina centralización en la propuesta de cursos con descentralización en su implementación mediante los CIIE en las diferentes regiones escolares.

Por otro lado, resulta importante destacar una propuesta llevada a cabo en Ciudad de Buenos Aires con potencial de construir un recorrido formativo integral y masivo para los docentes del área como fue la actualización académica para la orientación Economía y Administración—un dispositivo de formación de más de un año de duración que contaba con un recorrido de seminarios que englobó a todas las disciplinas del área y permite un tiempo de formación más cercano a los tiempos educativos. Sin

embargo, este postítulo solo contó con una cohorte, situación que limitó su alcance e impacto en el incipiente desarrollo de la política curricular jurisdiccional. Un posible limitante para este tipo de dispositivo pueden ser los requerimientos de presupuesto, mucho mayores comparados con los cursos.

Así las cosas, la descripción de la oferta estatal de la formación docente continua para el área de Economía y Administración permite interpretar que se fue configurando, al igual que en el resto de las áreas, en un espacio propicio para credencialismo, con impacto acotado y reducido dada las escasas propuestas formativas en relación con otras áreas disciplinares de la escuela secundaria que reciben mayor atención. Si bien queda pendiente estudiar las propuestas de formación docente de los sectores no estatales, principalmente sindicatos, ONG, fundaciones o bancos que se fueron organizando a lo largo del periodo descrito, es posible que dichas propuestas profundicen el credencialismo.

Por otro lado, la revisión de la literatura en relación con la política curricular refleja que la disciplina escolar economía se conformó a partir de los diseños curriculares de la escuela secundaria como en la formación inicial de los profesores a imagen y semejanza de la corriente de pensamiento neoclásico. Por tanto, era posible pensar que las propuestas de formación continua desarrolladas por los organismos estatales encargados de cada jurisdicción se encontraban moldeadas en la misma línea de la política curricular. Sin embargo, la descripción realizada en este trabajo brindó elementos que muestran la existencia de pluralidad en las propuestas de formación continua para los profesores de Economía y disciplinas afines, principalmente por las temáticas disciplinares que trataban tanto los cursos como la formación en servicio.

Queda pendiente explorar el impacto de la oferta de formación continua en las prácticas de enseñanza de los docentes de área. Podría ser fructífero indagar acerca de la incorporación tanto de recursos didácticos como de bibliografía (libros de texto, artículos de revistas), la utilización de datos estadísticos, películas u otros. También en las estrategias de enseñanza, como el estudio de casos o el aprendizaje basado en proyectos. Otro tópico que merece atención refiere a los contenidos escolares; aquí el impacto de la oferta de formación continua puede ser más a mediano plazo.

Notas

¹ Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO) y Profesor Universitario en Economía (UNGS). Investigador-docente del Área de Economía del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). psisti@campus.ungs.edu.ar

² Magister en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Licenciado en Economía (UBA). Profesor de Economía en la Escuela Técnica de la Universidad de Buenos Aires. jorge.locascio@gmail.com

³ Conviene aclarar que se entiende por profesores de economía a los docentes del área de economía y administración que engloban las disciplinas economía, administración, contabilidad y derecho. Se corresponden con el bachillerato con orientación en economía y administración tanto en Provincia de Buenos Aires como en la Ciudad, con la particularidad que en las escuelas del territorio porteño existe un espacio curricular “Economía” para todas los estudiantes del secundario como parte de la formación general con independencia de la orientación del bachillerato.

⁴ Centros de Investigación e Información Educativa.

⁵ El INFoD fue inaugurado en el año 2007 como organismo de carácter desconcentrado y es el ámbito donde el Estado Nacional, en acuerdo con los 24 Estados provinciales, establece criterios básicos de formación docente para todo el país a través de Planes Nacionales de Formación Docente. El primero fue lanzado en 2007 mediante la Resolución 23 del Consejo Federal de Educación.

