Número III – Año 2019

REVISTA REDES

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Dirección General de Educación Superior

REVISTA REDES

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Dirección General de Educación Superior

Revista Semestral

Número 3

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Dirección General de Educación Superior

AUTORIDADES

Ministra de Educación, Ciencia y Tecnología
Prof. Nieves Analía Berruezo Sánchez

Secretaria de Gestión Educativa
Lic. Sandra Piccolo

Director General de Educación Superior
Prof. Enrique Jáureguis

Supervisora General de Educación Superior
Prof. Elsa Pinikas

Secretaria Técnica
Prof. Patricia Taritolay

Supervisores
Prof. Ana Maza
Prof. Diego Montenegro
Prof. Miriam González
Prof. Mirians Muñoz
Prof. Norma Politti
Prof. Ricardo Gamietea

Imagen de tapa:
Griselda Morando
Acrílico sobre Madera
Sin Título

Fotografías
Santiago Nicolás Acosta

EQUIPO EDITORIAL
DanilaPesce
Estela Barrionuevo
Noelia Iruarrizaga
Rosana Hernández

Diseño de la Revista
Noelia Iruarrizaga

Publicación de la Dirección General de Educación Superior
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
San Luis 52 – (CP 4400)
Ciudad de Salta

Revista REDES

Es una publicación de divulgación semestral - agosto/ noviembre de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Salta.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores y no representan necesariamente la opinión de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Algunos autores han optado por emplear el genérico tradicional masculino, entendiendo que representa siempre a hombres y mujeres, salvo cuando se especifican lo contrario. Otros, decidieron utilizar ambos géneros en sus escritos.

Sumario / Contenido

Editorial.....7

Tres desafíos de las prácticas de las y los futuros docentes de Nuestro País.....8

Evaluación Diagnóstica Enseñar y Autoevaluación Institucional en Institutos de Formación Docente: la devolución de sus resultados.....19

Formación docente e interculturalidad en el Chaco Salteño. 30

La Enseñanza como Profesión..... 38

Miradas Sobre la Formación Docente Inicial.....57

Un enfoque Interdisciplinario. La Lectura Literaria en ámbitos no Formales.....70

Editorial

Estimados lectores:

Gratamente ponemos a disposición de Ustedes un nuevo número de REDES. Para quienes hacemos docencia, y de manera particular en el Nivel Superior, sabemos que estos medios constituyen espacios valiosos para la reflexión acerca de nuestras prácticas. Como dice PhilipePerrenoud: "La práctica reflexiva es la clave de la profesionalización del oficio"; de lo contrario, la función de enseñar quedaría reducida a una simple acción de ejecución de instrucciones.

La impronta en el Nivel Superior, es formar "formadores"; formadores de futuros ciudadanos, que interactúan en escenarios siempre cambiantes y cada vez más complejos. Esta realidad nos interpela y nos obliga a asumir una actitud de permanente innovación en nuestras prácticas.

Esta innovación debe partir de la reflexión para actuar y la reflexión sobre lo actuado; actitud no solo para el principiante, sino también para los que ya tenemos cierta antigüedad en el Sistema. Sin este elemento, la formación de formadores en nuestros institutos, quedaría reducida a la formación de reproductores de metodologías, de contenidos y modelos, con sus efectos nocivos en los procesos y en los resultados.

La práctica reflexiva, es una práctica cuyo dominio se adquiere mediante prácticas, he aquí nuestra responsabilidad en la formación; que la reflexión se convierta en un hábito duradero, de tal forma que el docente reflexivo se plantee preguntas sobre su tarea, las estrategias más adecuadas, los medios, los recursos.

La reflexión nos permite indagar, comprobar hipótesis, redefinir estrategias e innovar y, en consecuencia, transformar nuestras prácticas; a la vez, el análisis de las innovaciones propuestas. En este sentido, y con el único fin de mejorar la formación de formadores, ponemos a consideración de ustedes este número de REDES. Sea esta producción uno de los espacios para lograr tal cometido.

En este tercer número, contamos con la participación de docentes de mucha trayectoria, quienes nos comparten sus saberes, sus inquietudes y posicionamientos. Entre otros, quiero destacar los aportes del Director Nacional de Formación Docente Inicial de INFOD, Lic. Emmanuel Lista y la Mg. María Cortelezzi, Directora Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación nacional.

Por último, agradecer al equipo de gestión de REDES, a los Docentes, a los Rectores que colaboran publicando sus experiencias institucionales y especialmente a los Lectores.

Tres desafíos de las prácticas de las y los futuros docentes de Nuestro País

Emmanuel A. Lista

Director de Formación Inicial del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Técnología Nacional. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Cursó la Maestría en Políticas Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Participó en el seminario de verano del Proyecto Zero (2017) en la Universidad de Harvard, Estados Unidos, y en el Programa "Liderazgo educativo" (2017) en la Universidad de Yamk, Finlandia.

Fue Oficial de Educación de UNICEF Argentina. Trabajó en programas vinculados con la formación de docentes, directores y supervisores, en la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, la Organización de los Estados Iberoamericanos y la Asociación Civil Estrategias Educativas.

Se desempeñó como docente de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Argentina de la Empresa y la Universidad Nacional de San Martin. Es profesor del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés.

Resumen

Diversos estudios internacionales muestran que la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la calidad de la enseñanza. La formación docente inicial se constituye entonces en una oportunidad central para garantizar el derecho a la educación en nuestro país.

Existen distintos desafíos que necesitamos atender para mejorar la calidad y el impacto de esta formación. En este artículo se abordan tres de ellos: centrar la formación en la práctica profesional, ofrecer una formación integrada y coherente, y modelizar prácticas de enseñanza. Estos tres desafíos implican cambios en el curriculum y en la enseñanza dentro de los profesorados, enfocados en el perfil del profesional que esperamos formar. El desarrollo de capacidades profesionales docentes, la enseñanza interdisciplinaria, los dispositivos de evaluación y reflexión sobre la práctica, la selección y organización de los contenidos y las estrategias de enseñanza que se desarrollan en los profesorados son algunos de los ejes que se plantean como clave para abordar dichos desafíos.

Palabras claves

Interdisciplina – Práctica reflexiva – Modelización – Evaluación.

Introducción

Un docente toma constantemente decisiones pedagógicas que inciden en los procesos de aprendizaje y en las trayectorias formativas de las y los estudiantes. A modo de ejemplo, sabemos que las prácticas de evaluación y de calificación en las aulas pueden tener diversos fines: desde el disciplinamiento y control de las y los estudiantes hasta la oportunidad de aprender y comunicar lo aprendido. También sabemos que los resultados de estas prácticas condicionarán la trayectoria formativa de un estudiante, por ejemplo: determinarán si avanzará al próximo año de estudio o si deberá repetir de año. Existe evidencia que demuestra que la repitencia no resulta una estrategia efectiva para mejorar los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes (Oficina Internacional de Educación - UNESCO/UNICEF, 1985) y, en muchos casos, es la antesala del abandono. Consecuentemente, las decisiones que se tomen en torno a la evaluación y la calificación de los/as estudiantes tienen un alto impacto en la trayectoria escolar y en su vida futura.

Claro que estas decisiones no son el único factor a considerar al momento de analizar los resultados de una trayectoria escolar. Lo que quisiera señalar aquí es que las escuelas tienen distintas posibilidades de intervenir. La investigación sobre escuelas eficaces da cuenta de cómo, aún en contextos desfavorecidos, las escuelas pueden lograr resultados de aprendizaje positivos en sus estudiantes (Murillo Torrecilla, 2003) y esto se vincula con intervenciones específicas que llevan a cabo directivos y docentes.

Siguiendo el ejemplo de las prácticas de evaluación y calificación ¿De qué modo estas prácticas podrían representar una oportunidad de aprendizaje para las y los estudiantes? Para ello, las intenciones tienen que estar explicitadas para el aprendizaje, se formulan criterios, hay una relación pertinente entre la enseñanza y la evaluación y una orientación hacia la búsqueda de evidencias de aprendizaje, se produce un diálogo entre docente y estudiantes, se ofrecen instancias de retroalimentación, se llevan a cabo actividades de autoevaluación y coevaluación, y los datos de la evaluación se utilizan para la toma de decisiones (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Ahora bien, la construcción de criterios de evaluación enfocados en los procesos y objetivos de aprendizaje, el diseño de actividades que permitan evaluar estos criterios y que sean coherentes con las prácticas de enseñanza, o la retroalimentación a las y los estudiantes, a modo de ejemplo, son tareas complejas, que requieren un saber experto.

Este saber es el que debe construirse en la formación docente. Se nutre, en parte, del conocimiento en profundidad del contenido a enseñar, de diferentes aportes de la didáctica acerca de la evaluación y del conocimiento sobre las características de las y los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje. También se nutre de disposiciones, una reflexión constante y una responsabilidad ética y política

frente a la educación y frente al aprendizaje, por ejemplo: sabemos que las expectativas de un docente sobre los/as estudiantes inciden en el desempeño de estos/as (Rubie-Davis, 2010).

Por otra parte, este saber experto también se construye en la práctica. Quienes llevamos algunos años dando clases, reconocemos que hay un saber que se produce en la experiencia y en la reflexión sobre la experiencia. Donald Schön(1992) se ha referido a las zonas de indeterminadas de la práctica profesional como aquellas situaciones que enfrentamos en nuestra profesión y que escapan a los cánones de la racionalidad técnica: son situaciones únicas sobre las cuales aprendemos a actuar en la práctica y a partir de la reflexión sobre esta práctica. "Un elevado porcentaje de los problemas que trata un profesional no están en los libros y no pueden resolverse únicamente con la ayuda de los conocimientos teóricos y sobre los procedimientos enseñados" (Perrenoud P. , 2013, págs. 14-15).

Para construir este saber experto se requiere una formación inicial sólida que promueva la construcción de conocimientos y esquemas de acción relevantes para el ejercicio profesional. En este sentido, el presente artículo se propone compartir algunos de los desafíos que considero que se presentan en las prácticas formativas de los profesorados en nuestro país. Particularmente me referiré a tres: (i) centrar la formación en la práctica profesional; (ii) ofrecer una formación coherente e integrada; (iii) modelizar prácticas de enseñanza.

Centrar la formación docente en la práctica profesional

Como sostiene Pérez Gómez (1992):

> La enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas (...) La formación del profesor/a se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.(pág. 140)

Centrar la formación en la práctica profesional exige **una forma diferente de pensar y organizar el curriculum y la enseñanza**: de enfocarse en los conocimientos disciplinares a enfocarse en los problemas y en las situaciones de la práctica profesional y en el desarrollo de competencias o capacidades propios de la profesión.

Por un lado, ello implica pensar cuáles son las disciplinas centrales que permiten comprender e intervenir sobre esta práctica profesional y cuáles son las teorías, conceptos y discusiones específicas dentro de cada disciplina relevantes para esta intervención. Ahora bien, las teorías y los conceptos de las disciplinas son importantes, pero insuficientes.