⁶ La provincia de Buenos Aires agrupa los 136 distritos en 25 regiones educativas, cada una de las cuales puede contener 3 distritos, como la región 7 (que contempla los distritos de General San Martín, 3 de Febrero y Hurlingham), o 9 partidos, como la región 10 (que comprende General Las Heras, General Rodríguez, Luján, Marcos Paz, Mercedes, Navarro, San Andrés de Giles, Suipacha y Cañuelas).

⁷ Conviene resaltar que para el área, la adecuación curricular que culminó en 2009 con la aprobación de los nuevos contenidos en la Resolución 6942/09 fue importante en tanto modificó la tradicional materia Contabilidad del tercer año perteneciente al Ciclo Básico Unificado de los planes de estudio aprobados en 1988. La novedad más importante corresponde a la incorporación de Economía en el nombre de la materia, que pasó a denominarse “Economía y Contabilidad”.

⁸ El caso más común era representado por docentes con título de Perito Mercantil, titulación que seguía vigente en la Ciudad porque no se aplicó la reforma curricular correspondiente a la Ley Federal de Educación de los años noventa.

⁹ Se utilizó esta denominación para referir a las primeras escuelas en implementar el Diseño Curricular de la NES en el 2015. Luego, en 2016 se implementó en todas las escuelas de la Ciudad.

¹⁰ Las escuelas participantes fueron: Escuela de Comercio N° 9, D.E. 11; Escuela de Comercio N° 19 D.E. 8°; Escuela de Comercio N° 22, D.E. 6.; Escuela de Enseñanza Media N° 5, D.E. 10 y Escuela de Comercio N° 17, D.E. 7.

¹¹ Vale recordar que el Diseño Curricular de la Orientación en Economía y Administración tiene dos alternativas que permiten a las escuelas optar en 5to año por Economía o Administración.

¹² Los títulos de las conferencias dictadas son: “Herramientas para enseñar Economía en la escuela secundaria”; “Enseñar economía: desafíos y propuestas” y “Abordaje jurídico de temas sociales actuales”.

¹³ El análisis pormenorizado de los cursos de cartilla de formación docente continua excede los alcances de este trabajo; sólo se ha puesto el foco en los cursos propuestos para las disciplinas Economía, Administración, Contabilidad y Derecho.

¹⁴ Cabe aclarar que, en el caso de los cursos presenciales, la oferta para cada CIIE se organiza regionalmente. Esto último se vio modificado desde el año 2020 por la suspensión de la presencialidad, por parte de las autoridades, a partir de la pandemia del COVID 19. Entonces ese tipo de cursos se dieron en forma virtual y sincrónica pero no a través del campus ABC sino por medio de plataformas como Zoom o Meet. En el caso de los cursos virtuales, se trata de cursos de modalidad asincrónica. Si bien los docentes realizan el curso a través del Campus Virtual ABC, la inscripción y el retiro del certificado se realiza a través de un CIIE distrital.

¹⁵ La provincia de Buenos Aires fue uno de los primeros distritos del país en adecuar su sistema educativo provincial a lo dispuesto por la Ley Nacional de Educación N° 26206, con la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 13688 en 2007.

¹⁶ La cursada de la Actualización Académica se desarrolló entre el 18 de marzo de 2017 y fines de febrero de 2018 y se organizó alrededor de los bloques temáticos planteados en el Diseño Curricular para el Bachillerato orientado en Economía y Administración. Se dictaron un módulo introductorio, cuatro seminarios y dos talleres.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A., & Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 31-46.

Aronskind, R. (2011). Enseñanza de la economía: el deber de superar el estigma de la “ciencia triste”. En V. Wainer (Comp.), *Enseñar economía hoy: Desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Barneix, P., Cáceres, V., Sisti, P., Álvarez Ortiz, M., Gómez Bucci, P., & López, A. (2020). ¿Estar o No estar? la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria argentina desde los diseños curriculares. ¿Por qué y para qué enseñar Economía? *Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS* (págs. 160-171). Los Polvorines: IDH-UNGS.

Beylis, J., Denkberg, A., Guerra Lage, C., Lara, L., Manzo, L., Paglione, L., Vázquez, M. (2019). *La capacitación docente en el nivel secundario. De la obligatoriedad del nivel a la Nueva Escuela Secundaria (2002-2019)*. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación e Innovación. Dirección General de Escuela de Maestros.

Birgin, A. (2007). Pensar la formación de los docentes de nuestro tiempo. En F. (. Terigi, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Ciudad de Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.

Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Ciudad de Buenos Aires: Teseo.

Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Ciudad de Buenos Aires: Teseo.

Buraschi, S., Ciribeni, F., Dvoskin, N., Fanzini, J., Fernández Massi, M., Olmedo, G., & Viego, V. (2016). La formación de economistas en Argentina y Uruguay: la distribución de la carga horaria por áreas temáticas en nuestros planes de estudio. En M. Treacy, *Enseñanza de la*

Economía: contribuciones para una reflexión crítica sobre nuestra formación en ciencias económicas y nuestras prácticas docentes en la escuela y la universidad (págs. 80-95). Los Polvorines: UNGS.

Cáceres, V. (2015). Educación secundaria: vaivenes en el diseño curricular de Economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer (Comp.), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. Ciudad de Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Dirección General de Cultura y Educación. (03 de 05 de 2021). *Dirección de Formación Docente Permanente*. Obtenido de http://abc.gob.ar/secretarias/niveles/direccion_de_formacion_docente_permanente/propuestas_de_formacion

Dirección General Escuela de Maestros. (10 de 11 de 2017). Anexo - Resolución N° 531/SSPLINED/17. Ciudad de Buenos Aires.

Ferreira, H. (2015). *Comprender y mejorar la educación secundaria: organización del trabajo docente y desarrollo profesional*. Córdoba: UNICEF - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Lis, D. (2020). Enseñanza de la economía: Propuesta curricular del profesorado en economía de la Universidad Nacional del Sur para favorecer la construcción de conocimiento en el área. ¿Por qué y para qué enseñar Economía? Contribuciones, reflexiones y desafíos para la enseñanza de la Economía en la escuela secundaria y el nivel superior. Actas de las VII Jornadas de Enseñanza de la Economía de la UNGS (págs. 257-271). Los Polvorines: IDH-UNGS.

Lo Cascio, J. (2020). Formación de profesores de Economía en la escuela secundaria argentina. *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, 24(46), 125-146.

López Acotto, A. (2011). Formación docente y enseñanza de la economía en la provincia de Buenos Aires. En V. Wainer, *Enseñar economía hoy: desafíos y propuestas alternativas al paradigma neoclásico* (págs. 152-158). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Martínez Olivé, A. (2010). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant, & (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 79-89). Madrid: OIE - Fundación Santillana.

Sisti, P. (2020). ¿"Otra Economía" en la Nueva Escuela Secundaria? Un análisis del diseño curricular de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. *Otra Economía*, 13(23), 67-86.

Suárez, D. (2003). Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los noventa. *Revista Novedades Educativas. Reflexión y debate*, 15(155).

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Ciudad de Buenos Aires: Santillana.

Terigi, F. (2010). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano, D. Vaillant, & (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (págs. 89-99). Madrid: OEI - Fundación Santillana.

Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M., Pico, L., & Ponce de León, A. (2011). *Aportes pedagó-*

gicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina. Ciudad de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. INFOD.

UNESCO-OREALC. (2014). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPPE y UNESCO.

Vaillant, D. (2019). Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina- Dilemas y Desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. doi:10.30827/profesorado. v23i3.9516

Vaillant, D., & Cardozo-Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1), 1-23.

Vezub, L. (2016). Los saberes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-14.

Wainer, V. (2015). La didáctica de la economía en la formación de profesores: un enfoque pedagógico y político. En V. Wainer (Comp.), *La enseñanza de la economía en el marco de la crisis del pensamiento económico*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Wainer, V., Lamónica, A., de Escalada Pla, A., Cava, F., Sartirana, F., & Campana, M. (2019). *Cada maestríto, ¿con qué librito? Un análisis de la bibliografía de la materia Economía en el Departamento de Ciencias Económicas del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" (1962-2017)*. Ciudad de Buenos Aires: UIDI JVG.