A modo de ejemplo, un/a docente puede conocer las teorías de la sociología crítica (como las conoce cualquier sociólogo); también puede conocer aquellas teorías críticas que específicamente han analizado el sistema educativo. Aun así, esto no basta para que el o la docente sea capaz de intervenir frente a situaciones de desigualdad y atender a la diversidad en un sistema educativo y en un aula en particular. Para ello, sería interesante que este/a docente analice cuáles son las brechas de desigualdad existentes en nuestro sistema educativo en particular; conozca cuál es la normativa internacional y nacional que regula la inclusión educativa y su propia práctica pedagógica; observe,

vivencie y lleve a cabo prácticas pedagógicas que posibiliten la atención a la diversidad; reflexione sobre los supuestos y prejuicios que sustentan sus propias prácticas y construya una actitud crítica al respecto.

El lugar que adquiere la experiencia o la práctica es central en la formación de profesionales. Ahora bien, esta formación en la práctica debe estar orientada. Linda Darling Hammond(2006) o Ingvarson y otros (2014) identifican que una de las características centrales de programas de formación docente de calidad es la visión compartida y estándares bien definidos sobre la enseñanza. A veces planteamos resistencias al concepto de estándares o a caracterizaciones sobre lo que es una "buena enseñanza" porque se suelen asociar a una definición prescriptiva, "tecnicista" y/o descontextualizada. No obstante, hay vasta evidencia del campo de la psicología del aprendizaje y de la didáctica que da cuenta de que "no todo vale lo mismo" al momento de dar clases y que hay prácticas que promueven aprendizajes más profundos y significativos que otras - claro que siempre esto debe verse en contexto-.

Consecuentemente, la formación en la práctica debe estar orientada a una visión y criterios compartidos sobre la práctica profesional. El Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la formación Docente Inicial (Resolución 337/18 del Consejo Federal de Educación) representa un avance importante a nivel federal en este sentido: define seis capacidades centrales a desarrollar en los profesorados de nuestro país. Este enfoque de la formación centrado en el desarrollo de competencias o capacidades, demanda una revisión de las prácticas formativas tradicionales. Como sostiene Perrenoud(2018), existe una relativa independencia "del análisis de los conocimientos y del de las competencias, por lo menos en lo que se refiere a los conocimientos cultos, nacidos de las ciencias de la educación. Los primeros se organizan según campos disciplinarios y problemáticas teóricas, mientras que el referencial de competencias remite a un análisis más pragmático de los problemas para resolver en el terreno" (p. 13).

Formar en capacidades profesionales implica pensar cuáles son las experiencias de aprendizaje más importantes que podemos ofrecer a las y los futuros docentes para que sean capaces de desempañarse en un nivel inicial en la práctica profesional y resolver las situaciones y problemáticas que atraviesan esa práctica. Es necesario seleccionar y organizar los conocimientos disciplinares en función de este criterio y también desarrollar experiencias que les posibiliten comprender e intervenir en la práctica. Dispositivos de formación de docentes reflexivos como la observación de prácticas, las microclases, los diarios de formación, entre otros (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009) y estrategias de enseñanza como el estudio de casos, los proyectos didácticos o los juegos de roles, resultan potentes para este fin.

Sumado a lo anterior, es importante establecer procesos de evaluación y reflexión que se focalicen en los niveles de desempeño que presentan las y los estudiantes en torno a estas capacidades. Consecuentemente, las planificaciones de las prácticas, las observaciones, la retroalimentación que se le dé a las y los estudiantes, las instancias de autoevaluación y coevaluación, la calificación de los espacios curriculares vinculados con la práctica, deben estar atravesados por esta mirada y proporcionar situaciones para que los/as estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje en estas capacidades profesionales.

Un último punto que considero relevante es **potenciar el análisis de las prácticas escolares y la inmersión en las escuelas**. Las situaciones que se proponen dentro del Campo de la Formación en la Práctica Profesional en relación con las escuelas asociadas suelen plantear el acercamiento a la práctica profesional de manera muy progresiva: primero se observan y se analizan las instituciones, luego se experimentan algunas situaciones de planificación y simulación, y finalmente se realizan las prácticas. Podemos revisar si hay otras formas de inmersión en la práctica más tempranas que posibiliten aprender en y sobre la práctica de manera sistemática y sostenida y contextualizar los aprendizajes del resto de la formación, por ejemplo: ofrecer tutorías en el aula junto con el docente coformador, brindar apoyo escolar a estudiantes que presentan dificultades, colaborar con las escuelas en procesos de autoevaluación institucional, entre otras experiencias. Simultáneamente, es importante estrechar las relaciones entre el aula del instituto o la universidad y el aula de la escuela. Estar "centrado en la práctica" no necesariamente implica situaciones de clases en tiempo real. Estas situaciones son sumamente positivas para el aprendizaje profesional, pero en algunos casos también pueden restringir o limitar ese aprendizaje a la prisa del minuto a minuto que tiene la práctica real (Ball y Cohen, 1999); se pueden complementar estas instancias utilizando otras estrategias: el análisis y el trabajo sobre copias de cuadernos de estudiantes, videos de clases, materiales curriculares y relatos de las y los docentes, son algunas de las posibilidades.

Ofrecer una formación coherente e integrada

Darling-Hammond(2006) o Levine(2006) identifican la coherencia e integración curricular como uno de los rasgos fundamentales de los programas de formación docente. La secuenciación de las unidades curriculares está planificada cuidadosamente en función de un enfoque claro sobre qué implica aprender a enseñar. Las unidades están diseñadas para dialogar entre sí y están estrechamente entrelazadas con el trabajo de las y los estudiantes en sus prácticas en escuelas. En este sentido, "las formaciones que son en gran medida una colección de cursos no relacionados, sin una concepción común sobre la enseñanza y el aprendizaje, tienen poco poder para influir en las prácticas docentes de los estudiantes en formación"1(Darling Hammond, 2006, pág. 8) .

Los diseños curriculares de la formación docente inicial en nuestro país aún presentan desafíos en este sentido. En muchos casos, estos diseños y su desarrollo en los profesorados plantean una

[1]Traducción del autor.

sumatoria de unidades curriculares centradas en contenidos disciplinares, a veces poco articuladas entre sí, o con escasa relación con la práctica docente.

Los resultados de las evaluaciones de Desarrollo Curricular llevadas a cabo por el Instituto Nacional de Formación Docente junto con las jurisdicciones durante los años 2011, 2015 y 20172 (Hisse, 2015; Instituto Nacional de Formación Docente, 2016; Instituto Nacional de Formación Docente, 2019) dan cuenta de cierta desarticulación entre los tres campos de la formación docente. Por otra parte, el análisis de los Diseños Curriculares jurisdiccionales de la formación docente devela, por ejemplo, que algunas unidades curriculares del Campo de la Formación General plantean los principales conceptos, discusiones y escuelas teóricas de cada una de las disciplinas sobre las que versan los espacios curriculares pero no siempre se llega a abordar la relación entre estos conocimientos y la práctica profesional de un docente; el Campo de la Formación Específica se centra en una formación disciplinar que no siempre está orientada a la comprensión profunda de los contenidos que las y los docentes tendrán que enseñar cotidianamente en las escuelas. También se espera que el Campo de la Formación en la Práctica Profesional sea un campo articulador, que integre el resto de los aprendizajes y que posibilite el desarrollo de capacidades profesionales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007) cuando este campo solo representa un cuarto (en el mayor de los casos) del total de la formación. Es necesario pensar que el desarrollo de capacidades profesionales y la integración de los aprendizajes de cada unidad curricular debe ser responsabilidad de todos los campos.

Un aspecto importante de **la coherencia es la manera en que se vinculan las unidades curriculares relativas a las áreas o disciplinas a enseñar en el ejercicio profesional con las unidades curriculares vinculadas con la pedagogía y didáctica**. En este sentido, Ingvarson y otros (2014) indican que "el conocimiento disciplinar no debe ser tratado de manera separada de los contenidos didácticos, sino, por el contrario, de manera íntimamente relacionada. La forma en que las y los estudiantes aprenden y aquello que los/as docentes deben saber para ayudarlos a aprender, depende en gran medida del contenido de lo que están aprendiendo. Estos estudios tienen implicancias importantes para quienes planifican los programas de formación docente. De modo general, puede afirmarse que los métodos de enseñanza deben ser enseñados en el contexto del contenido a enseñar"3 (pág. 8). Este es un reto importante principalmente para los profesorados de Nivel Secundario en nuestro país, donde la formación disciplinar está por lo general escindida de la formación en la didáctica específica y donde se destinan tiempos formativos sustantivamente menores a esta última área.

Una formación integrada también nos desafía a pensar más allá de las disciplinas y a **plantear espacios curriculares y experiencias formativas interdisciplinarios**, sobre desempeños o problemáticas específicos de la práctica profesional. Si bien hace mucho tiempo que se está planteando la

[2] Durante 2011-2012 se evaluaron los profesorados de Ed. Inicial y Ed. Primaria, en 2014 los Profesorados de Ed. Física, Ed. Especial y los del campo de la Educación Artística y durante 2017 se llevó a cabo la evaluación de los Profesorados de Ed. Secundaria con foco en las siete disciplinas prioritarias: Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química.

[3] Traducción del autor.

relevancia de la formación interdisciplinaria, aún es necesario un cambio de paradigma en el campo educativo:

> Estudiosos de diferentes campos advierten en esta dirección que, particularmente en el campo de la educación en relación con lo que acontece en otras ciencias de lo social, gran parte de los esfuerzos de producción científica continúan centrándose en responder a preguntas que limitan los procesos de indagación y, por ende, sus discursos a los confines de una disciplina o incluso subdisciplina particular. Si bien hay excepciones, pareciera que, aun cuando existe voluntad, se encuentran numerosos obstáculos para abordar los temas planteados, principalmente en relación con los lenguajes que tanto en el plano teórico como metodológico estimulan e incluso obligan a los hablantes a aislar dimensiones de manera que se torna muy difícil comunicar y formular imágenes integradoras inteligentes de fenómenos complejos. (Edelstein, 2018).

En el plano del curriculum prescripto, programas de formación reconocidos como los de la Universidad de Calgary (Canadá), Universidad de Melbourn (Australia) o Universidad de Waikato (Nueva Zelanda) presentan unidades curriculares como "Aulas diversas e inclusivas", "Aprendizaje interdisciplinario", "Evaluación", "Pensamiento basado en el diseño", "Investigación de la práctica educativa", "El curriculum nacional en acción", "Motivación y dificultades de aprendizaje: estrategias para educadores"4. Estos mismos temas, en algunos diseños curriculares de la formación en nuestro país, solo forman parte de un conjunto de contenidos dentro de una unidad didáctica que versa sobre una disciplina particular; se les dedica un tiempo sustantivamente inferior cuando representan temas relevantes y complejos en la práctica profesional.

En el plano de las experiencias formativas, es necesario articular e integrar las unidades curriculares existentes, y diseñar proyectos y experiencias de aprendizaje compartidas. Si deseamos que un docente comprenda cómo enseñar la división de poderes -como cualquier otro contenido escolar-, sería necesario no sólo conocer cómo opera esta división en nuestro sistema político (conocimiento disciplinar) sino también qué estrategias de enseñanza posibilitan una mayor comprensión de este concepto y cuáles son los "errores" o "ideas comunes" que los/as estudiantes suelen tener al momento de entender el funcionamiento del estado. Al mismo tiempo, sería ideal que se puedan analizar prácticas escolares de enseñanza de este contenido y diseñar propuestas didácticas enriquecedoras de estas prácticas.

Esto exige situaciones de aprendizaje en la formación docente donde se integren conocimientos de las ciencias políticas, de la didáctica de las ciencias sociales y de la psicología del aprendizaje, por ejemplo, y donde se articulen los espacios curriculares de los tres campos de la formación. En muchos casos, los diseños curriculares de la formación docente inicial en nuestro país carecen de contenidos sobre los procesos de aprendizaje de conocimientos disciplinares particulares: se abordan

[4]Los títulos de las unidades curriculares han sido traducidos por el autor.

las teorías generales de la psicología del aprendizaje sin especificar qué ocurre con la construcción de conocimientos específicos. En otros casos, no se percibe una relación directa entre las unidades curriculares de las didácticas específicas (más centradas en las corrientes, teorías y conceptos teóricos vinculados con la enseñanza de la disciplina) y las unidades curriculares de la formación disciplinar (más centradas en el aprendizaje del conocimiento disciplinar); son las y los estudiantes quienes deben integrar autónomamente estos contenidos y llevarlos al plano de la práctica profesional.

Hay diversas decisiones en torno a la enseñanza que posibilitan aprendizajes integrados: proyectos didácticos entre distintas unidades curriculares, evaluaciones que acrediten más de un espacio curricular, clases compartidas, ejes o temas que sean tratados desde distintas unidades dentro de un mismo año, entre otras. También es necesario repensar los dispositivos de evaluación en la formación docente inicial. El aprendizaje de capacidades profesionales docentes se da a lo largo de toda la formación y de manera progresiva. Ahora bien, no siempre contamos con dispositivos de evaluación que posibiliten a los/as estudiantes – además de aprender estas capacidades – visibilizar su nivel de desempeño en estas capacidades, reflexionar al respecto, recibir retroalimentación e integrar los aprendizajes que construyen en cada espacio curricular. Dispositivos como los portafolios que se implementan a lo largo de toda la formación pueden resultar potentes para la integración del aprendizaje.

Modelizar prácticas de enseñanza

Las Evaluaciones de Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales mencionadas anteriormente dan cuenta de que la exposición de contenidos y los exámenes escritos resultan prácticas recurrentes en los profesorados de nuestro país. Otro tipo de prácticas formativas (análisis de casos, la resolución de problemas, el uso de tecnologías) y otro tipo de prácticas de evaluación (exámenes orales, trabajos escritos) son menos frecuentes. Autores como Darling Hammond y Brandsford(2005) señalan que justamente algunas de dichas prácticas formativas incluso resultan singularmente potentes para la formación docente en tanto posibilitan relacionar los aprendizajes de la formación con la práctica profesional concreta. Esta situación nos lleva a repensar cuáles son los modelos educativos sobre los cuales estamos formando a las y los futuros docentes.

La biografía escolar tiene un impacto importante en las prácticas que llevan a cabo las y los docentes nóveles (Alliaud, 2003). De hecho, es debatido en el campo académico el impacto que tiene la formación docente inicial sobre dichas prácticas, frente a la biografía escolar y las experiencias de socialización en las escuelas. También reconocemos que en ciertas prácticas escolares predominan modelos tradicionales de enseñanza; un estudio llevado a cabo por el INFoD junto a Institutos Superiores de Formación Docente de todo el país da cuenta de, por ejemplo, que en la escuela secundaria la práctica predominante es la exposición de contenidos (Kisilevsky, Zapata, Fridman, & Rinaldi, 2019).

Existe entonces cierta similitud entre las prácticas escolares y aquellas que ocurren en los profesorados y esta similitud atenta contra la formación de futuros/as docentes capaces de intervenir

de una manera original ante los problemas y desafíos que se presentan en las escuelas para garantizar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes.

Podemos abordar en la formación docente contenidos vinculados con estrategias de enseñanza indirectas o con dispositivos de evaluación formativa pero si lo hacemos recurriendo a prácticas formativas opuestas, no estamos posibilitando que las y los futuros docentes experimenten situaciones de enseñanza y aprendizaje distintas y modelizadoras para su práctica profesional futura.

Reflexiones finales

Diversos estudios internacionales muestran que la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la calidad de la enseñanza (Barber y Mourshed, 2008; Burns y Luque, 2014; Hargreaves y Shirley, 2009). La formación docente inicial se constituye entonces en una oportunidad central para garantizar el derecho a la educación en nuestro país.

Existen distintos desafíos que necesitamos atender para mejorar la calidad y el impacto de esta formación. Aquí he abordado tres de ellos vinculados con las prácticas de formación: centrar la formación en la práctica profesional, ofrecer una formación integrada y coherente, y modelizar prácticas de enseñanza.

Hace años que en nuestro país se vienen desarrollando políticas y experiencias vinculadas con la mejora de la calidad de la formación docente inicial. Entre las primeras, se puede mencionar la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, los cambios curriculares que se produjeron posteriores al año 2007, las Evaluaciones de Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales, la resolución del Marco Referencial de Capacidades Profesionales, las ofertas de formación que se ofrecen a docentes de profesorados, entre otras. Las instituciones de nivel superior también desarrollan experiencias formativas que resultan muy valiosas y que pueden visibilizarse cuando uno recorre las instituciones o dialoga con formadores/as y estudiantes. Hay muchas experiencias positivas sucediendo en las aulas de profesorados que a veces no se llegan a sistematizar o a difundir, pero ocurren.

El desafío que considero que tenemos en la actualidad en relación con el curriculum y las prácticas de formación en los profesorados es vincular aún más la formación docente inicial con las características que presenta la práctica profesional real en las escuelas. Este horizonte es ambicioso no solo por su complejidad sino también porque implica revisar concepciones y prácticas de formación arraigadas en nuestro sistema formador. Para ello, es necesario desarrollar intervenciones en distintos niveles.

Por un lado, desde el gobierno educativo precisamos mejorar las condiciones que propicien el trabajo colaborativo y la gestión curricular en las instituciones de nivel superior, continuar ofreciendo oportunidades de formación de formadores donde se reflexione sobre la práctica y se promueva el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, establecer lineamientos curriculares renovados y orientaciones para su concreción, y desarrollar estrategias que posibiliten mejorar las articulaciones y el trabajo conjunto entre las instituciones de nivel superior y las escuelas.

Desde las instituciones, precisamos promover procesos de reflexión, formación y gestión curricular que posibiliten a las y los formadores mejorar sus estrategias de enseñanza, integrar sus propuestas, evaluar el impacto en los aprendizajes y desarrollar procesos de mejora continua de la calidad de la formación. Las jornadas institucionales, las observaciones de clases y retroalimentación de prácticas, las instancias de planificación curricular, los dispositivos de autoevaluación, son instancias privilegiadas para que los equipos de conducción lideren estos procesos.

También hay una responsabilidad de las y los formadores. La coherencia entre los modelos pedagógicos que pregonamos y nuestras propias estrategias de enseñanza, la reflexión constante sobre la práctica, la responsabilidad pedagógica sobre el aprendizaje de las y los estudiantes, el conocimiento del resto de los espacios curriculares y la articulación con el espacio curricular a nuestro cargo, forman parte de nuestro compromiso con la formación.

La complejidad de las escuelas, las brechas de desigualdad existentes en nuestro sistema educativo y la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación en nuestro país demanda un compromiso de todos los niveles por mejorar profundamente la formación de las y los futuros docentes.

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Tesis de Doctorado en Educación.* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad.* Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.
- Ball, D. y Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. En L. Darling Hammond, G. Sykes, *Teaching as the learning profession: Handbook of Policy and Practice* (págs. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass.

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Documento N° 41. Santiago de Chile: PREAL.
- Burns, B. y Luque, J. (2014). Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Washington D.C.: Banco Mundial.
- Darling Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of TeacherEducation*, 1-15.
- Darling Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Edelstein, G. (2018). *Formar y formarse en la enseñanza*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change. California: Corwin.
- Hisse, M. C. (2015). *Evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales de la formación docente inicial. Informe Nacional sobre los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ingvarson, L., Reid, K., Buckley, S., Kleinhenz, E. y Masters, G. (2014). *Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs*. Canberra: Department of Education.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2016). *Evaluación del Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales. Profesorados de Educación Física,Educación Especial y Educación Artística*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.
- Instituto Nacional de Formación Docente. (2019). *Evaluación de Desarrollo Curricular y Condiciones Institucionales. Profesorados de Educación Secundaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología [mimeo].
- Kisilevsky, M., Zapata, C., Fridman, M., Rinaldi, L. (2019). *Prácticas de enseñanza en contexto de aula. Estudio Nacional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Teconología de la Nación [mimeo].
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. TheEducationSchools Project.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). Resolución CFE Nro. 24/07. Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Argentina.
- Murillo Torrecilla, J. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica: revisión internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Centro de Investigación y Documentación.
- Oficina Internacional de Educación - UNESCO/UNICEF. (1985). *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global.* París: UNESCO.
- Pérez Gómez, Á. y Gimeno Sacristán, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Evaluación Diagnóstica Enseñar y Autoevaluación Institucional en Institutos de Formación Docente: la devolución de sus resultados.

María Ángela Cortelezzi

- Perrenoud, P. (2013). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAO.
- Perrenoud, P. (2018). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: GRAO.
- Rubie-Davis, C. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: is there a relationship? *British Journal of EducationalPsychology*, 121-135.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Directora Nacional de Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología Nacional. Licenciada en Sociología y Magíster en Políticas Públicas.

Se desempeñó como consultora, miembro principal y coordinadora de evaluación en Programas educativos diversos. Desarrolló acciones de capacitación, investigación y ponencias vinculadas a temas de Evaluación de resultados e impacto de programas.

Resumen

El propósito de este artículo es presentar los avances en la política de evaluación de la formación inicial que desarrolla el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, con la coordinación de la Secretaría de Evaluación Educativa y en articulación con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y las autoridades jurisdiccionales, en el marco de la Evaluación Diagnóstica Enseñar 2017 y la Autoevaluación Enseñar en Institutos de Formación Docente (IFD). Se focaliza en el proceso de devolución de información a las autoridades nacionales y jurisdiccionales, así como a los Institutos de Formación Docentes participantes de estos dispositivos

Palabras claves

Oralidad - Lectura - Escritura - Formación docente

Introducción

Garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes del país es el fin de la política educativa nacional, según lo establece la Ley de Educación Nacional (LEN), N° 26.206. El Estado debe generar y garantizar las condiciones que permitan el ejercicio del derecho a un aprendizaje relevante para la participación activa de los ciudadanos en la vida cívica, cultural, científica y productiva de la sociedad.

Tal como da cuenta vasta bibliografía especializada en la materia, el docente es uno de los factores centrales para hacer efectivo el acceso a una educación de calidad. En los últimos años se ha ampliado la producción de investigaciones que vinculan los resultados de aprendizaje de los estudiantes con las características y calidad del docente (Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond y otros, 2005; Barber y otro, 2008), y que la menciona como la variable, a nivel escuela, que mayor incidencia tiene en el aprendizaje del estudiante (OREALC-UNESCO, 2013), en particular en contextos de alta vulnerabilidad (Sanders y Rivers, 1996).

La calidad de un docente está determinada por una serie de factores, entre ellos, sus creencias y concepciones, conocimientos, actitudes y valores, prácticas de enseñanza y responsabilidad, todos estos, elementos que van definiendo el perfil del maestro a lo largo de su formación y de su trayectoria profesional, en la cual la formación docente –inicial y continua- tiene incidencia crítica (Delannoy, 2000).

La formación debe pensarse en función de las necesidades y de los nuevos saberes que configuran el quehacer docente en la práctica. La relevancia del docente, en el contexto de los grandes desafíos educativos del siglo XXI, pone de manifiesto la necesidad de contar con diagnósticos que sirvan de base para la definición de políticas educativas, así como promover la reflexión pedagógica al interior de los institutos formadores para desarrollar estrategias de mejora de la formación inicial, revisar los planes de estudio y brindar un mejor acompañamiento a los docentes noveles, entre otras líneas prioritarias. En este sentido, las evaluaciones formativas buscan retroalimentar a los actores para orientar futuras decisiones. En este marco, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación Educativa se propuso en el año 2017, avanzar junto a la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa a través del INFD y con las 24 jurisdicciones del país, en un trabajo colaborativo para el diseño e implementación de dispositivos de evaluación de la formación inicial a través de una evaluación diagnóstica de los estudiantes del último año de la formación docente y de un proceso de autoevaluación institucional en los IFD.

Políticas de evaluación nacional en la formación docente inicial

La evaluación de la formación docente inicial en Argentina se enmarca en un cuerpo de normas, que tienen como marco a la Ley de Educación Nacional Nº 26.206. Dando cumplimiento a la misma, en 2011 el Consejo Federal de Educación resolvió implementar estrategias y acciones para "definir los aspectos conceptuales y criterios para una política nacional de evaluación de la formación y las prácticas docentes, de directivos y de supervisores…" (Res. CFE 134/11, Art.8°). La misma Resolución subraya en su art. 5° la necesidad de evaluar los diseños curriculares y construir acuerdos para desarrollar una evaluación integradora que permita identificar capacidades y saberes sustantivos para el efectivo ejercicio de la docencia en los estudiantes de 2°, 3° y 4° año de formación, monitorear el desarrollo curricular y las condiciones institucionales.

A su vez, en 2012, el Consejo Federal de Educación aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 (Res. CFE 167/12 y 188/12), que contemplaba un apartado sobre la "evaluación integral de la formación docente".

En cumplimiento de la Ley, de las resoluciones del Consejo y en sintonía con el consenso en el seno de la Mesa de Educación Superior, el Ministerio implementó una primera etapa de evaluación de los estudiantes de la formación docente en 2013, con foco en la autoevaluación y en la co-evaluación (INFD, 2015a).

En paralelo, también se desarrolló una línea de evaluación curricular en los distintos profesorados. La evaluación de la implementación curricular y condiciones institucionales, se aplicó en 2011 en los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria. En 2017 se desarrolló en los Profesorados de Secundaria en Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Biología, Matemática, Física y Química.

Asimismo, en 2017, el Consejo Federal de Educación aprueba incorporar al Sistema Nacional de Evaluación, un dispositivo destinado a aportar insumos para la formación docente a partir de la aplicación de evaluaciones e instrumentos de recolección de información a estudiantes, docentes y directores de Institutos de Formación Docente, y que ha sido dada en llamar "dispositivo Enseñar» (Res. Nº324/17). De esta forma se amplían las cuatro áreas prioritarias de acción originalmente planteadas para la Secretaría de Evaluación Educativa de la Nación (Aprender, Autoevaluación Institucional, Evaluación de Programas y Proyectos y Fortalecimiento Federal). En su primera edición, Enseñar se propone como dispositivo de evaluación diagnóstica, mientras que, en el año 2018, se implementa a través de una línea de autoevaluación en IFD.

A. Evaluación diagnóstica Enseñar

Con marco en la resolución del CFE, Nº324/17, en el año 2017, se da inicio a un proceso de trabajo colaborativo con el propósito de desarrollar un dispositivo de evaluación de la formación inicial que, por primera vez en nuestro país, contempló una evaluación externa de los estudiantes en los últimos años de formación. El dispositivo Enseñar se creó desde una perspectiva y representatividad federal, con el propósito de caracterizar determinados campos de la formación docente y a su vez dar cuenta de las especificidades propias de las instituciones que conforman el sistema formador.

Los objetivos de la evaluación fueron: i) aportar elementos para un diagnóstico de la formación docente inicial a nivel nacional de modo de retroalimentar las políticas de formación docente; ii) contar con insumos para el diseño de estrategias de apoyo a los docentes noveles durante sus primeros años de ejercicio profesional; y iii) contribuir a fortalecer los espacios de reflexión pedagógica al interior de los institutos.

El dispositivo, implementado en octubre de 2017, estuvo dirigido a estudiantes que estuvieran cursando su residencia o práctica profesional o la hubiesen cursado, y fuesen alumnos regulares de los profesorados de educación primaria y de los profesorados de las asignaturas correspondientes al ciclo básico del nivel secundario.

Su diseño metodológico fue diferencial de acuerdo a la jurisdicción: en un grupo de jurisdicciones fue censal, en otro fue una muestra aleatoria y en un tercer grupo la muestra fue intencional. Si bien los 24 ministros acordaron en Consejo Federal de Educación participar, finalmente la provincia de Neuquén no tuvo participación.

El instrumento de evaluación consistió en una prueba conformada por preguntas cerradas, resoluciones de casos y producciones escritas, destinada a caracterizar el desempeño de los estudiantes en relación con saberes sustantivos de la formación como lo son la Comunicación Escrita y el Criterio Pedagógico. Por su parte, un cuestionario complementario a las pruebas, indagó en datos que permitieran caracterizar perfiles de los estudiantes, el contexto social y familiar, la trayectoria educativa y sus percepciones sobre la formación recibida, entre otras variables. También se incluyó un cuestionario dirigido al directivo de la institución, que tuvo por finalidad conocer sus percepciones acerca de la formación de los estudiantes y sobre variables vinculadas a las características institucionales.

La evaluación de Comunicación Escrita apuntó a medir capacidades en el área de Lectura y Escritura, a través de la presentación de un texto de difusión general, respecto del cual los estudiantes debieron responder 15 ítems de opción múltiple (orientadas a medir comprensión lectora) y desarrollar un texto de producción propia.

En cuanto al Criterio Pedagógico, se evaluaron las capacidades de planificar la enseñanza, implementar estrategias de enseñanza y evaluar los aprendizajes, señaladas por un comité de expertos como aquellas más importantes para el buen desempeño de un docente. La primera parte de la sección de Criterio Pedagógico correspondía a 24 ítems de opción y respuesta múltiple en formato Likert, mientras que la segunda se trató de resolución de situaciones escolares que ponían en juego las capacidades a medir.

Fueron 464 los Institutos de Formación Docente y 11.941 los estudiantes que participaron de este primer dispositivo. El instrumento fue implementado con un despliegue logístico territorial que contó con el trabajo articulado de autoridades y equipos técnicos jurisdiccionales y de los institutos. La

construcción de la prueba y la corrección de las secciones abiertas fueron realizadas por docentes de institutos de formación docente de todo el país, a partir de una convocatoria nacional pública, y seleccionados a partir de un riguroso proceso.

B. Autoevaluación Institucional Enseñar

En 2018, el Ministerio de Educación de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, a través de la Secretaría de Evaluación Educativa, en conjunto con los ministerios de educación jurisdiccionales y Direcciones de Educación Superior, ponen a disposición la Autoevaluación Enseñar, con el fin de dar continuidad y fortalecer las políticas y procesos de autoevaluación ya iniciados en los Institutos Superiores de Formación Docente.

Este proceso se enmarca y articula con las políticas jurisdiccionales de fortalecimiento de los Institutos y con el Dispositivo de Fortalecimiento Institucional 2018-2019 propuesto por el Instituto Nacional de Formación Docente. Especialmente, reconoce los antecedentes evaluativos jurisdiccionales y las normativas y políticas que sustentan el accionar propio de un sistema educativo federal. En este sentido, fue validada en el seno del Consejo Federal de Educación y sus instrumentos de fueron acordados con las respectivas jurisdicciones.

Participaron, hasta el momento, más de 1.000 instituciones formadoras de 17 jurisdicciones del país; 900 directivos, 22.000 docentes y 72.000 estudiantes de los profesorados de gestión estatal y gestión privada de nivel inicial, primario y secundario[5].

La Autoevaluación, como proceso sistemático de reflexión institucional sobre la base de información suministrada por los propios actores, promueve la participación democrática de toda la comunidad educativa. Su objetivo es contribuir al fortalecimiento de las instituciones a partir de la mirada de los distintos actores sobre sus propias prácticas y los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la institución, a fin de promover propuestas orientadas a la mejora.

En este marco, funcionarios y equipos jurisdiccionales, con el apoyo del equipo nacional, realizaron la sensibilización para el llenado de los cuestionarios por parte de directores, docentes y estudiantes, quienes completaron las herramientas estructuradas en seis dimensiones clave de la vida institucional: i) contexto, ii) gestión y recursos, iii) gobierno, iv) procesos académicos, v) vínculo con la comunidad y vi) resultados[6]. La definición de la implementación se realizó bajo el criterio de mantener el anonimato de los participantes y resguardar la confidencialidad de los datos. Para esto se desarrolló una plataforma online a través de la cual directivos y docentes de las instituciones formadoras completaron el cuestionario. Por su parte, los estudiantes completaron el cuestionario en formato papel.

---

[5] Para este dispositivo de evaluación se definió como población elegible al rector/director del instituto, como máxima autoridad de conducción institucional, a los docentes que se encontraran frente a clase y a los estudiantes que al momento de aplicación del dispositivo se encontraran cursando al menos una unidad curricular de 3º o 4º año de los profesorados de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

[6] Para mayor información ver la serie de Documentos Técnicos y Materiales para la implementación de la Autoevaluación Institucional Enseñar (2018-2019) disponible en: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-educativa/autoevaluacion-ifd

A efectos de favorecer una reflexión pertinente y relevante sobre la información relevada la Secretaría de Evaluación Educativa sistematizó las respuestas en un Reporte Institucional por institución participante. Así como los instrumentos fueron consensuados federalmente el formato de los reportes fue validado por las autoridades. El Reporte Institucional se constituye en el insumo base para el proceso auto evaluativo que llevan adelante los IFD en el taller de Autoevaluación. Para el desarrollo del taller se contemplaron dos jornadas institucionales, con un doble objetivo: i) promover el debate para visibilizar fortalezas, retos y oportunidades de mejora institucional; y ii) elaborar líneas de acción para fortalecer el Plan de Trabajo Institucional, en base a la información provista por el Reporte Institucional; así como también, por otras fuentes de información consideradas pertinentes y relevantes por los IFD.

A su vez, se puso a disposición de los Institutos, un documento con orientaciones y sugerencias de actividades para la planificación, organización y desarrollo del Taller de Autoevaluación; como material de apoyo a docentes y directivos. El repertorio de actividades fue elaborado para el trabajo de temáticas específicas vinculadas al contenido del Reporte Institucional.

Devolución de los resultados: insumos para la mejora de la formación docente inicial. Sentido y Marco normativo

Los principios que regulan la política de evaluación nacional refieren específicamente al sentido que posee la difusión de los resultados como insumo para la mejora de las prácticas, como también, de las políticas educativas y sociales en los distintos niveles de concreción: institucional, jurisdiccional y nacional:

- Mejora educativa continúa. Un sistema de evaluación integral debe posibilitar un flujo de información que retroalimente a las instituciones, las prácticas de enseñanza, la formación docente, los docentes, los estudiantes, los decisores y a otros actores involucrados en la definición de políticas educativas y socioeducativas.
- Equidad. El sistema educativo argentino se enmarca en el continente más desigual del mundo y posee fuertes y persistentes brechas de desigualdad, que además de las políticas universales, ameritan enfoques y actuaciones diferenciadas. La sensibilización y la mirada contextual respecto de las diferencias y desigualdades deberá verse reflejada tanto en sus dispositivos como en los informes y difusión de la información derivada de dichas acciones evaluativas.
- Derechos e igualdad. La política de evaluación tiene el propósito de monitorear los avances en el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad para todos en los niveles educativos obligatorios. Las evaluaciones deberán ser objetivas, imparciales, transparentes, técnicamente sólidas y acordes a los objetivos y atributos que se pretendan evaluar. Las decisiones que de ella resulten deberán respetar los derechos de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos involucrados en los procesos de evaluación. Todos los estudiantes tienen el derecho a participar de los dispositivos de evaluación que los

involucren y se les debe garantizar las mismas oportunidades de demostrar lo que han aprendido.

- **Diversidad.** La evaluación deberá contemplar la diversidad en sus múltiples facetas considerando las diferencias contextuales y culturales, teniendo en cuenta este principio en los informes y análisis de información y en los instrumentos y dispositivos de evaluación.
- **Coherencia.** Requiere que la evaluación de aprendizajes sea consistente con la misión de las instituciones educativas, calificaciones y socializar. La coherencia también implica que la evaluación debe estar estrictamente atada al aprendizaje y al programa que lo estructura.
- **Rigurosidad.** Implica el uso de metodologías e instrumentos de calidad que posibilitan la producción de información precisa, válida y confiable sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes para la toma de decisiones de política educativa basada en evidencia.
- **Apertura y trasparencia.** La transparencia de la evaluación contribuye a establecer la credibilidad en el sistema educativo por parte de la sociedad. Para ello se requiere que se conozcan y difundan los estándares, las condiciones, las intenciones y los objetivos de la evaluación. La información debe estar disponible, ser accesible y comprensible para la comunidad educativa y la sociedad en general. Los principios de apertura y transparencia contribuyen a fortalecer los mecanismos sociales de participación y compromiso por la educación, así como a la acción de rendición de cuentas a la que deben someterse las autoridades y los funcionarios que velan por el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad para el conjunto de la población.
- **Participación**. Las prácticas de evaluación externas y estandarizadas presentan, como toda acción evaluativa, sus propias limitaciones o restricciones. Una de ellas refiere al sentido y a los niveles de apropiación que las instituciones y los docentes adoptan en relación a la información que estas herramientas evaluativas generan. Una manera de acercarse con información útil a las instituciones educativas es a través de informes específicos por institución para que la comunidad educativa pueda trabajar contemplando estos insumos. Un paso más es promover modalidades de autoevaluación institucional que articulen los insumos de evaluaciones externas con prácticas participativas que involucren a la comunidad educativa.7

La devolución de los resultados de los dispositivos de evaluación se enmarca en la normativa que establece las reglas de secreto estadístico sobre la información de las evaluaciones educativas a los efectos de evitar cualquier forma de estigmatización a establecimientos, docentes o alumnos y que, al mismo tiempo, se complementa con normas que regulan el derecho de acceso a la información pública8. Se establece que para que la información resulte de utilidad a las instituciones y a la comunidad educativa, es condición esencial que tales datos sean 'desagregados para cada

[7] Ver en Aprender 2017, Informe de Resultados Primaria y Secundaria. Secretaría de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

[8] Ley N° 27.275 y los Decretos Nos.1044/16, 1172/03 y 79/17 de la Presidencia de la Nación y la Resolución N° 117/16 del Ministerio de Modernización de la Nación.

establecimiento, a los fines que la información sea conocida por las comunidades de cada establecimiento y por los funcionarios de las autoridades educativas jurisdiccionales, a fin de alimentar al sistema educativo de información que brinde un diagnóstico preciso y útil para la toma de decisiones, tanto a nivel institucional como de gobierno educativo (Res. Nº324/17).

Estructura de Informes

La devolución de resultados de la Evaluación Diagnóstica Enseñar y la Autoevaluación se lleva adelante a través de diferentes de desarrollos, adecuados a los actores destinatarios, entendiendo que la vinculación con la información es diferencial por cada actor del sistema según la necesidad que éste demanda en relación a cada rol. En este sentido Enseñar contempló el desarrollo de un informe nacional de acceso público, con resultados generales de la evaluación, así como un informe complementario que a través de un análisis cualitativo presenta un estudio de casos. Por su parte, las autoridades jurisdiccionales recibieron los resultados a través de una herramienta virtual que no sólo permite la visualización sino también la exploración de los datos. En la misma línea los 464 IFD participantes tuvieron acceso a la información de sus instituciones.

En el marco de la Autoevaluación Institucional Enseñar se elaboraron reportes virtuales destinados a diferentes actores del sistema formador: a autoridades de educación de cada una de las jurisdicciones y a los Institutos de Formación Docente participantes. A la fecha, se entregaron 17 reportes jurisdiccionales y 991 reportes institucionales.

El Reporte Jurisdiccional Enseñar consta de cinco capítulos que abordan las opiniones y percepciones de los distintos actores acerca de ciertas dimensiones centrales de la institución presentando información valiosa para la gestión educativa. El primero, presenta información sobre la valoración de aspectos generales del instituto; la formación brindada por el instituto en las capacidades profesionales del Marco Referencial de para la Formación Docente Inicial, las fortalezas y desafíos de la formación para el desarrollo de capacidades específicas en el instituto, el uso de TIC en la enseñanza en los institutos, la formación de los estudiantes en estrategias de enseñanza con uso de TIC, la calidad de la conexión a internet, la inclusión de educación ciudadana, educación inclusiva y educación sexual integral en los trayectos formativos institucionales, aspectos de las escuelas asociadas para la práctica profesional en los institutos, aspectos del curso de ingreso a la formación, la existencia de dispositivos de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles, aspectos del clima institucional y condiciones a mejorar del Régimen académico Institucional. El segundo, presenta información sobre matrícula y oferta académica según directivos. Por su parte, en el tercero se aborda una caracterización de los actores participantes: directivos, docentes y estudiantes. El cuarto capítulo, brinda información sobre el curso de ingreso y el campo

de la práctica profesional. Por último, en el quinto capítulo se presenta información sobre ciertos aspectos institucionales, tales como: gobierno, régimen académico institucional, gestión institucional, infraestructura y equipamiento y vínculo con la comunidad.

La información del reporte se presenta de manera agregada y, para ciertas dimensiones, se realiza una apertura por sector de gestión. Asimismo, el reporte es acompañado por una serie de tablas en formato Excel con información desagregada de matrícula y oferta académica.

En este sentido, la información generada es un aporte sustancial para planificar conjuntamente en CFE y con diferentes actores, nuevas políticas de formación docente tendientes a mejorar la calidad de la formación docente inicial.

A efectos de caracterizar la información relevada y favorecer su uso en diferentes instancias institucionales el Reporte Institucional Enseñar se estructura en dos partes que giran en torno a las siguientes dimensiones: Formación de los estudiantes y condiciones institucionales, Enseñanza y Aprendizaje en el Instituto y Aspectos institucionales. La prima parte brinda información para ser trabajada con todos los actores en las dos jornadas institucionales del Taller de Autoevaluación; y la segunda, se propone como insumo a ser trabajado por el equipo directivo y docente en instancias institucionales distintas a las del taller, haciendo mención específica a cuestiones que posibilitarían la reflexión y toma de decisiones institucionales[9].

Los directivos de los institutos visualizan y descargan el Reporte Institucional a través de la Plataforma de Autoevaluación Institucional, utilizada también en la carga de los cuestionarios También pueden acceder a los diferentes contenidos y materiales propuestos para el desarrollo del Taller de Autoevaluación: Documento de Orientaciones; presentación de la Autoevaluación Institucional; instructivo de descarga del reporte; videos de sensibilización; Resolución CFE 337/17; entre otros.

Reflexiones Finales

El dispositivo de evaluación Enseñar, en su edición diagnóstica y de autoevaluación tiene como característica diferencial la devolución de información oportuna a los diferentes actores del sistema, dando respuesta a las diversas necesidades en cuanto sus funciones y responsabilidades.

Las herramientas dispuestas para la devolución de la información han sido elaboradas e implementadas en acuerdo con las autoridades educativas de las 24 jurisdicciones del país, en el seno del Consejo Federal de Educación, respetando el conjunto de normas que protegen al secreto estadístico (Ley 17.622), los datos personales (Constitución Nacional y Ley 25.326), el derecho de acceso a la información (Ley de Educación Nacional 26.206 y Ley 27.275), el resguardo de la identidad de estudiantes, docentes e instituciones educativas (Ley de Educación Nacional 26.206), y el cuidado del derecho ciudadano a la no discriminación (Constitución Nacional y Ley de Educación

[9] En el Reporte Institucional las respuestas del directivo y los docentes se reportan en conjunto para preservar la confidencialidad de las respuestas del directivo. Sólo se reporta la respuesta del directivo por separado cuando brinda información sobre el instituto. Para preservar la confidencialidad de la información reportada se definió una cantidad mínima de docentes y estudiantes respondientes parapresentar los datos a nivel del instituto. En el caso de docentes elmínimo es de 3 (tres), aún si el directivo respondió el cuestionario. Para estudiantes, el mínimo es de 6 (seis).

Nacional 26.206). Estos principios legales que enmarcan la evaluación del sistema educativo, fortalecen el diálogo social, la participación de la comunidad educativa y del establecimiento educativo como unidad pedagógica de construcción de la planificación de la enseñanza.

La devolución de información de resultados de evaluaciones y autoevaluaciones a los IFD, parte de entender a las instituciones como organizaciones factibles de desarrollar procesos de mejora continua en base a procesos sistemáticos de aprendizaje. En este marco, el uso de información diagnóstica y de resultados sobre la propia institución se entiende como una práctica que puede abonar a la mejora de la gestión de las instituciones y, en este sentido, favorecer procesos de conocimiento y aprendizaje institucional, así como mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

Para esto, los informes que vuelven a las instituciones, se corren de la mirada reduccionista que asumiría la devolución de los niveles de desempeños alcanzados por los estudiantes, a los efectos sólo de rendición de cuentas. En cambio, se entiende la relevancia de la comprensión del desempeño como un fenómeno complejo y contextualizado que reconoce la multidimensionalidad del quehacer educativo. De esta forma, los reportes contemplan la presentación de información significativa respecto de los estudiantes, los docentes, directivos y la institución, que posibilita representar diversos aspectos de la institución educativa y, en este caso, respecto de la formación inicial.

Promover dispositivos de evaluación que consideren la retroalimentación a las instituciones en tiempo y forma, ha sido uno de los desafíos y responsabilidades de la política nacional de evaluación. Los 1.494 IFD participantes de la Evaluación Diagnóstica Enseñar y la Autoevaluación en IFD han recibido un reporte que congrega información institucional y referida a los estudiantes que puede constituirse en fuente para la reflexión sistemática al interior de las instituciones de formación docente. Con la devolución, el desafío ingresa a las instituciones, ¿cómo potenciar el uso de los datos? ¿cómo acompañar una reflexión colectiva y democrática?, ¿cómo debe acompañar el sistema para permitir potenciar culturas de análisis y toma de decisiones en base a los datos y su reflexión? ¿Cómo? Para que, de esta forma, se habilite un pasaje entre los datos y la toma de acción para la mejora continua.

Estas preguntas nos plantean la necesidad de continuar proyectando acciones en distintos niveles de la política educativa con el fin de promover un uso contextualizado y reflexivo de la información a nivel institucional.

Referencias bibliográficas

- Barber, M. y M. Mourshed. (2008). "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos". DC: PREAL.
- Darling-Hammond, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement. A review of statepolicy evidence". Education policy analysis archives, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L., Deborah J. Holtzman, Su Jin Gatlin, and Julian Vasquez Heilig. (2005). *Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness, Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), pp. 1-51.

- Delannoy, F. (2000). "Teacher training or lifelong professional development? Worldwide trends and challenges". TechKnowLogia, pp. 10-13.
- Ministerio de Educación de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018). Documentos Técnicos y materiales de implementación de la Autoevaluación en Institutos Superiores de Formación Docente, disponible en: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-educativa/autoevaluacion-ifd
- Ley 26206 Honorable Congreso de la Nación Argentina, 14-dic-2006. Ley De Educación Nacional. Sistema Educativo Nacional
- Ministerio de Educación de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018). *Evaluación diagnóstica 2017 Estudiantes avanzados de carreras docentes*. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/reporte_nacional_ensenal_2017.pdf
- Enseñar: Evaluación diagnóstica a estudiantes del último año de evaluación docente en Argentina. Documento Marco. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_marco_ensenar_0.pdf
- OREALC-UNESCO. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE). París: UNESCO.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). "Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement." Research Progress Report. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Resolución CFE Nº324/17. Disponible enhttp://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_324-17.pdf
- Resolución CFE Resolución CFE 280/16. Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-secretaria.de-evaluacion-resolucion-del_-cfe-280-16.pdf

Formación docente e interculturalidad en el Chaco Salteño

Fernando Ovando

Coordinador del IES Nº 6.011. Profesor en Ciencias de la Educación. Participó como investigador en proyectos sobre formación docente en contextos de diversidad cultural y áreas de frontera y dictó cursos de capacitación sobre temáticas afines. Es autor de trabajos sobre educación, interculturalidad y bilingüismo publicados por la UNSa y el Ministerio de Educación de la Nación y fue convocado en varias oportunidades para la elaboración de Planes de Estudios y Diseños Curriculares Jurisdiccionales con orientación en EIB.

Resumen

En este ensayo discurro sobre los desafíos de la formación docente intercultural en la formación social de fronteras conocida como Chaco Salteño.

Esbozo inicialmente una genealogía del conflicto entre criollos e indígenas. Planteo que el origen de las fricciones interétnicas guarda relación con las contiendas por el usufructo y la propiedad del suelo que se originan a fines del siglo XIX y recrudecen en el pasado siglo con el avance de la frontera agropecuaria propiciada por el gobierno nacional.

En este contexto histórico, entiendo la formación docente intercultural como una práctica de cara a dotar a los futuros profesores de competencias para desempeñarse en el aula con alumnos socio-culturalmente diversos, a sabiendas que el trabajo del profesor involucra también un quehacer institucional y social articulado a los fines y objetivos del campesinado y los pueblos originarios.

Desde esta concepción, la formación del profesorado en perspectiva intercultural, y ello sin desmedro de las restantes capacidades profesionales de la Formación Docente Inicial, ha de prestar especial atención a dos de ellas: "actuar de acuerdo con las particularidades de los sujetos de la educación y sus comunidades" e "intervenir en el escenario institucional y comunitario".

Palabras claves

Capacidades profesionales docentes - Formación docente intercultural - Formación social de fronteras

El Chaco Salteño en la coordenada histórica

En el Chaco Salteño viven actualmente pobladores criollos e indígenas pertenecientes a los pueblos originarios Wichí, Toba, Chorote y Chulupí. Los primeros desarrollan una economía doméstica basada en un tipo de ganadería extensiva gracias a la ocupación que hacen de un conjunto de tierras fiscales que existe en este territorio; los segundos, en ese mismo ámbito, asientan su economía principalmente en la recolección, la caza y la pesca cuando no están "enganchados" en diferentes emprendimientos agroindustriales. Debido, entre otros factores, a la superposición en la ocupación de las tierras, ambos grupos compiten por el usufructo de los recursos del monte dando lugar a conflictos que son de larga data y que en el presente atraviesan todo el tejido social.

En efecto, siendo el Chaco Salteño un territorio habitado desde tiempos inmemoriales por pueblos originarios, en la segunda mitad del siglo XIX, pero principalmente a principios siglo XX, el monte, antiguo "almácen de víveres" de estos grupos, ha sido ocupado por pioneros y colonos de Salta y otras provincias como Formosa y Santiago del Estero que avanzaron en busca de pastos vírgenes para el ganado.

En ello influyeron tanto el factor productivo, como la posible navegación por el río Bermejo y la factibilidad de la llegada del ferrocarril, que dieron impulso a la zona. No obstante, estos avances de la frontera no se hubieran materializado sin la presencia del ejército y la entrada punitiva al territorio indígena, a partir de 1.880 (Jaime, 2.003: 31).

Así, la relación entre indígenas y criollos siempre fue conflictiva en razón precisamente de las históricas disputas por la propiedad y usufructo del suelo y de la confrontación de sistemas culturales radicalmente diferentes. El resultado ha sido la minorización, la discriminación y la invisibilidad política de la población indígena.

Lagos (2.000), analizando los testimonios de sectores de la sociedad nacional, que dejaron no sólo su visión de los indígenas del Chaco y documentación de su contacto entre 1.870 y 1.920 sino también sugerencias y proyectos para la "integración" del originario, encontró una generalizada coincidencia respecto a las vías consideradas más apropiadas para ese propósito, a saber:

- El trabajo: considerado el principal medio de integración, acercaba al indígena a las pautas de la sociedad occidental. Se lo civilizaba en forma práctica al tiempo que se alentaba o forzaba su salida del Chaco para trabajar en haciendas, ingenios, obrajes o algodonales.
- La tierra: los indígenas eran considerados ocupantes, sin título legal; se les reconocía las mejoras que introdujeran, pero debían entregar parte de la cosecha en calidad de arriendo.

Cuando décadas más tarde se les hizo entrega, fue en proporciones reducidas y en zonas marginales carentes de valor.

- La educación: tenía como objetivo principal transformar a los niños indios en argentinos. Esto significaba enseñarles a hablar el castellano; a leer, escribir y realizar cálculos; a respetar los símbolos patrios. Todo llevaría a una integración metódica.
- La religión: desde el Estado se alentó la creación de misiones y se brindó cierto apoyo financiero. Sin embargo, el indígena realizó una resistencia cultural al catolicismo porque iba en contra de sus costumbres ancestrales. Recién en la década del '40 ingresaron con más fortuna otros cultos logrando lo que el catolicismo intentó por el término de más de cuatrocientos años.
- La legislación: si bien hubo preocupación por el estado jurídico del originario, en los hechos fue considerado como un ciudadano de segunda categoría con sus derechos restringidos o como argentino rebelde contrario a la civilización y por lo tanto carente de derechos. Los tres problemas claves, el de la protección, la reducción y la instrucción, nunca fueron resueltos ni acompañados por un cuerpo de leyes.

Un aspecto importante del análisis de Lagos está orientado a la actitud del incipiente Estado para con los indígenas que habitaban el espacio chaqueño. ¿Qué hacer con ese resabio de la barbarie? ¿Cómo acabar con este problema que ofendía la dignidad nacional e impedía el avance del progreso? Al respecto sostiene que, si bien hasta finalizar la década de 1.880 la idea de ocupación del Chaco estuvo vinculada a la guerra, con posterioridad a esa fecha el Estado pensó en el indio como elemento necesariamente asociado al desarrollo de la región, es decir, veía provechoso incorporarlo a la economía. La necesidad del brazo indio para los incipientes mercados de trabajo originados en torno a agroindustrias, salvó a los indios de la violencia y el exterminio indiscriminado. El Estado como regulador de la violencia fue cauteloso en el Chaco. Se vislumbra siempre el intento de tenerlo bajo control, las órdenes pueden contener los más duros epítetos contra los "salvajes", pero reparan que siendo el aborigen un elemento imprescindible para cualquier trabajo, los castigos deben ser acotados y solamente ejemplificadores.

Ya en la década de los '90, Piccinini y Trinchero sostenían que para dar cuenta de estos grupos se deben estudiar los procesos socioeconómicos de los cuales son parte como así también los procesos históricos de inserción en el capitalismo regional. En tal sentido, refieren que son cuatro las fases históricas de expansión del capital en el Chaco Salteño:

La desposesión: se caracterizó por la ocupación, apropiación y valorización capitalista del suelo, a partir de la expansión hacia el norte de la frontera agropecuaria. La campaña militar, apoyada en la línea de fortines, y la ocupación del mismo territorio por parte de grupos criollos ganaderos, cuyo auge se produjo entre los años 1.902 y 1.906, incrementaron los conflictos interétnicos por el usufructo de los recursos entre los distintos grupos.

La valoración de la fuerza de trabajo india: se caracteriza por los emprendimientos agroindustriales de los ingenios, que implicó la apropiación y valorización estacional de la fuerza de trabajo. La demanda de mano de obra por parte de los ingenios, que se inicia en la década de 1.880, aumentó constantemente hasta la década de 1.930 cuando se produce un nuevo y sustantivo incremento. De

todos modos, hasta la década de 1.960 la migración estacional hacia los ingenios continuó siendo el principal medio de sobrellevar la crisis de reproducción de la vida para la población india de la zona.

Proceso de incremento en la composición orgánica del trabajo (del trabajo vivo al trabajo muerto): se produce la transformación en la composición orgánica del capital en la rama agroindustrial y la consecuente desincorporación sustantiva de la mano de obra ocupada. Si bien en la actualidad se sigue realizando a mano una parte importante de la cosecha de la caña, el proceso de mecanización desplazó en forma casi absoluta a la población india del Chaco de los procesos de trabajo en los ingenios.

Una reserva de mano de obra barata en crisis: en esta última fase se constata un nuevo proceso de contratación de importantes contingentes de población india como consecuencia de recientes emprendimientos agroindustriales en gestación (v. gr. producción de poroto e instalación de medianas unidades de producción hortícola).

Esta descripción sucinta de las fases históricas de expansión del capital en el Chaco Salteño permite entender que las fricciones interétnicas no son sólo consecuencia de la confrontación de elementos culturales de los grupos en cuestión sino del sistema de dominación al cual se encuentran sujetos criollos e indígenas.

Trinchero (2.000), más recientemente, insiste en estudiar las relaciones interétnicas del Chaco central subsumidas por un proceso más global de reproducción económica y social, esta vez ligado a la formación de la nación y la estatalidad. Sostiene que las relaciones de producción que se desarrollan en esta formación social de fronteras10 se definen como "subsunción indirecta diferenciada del trabajo por el capital". La subsunción indirecta alude a las formas que adquiere la relación capital/trabajo en contextos en los cuales una parte importante de la reproducción de la fuerza de trabajo es garantizada por el sector doméstico y cuyo valor, por diversos mecanismos vinculados a la contratación temporaria o a la especulación comercial, es apropiada por el capital. La subsunción indirecta diferenciada se refiere al hecho de que la fuerza de trabajo es garantizada por modalidades específicas de economía doméstica (ganadería extensiva en el caso de los criollos; caza, pesca y recolección entre los indígenas).

La cuestión del "territorio", entonces, trasciende a los grupos criollos e indígenas y se inscribe en el marco de las relaciones de producción y en el contexto histórico de formación de la nación y la estatalidad, en la medida en que fue el Estado-Nación el que encaró la ocupación con el objeto de generar las condiciones para el desarrollo del capital en la región.

Interculturalidad y formación docente

10. El autor propone reemplazar la noción de *Región* por la categoría de análisis *Formación social de fronteras*. La primera "tiende a ser cosificada en una representación geográfica dada de una vez y para siempre". La segunda hace referencia a un "proceso conectivo de espacios heterogéneos, en el cual se despliegan específicas relaciones de producción capitalistas, como así también la particular forma en que se vinculan dichas relaciones de producción en cada momento histórico con el proceso de construcción del Estado-Nación" (Trinchero, 2.000: 40).

En la actualidad todas las sociedades están atravesadas por la multiculturalidad. Este fenómeno describe una situación caracterizada por la coexistencia de colectivos pertenecientes a naciones, pueblos y grupos que realizan sus vidas de acuerdo a repertorios culturales propios y que, en la cotidiana interacción social, actualizan tensiones y conflictos que amenazan los valores basales de la convivencia.

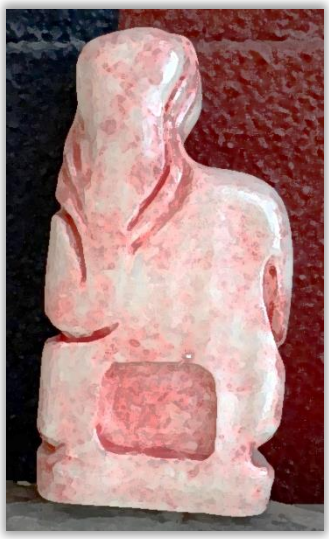
Si la multiculturalidad refiere a una situación, a un estado, la interculturalidad alude a un proceso, a una construcción socio-política. Tal construcción, que también es epistémica y ética, compromete a los sujetos de la educación, en forma especial a los docentes de cara al establecimiento de una ciudadanía intercultural presta a revertir las inequidades que afectan a la comunidad humana. "No se puede disociar el proyecto de construcción de una sociedad intercultural de la lucha contra la exclusión y las desigualdades", dice Muñoz Cruz (2.012: 76).

De acuerdo a este planteamiento, construir interculturalidad desde la educación en el Chaco Salteño supone un doble desafío: en un sentido general, aportar a la formación de valores y a la concreción de prácticas tendientes a la eliminación de las desigualdades sociales y al desarrollo de actitudes de reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural; y en un sentido particular, trabajar a favor de una mejor convivencia entre criollos e indígenas, en el entendido de que la coexistencia de ambos grupos ha estado signada por conflictos históricos a causa de la ocupación del territorio y los diferentes modo de ser y estar en el mundo.

Así, interculturalizar la formación y la práctica docente consiste en anudar el sentido de la formación y el desarrollo profesional del profesorado a un concepto de interculturalidad entendida como "posibilidad de buscar convergencias mínimas y construir consensos entre posiciones y puntos de vista, pertenecientes a visiones del mundo particulares" (López, 2.007: 261).

Adoptar la educación intercultural como eje de la formación y la práctica docente exige también del formador de formadores brindar herramientas teórico-conceptuales y metodológico-procedimentales en línea a propiciar en el estudiante en formación una práctica reflexionada en los espacios de intersección y anudamiento entre aula, institución y comunidad.

Concibo la formación docente intercultural como una práctica situada tendiente a dotar a los futuros profesores de competencias para desempeñarse en el aula con alumnos atravesados por la desigualdad social y con características étnicas, lingüísticas y culturales diferentes. En tal sentido, el trabajo del profesor involucra a la vez un quehacer institucional y un hacer social, por lo que esta modalidad de formación docente debe enmarcarse también en planteamientos institucionales congruentes con los principios de la educación intercultural y articularse a los fines y objetivos del campesinado y los grupos originarios: la lucha por la tierra, por el "buen vivir", en fin, por el reconocimiento de sus derechos. Y esto porque la educación intercultural (bilingüe):



No puede ser concebida sólo como una respuesta para atender un problema pedagógico sino tambiény, sobre todo, situada y atravesada por procesos políticos,

económicos y sociales de diverso alcance que deben contemplarse en su diseño. En este sentido, constituye un campo de lucha en el que intervienen los intereses de múltiples y diversos actores (Cervera Novo et al, 2.010: 192).

En esta línea, propongo para la formación docente intercultural recuperar sentidos (Bonilla, 2.013), afrontar desafíos (Huergo, 2.012) y considerar planteamientos (López, 2.007), entre los que destaco:

- Una forma de ser y estar en el mundo: posibilidad de pensar dialógica y comunitariamente, de modo no instrumental, las relaciones con la tierra y los seres que la pueblan.
- Desarrollo de una conciencia lingüística crítica: una mirada crítica sobre la discriminación lingüística de la que son objeto no sólo muchas lenguas minoritarias sino también muchas variedades del castellano; se refiere no sólo a la enseñanza y el dominio de estas lenguas, sino también a la revisión de la historia de su empleo (incluidos los episodios de prohibición e inferiorización) como modo de repensar la mismidad y la otredad.
- Una pedagogía del viaje: antes que la conquista y la colonización del otro a través de la 'captura curricular', la apuesta es a un viaje donde se hace posible la experiencia social, otro modo de concebir la ciudadanía y la participación política activa de sectores de la población descendientes de pueblos originarios, marginados y migrantes.
- Descolonización del saber: no dejar incuestionados los saberes y contenidos educativos. abriendo la posibilidad de mutuo conocimiento e intercambio dialógico entre distintas lógicas de pensamiento y matrices de sensibilidad.
- El reconocimiento del otro y la importancia del decir: esto es, la importancia de la voz del otro en sus coordenadas históricas y geopolíticas, de la narración por parte de los diferentes actores e identidades, de la creación de espacios para impugnar las historias que han sido dichas y escritas sobre los sectores dominados desde posiciones de dominación, del trabajo de la memoria que rescate para la historiografía de la región las diversas visiones de los 'vencidos' y los 'olvidados' de la historia oficial y de los proyectos educativos y políticos. A propósito, Valko se interroga de un modo crudo e inquietante:

¿Qué hay detrás de la desmemoria y sus eternos pedagogos? ¿Acaso aquellas láminas de las revistas escolares que terminaron lobotomizando a tantos docentes faltos de interés reproducirán para siempre el estatus quo en sus alumnos?" (2014: 23).

Con relación a aquella propuesta, la importancia del decir, nunca más oportunas resultan las palabras de Pech Polanco:

> (...) hablar de educación intercultural bilingüe implica no sólo capacitación de personal en servicio, sino transformar la educación superior desde una postura de aceptación positiva de las diferentes formas de aprender, hablar, entender e interpretar la realidad para la construcción de prácticas pedagógicas que se ajusten y respeten las diferentes formas de ser persona. En otras palabras, las instancias formadoras de docentes no pueden situarse al margen de los conflictos educativos (...) son espacios para la recuperación de la memoria histórica y de la capacidad de re-escritura de las historias y geografías de los pueblos (la negrita es mía) (2.012: 183).

Reflexiones Finales

El Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial define las capacidades profesionales docentes como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas (además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas) de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia (INFoD: 1).

El docente formado en perspectiva intercultural, sea originario, mestizo o blanco, no es el artífice del proyecto histórico de determinado pueblo, etnia o sector social (v. gr. el campesinado). Ese papel no le cabe a él sino a las propias organizaciones populares, indígenas o campesinas. De lo contrario estaríamos magnificando su misión. "El maestro puede contribuir al proyecto social pero no está en condiciones de asumir ese rol histórico" (Moya, 2.007: 256). Sin embargo, esta contribución a la transformación social y al ejercicio efectivo de sus derechos puede ser importante. Es más, entiendo que se trata de un imperativo moral.

Para que ese imperativo no sea una mera declaración de principios se necesita trabajar de modo sostenido en esas construcciones complejas de saberes y formas de acción formuladas más arriba. Sólo así la formación docente en perspectiva intercultural (bilingüe), y aquí parafraseo a Davini (2.015: 21), se convertirá en una empresa de alto impacto.

Referencias bibliográficas

- Bonilla, A. B. (2.013). "Prólogo". En Rubinelli, M. L. y Andrade Burgoa, V. (Comps.): *¿Los otros como nosotros? Interculturalidad en la escuela: reflexiones y propuestas didácticas desde Jujuy* – Tomo IV. Universidad Nacional de Jujuy.
- Cervera Novo, J. P. et al (2.010). "*Educación Intercultural Bilingüe en el chaco salteño. Reflexiones sobre la capacitación de auxiliares bilingües y la producción de textos multilingües*". En Hirsch, S. y Serrudo, A.: *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Argentina. Ediciones Noveduc.
- Davini, M. C. (2.015).*La formación en la práctica docente*. Argentina. Editorial Paidós.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2.017): Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Área de Desarrollo Curricular. Ministerio de Educación.
- Huergo, J. (2.012). "La educación y la interculturalidad. Más allá de las políticas de conquista de la escolarización moderna". En Zaffaroni, A. y Fernández Canque, E. (Comps.): *Educación e interculturalidad. Hacia una práctica reparatoria: debates, desafíos y propuestas*. Salta (Argentina). Universidad de Tarapacá (Chile) - Universidad Nacional de Salta – Red Latinoamericana PA.C.AR.IN.A.

- Jaime, M. L. (2.003). "Colonización y producción en la expansión de la frontera de Salta hacia el Chaco: el caso del Departamento Rivadavia (1.880-1.930). En Revista Escuela de Historia. Año 2, Vol. 1, N° 2. Facultad de Humanidades - Universidad Nacional de Salta.
- Lagos, M. (2.000). La cuestión indígena en el Estado y la sociedad nacional. Gran Chaco 1.870-1.920. Jujuy (Argentina). Unidad de Investigación en Historia Regional. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy.
- Moya, R. (2.007). "Formación de maestros e interculturalidad". En Cuenca, R.; Nucinkis, N.; Zavala, V. (Comps.): *Nuevos maestros para América Latina. España.* Ediciones Morata.
- Muñoz Cruz, H. (2.012). "Interculturalidad institucional en educación, multiculturalismo hegemónico en la sociedad: ¿paralelos, compatibles? En Zaffaroni, A. y Fernández Canque, E. (Comps.): *Educación e interculturalidad. Hacia una práctica reparatoria: debates, desafíos y propuestas*. Salta (Argentina). Universidad de Tarapacá.
- López, L. E. (2.007). "Bilingüismo, educación superior y formación docente". En Cuenca, R.; Nucinkis, N.; Zavala, V. (Comps.): *Nuevos maestros para América Latina*. España. Ediciones Morata.
- Pech Polanco, B. M. (2.012). "Concepciones docentes en torno a la educación intercultural bilingüe y el rezago educativo del pueblo maya de Yucatán". En Zaffaroni, A. y Fernández Canque, E. (Comps.): *Educación e interculturalidad. Hacia una práctica reparatoria: debates, desafíos y propuestas*. Salta (Argentina). Universidad de Tarapacá.
- Piccinini, D. y Trinchero, H. (1.992). "Cuando la propiedad llega al monte. El trayecto social de la tierra y la subsunción del trabajo al capital en el Chaco Salteño". En Trinchero, H.; Piccinini, D.; y Gordillo, G.: *Capitalismo y grupos indígenas del Chaco Centro-Occidental(Salta y Formosa)*/2. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. Biblioteca Política Argentina.
- Trinchero, H. (2.000).*Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la Nación.* El Chaco central. Argentina. Eudeba.
- Valko, M. (2.014).*Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Continente.

La Enseñanza como Profesión. Miradas y Desafíos.

DanilaPesce. María Estela Barrionuevo. Rosana Hernández

Danila Pesce

Referente de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Educación Superior (DGES) e INFoD.

Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora en el Instituto de Educación Superior Nº 6043

María Estela Barrionuevo

Referente Formación de Formadores (INFoD - DGES) Esp. En Gestión, Planificación y Evaluación de las Instituciones Educativas. U.N.Sa. Profesora de Institutos de Educación Superior.

Rosana Hernández

Integrante del equipo técnico de la Dirección General de Educación Superior (DGES).

Profesora en Ciencias de la Educación. Magíster en Planificación, Gestión y Evaluación Estratégica de Instituciones Educativas. Profesora en el Instituto de Educación Superior Nº 6001.

Resumen

La realización del Foro organizado por la DGES, en Setiembre de 2018 aporta información valiosa respecto a la mirada de los directores de las instituciones educativas convocadas que cuentan con docentes noveles. Al mismo tiempo, los insumos logrados favorecen la toma de decisiones en orden al fortalecimiento de la propia formación docente inicial.

Palabras claves

Docentes noveles – Capacidades profesionales

Introducción

Esta producción surge en el marco del Foro organizado por la DGES, en Setiembre de 2018 que convocó a equipos directivos de instituciones de Nivel Inicial, Primario y Secundario que cuentan con docentes noveles. En este caso, refiere a una muestra correspondiente al departamento Capital.

Se trata de una aproximación al conocimiento respecto a cómo perciben los Directivos la tarea de los docentes noveles en vinculación a sus competencias profesionales, año escolar en el que presentan mayor dificultad para ejercer el rol, relaciones interpersonales, actitudes y valores; además de las estrategias de acompañamiento institucional. Asimismo, la información alcanzada resulta significativa para la DGES en tanto se constituye en una puerta de entrada para mirar aspectos relevantes de la formación inicial de los docentes y generar acciones que profundicen su mejora.

La estrategia organizativa de esta producción se presenta del siguiente modo: Objetivos, Metodología, Resultados y Reflexiones.

La sección Resultados considera los datos cuantitativos, producto de una encuesta on-line y datos cualitativos obtenidos de la actividad grupal realizada durante el Foro.

El escrito invita a seguir elaborando recursos que garanticen escenarios óptimos de fortalecimiento del desempeño profesional de los iniciados en la docencia, teniendo presente los desafíos planteados en el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.

Algunas consideraciones

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación de la Provincia N° 7.546, expresan el objetivo de jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación; asimismo otorgan importancia al vínculo entre el sistema formador de docentes y las escuelas donde éstos se insertan a trabajar.

En este marco normativo el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), otorga a los Institutos de Educación Superior funciones vinculadas a la formación inicial y continua, apoyo a escuelas, investigación y acompañamiento a docentes noveles. En cuanto a esta última función las Res. del CFENº 23/07, Nº 30/07, Nº 140/11, Nº188/12 y Nº 285 enfatizan la necesidad de formar docentes con saberes, capacidades y actitudes fundamentales para garantizar los aprendizajes prioritarios en los niveles para los que se forman; dado que las primeras experiencias laborales constituyen una etapa central en la construcción de la identidad profesional docente. Entender a la formación inicial como fase introductoria de la formación profesional, en estrecha vinculación con los niveles para los que forma, implica considerar que el sistema formador debe garantizar al menos un primer nivel de apropiación de las capacidades profesionales indispensables para que los noveles, estén en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales de una manera adecuada y competente. Es decir, el docente novel debe disponer de una variedad de saberes y formas de acción que le

permitan "intervenir en las situaciones educativas, además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas, de una manera adecuada y eficaz, para resolver problemas característicos de la docencia"11.
Ahora bien, es en las instituciones de desempeño laboral donde los noveles van configurando su identidad profesional, ello plantea la necesidad de que las instituciones del Sistema Educativo y los actores que los reciben, deban asegurar dispositivos eficaces en lo que podría denominarse fase de inserción y de afianzamiento que contribuyan a la construcción del profesionalismo docente.
Por lo expuesto la DGES consideró fundamental la participación, en el Foro realizado, de los equipos directivos de los niveles obligatorios que cuentan en sus instituciones con docentes noveles; avanzando así en lo establecido por el Plan Nacional Argentina Enseña y Aprende 2016-2021, en su eje IV "Comunidad educativa integrada". De allí, la importancia de esta convocatoria.
En el marco de las funciones anteriormente mencionadas, los resultados de la evaluación del desarrollo curricular y condiciones institucionales llevados a cabo por el INFoD12 aportan información referida a diferentes aspectos de la formación docente inicial vinculada a las dificultades para el trabajo articulado entre los profesores de los institutos y los docentes co formadores de las escuelas asociadas. Otra información valiosa surge de los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación: Aprender, de los últimos dos años. Esos hallazgos nos convocan a repensar las características de la formación docente inicial, los desafíos y capacidades necesarias para el ejercicio profesional. Igualmente, en el contexto de las jornadas de Compromiso por la Educación se retoman las conclusiones del equipo de trabajo: Formación docente inicial y continua, carrera docente y valor social de la profesión, que durante noviembre de 2016 y octubre de 2017, desarrolló propuestas y recomendaciones a las políticas en marcha13. En igual sentido, el proyecto de Acompañamiento a Docentes Noveles que se desarrolló a lo largo de 2016 y 2017 coordinado por la Dirección General de Educación Superior y con asistencia técnica del INFoD, aporta información útil para revisar aspectos de la formación inicial; posibilitando una mayor articulación entre la formación inicial y los primeros desempeños laborales de los profesores.
En este marco resulta importante explicitar que se entiende por Docente Novel a aquel que se inicia en el oficio y experimenta un proceso de socialización laboral; manifiesta una sensación de extrañeza al ingresar al territorio escolar; un sentimiento de soledad frente a la nueva tarea asumida que lo conduce a la tensión entre "lo que quiero, puedo y debo hacer". Entra en un proceso de búsqueda de reconocimiento de su trabajo, poniendo en juego las teorías de que dispone, sus esquemas prácticos de acción y sus creencias. Estas experiencias iniciales van configurando la identidad profesional. (INFoD, 2007)

---

[11]Resolución del CFE 337/18 Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Pág.2

[12] Durante 2011-2012 se evaluaron los profesorados de Ed. Inicial y Ed. Primaria, en 2014 los Profesorados de Ed. Física, Ed. Especial y los del campo de la Educación Artística y durante 2017, se llevó a cabo la evaluación de los Profesorados de Ed. Secundaria con foco en las siete disciplinas prioritarias: Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química.

[13]www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/compromisoporlaeducacion

En algunos casos la inserción laboral del novel se produce en situación de soledad, donde la falta de experiencia genera incertidumbres y dificultad para tomar decisiones en tiempo real. En otros casos, el aprendizaje guiado de la formación inicial se interrumpe abruptamente al momento del egreso lo que genera en este docente, dificultades en la adecuación de las estrategias aprendidas cuando se encuentra con alumnos que provienen de contextos socioculturales heterogéneos, conflictivos y altamente cambiantes.

Ello plantea la necesidad de que las instituciones del Sistema Educativo tengan que asegurar dispositivos eficaces durante la inserción profesional que den continuidad a los procesos de formación inicial:

"Las etapas de formación inicial, inserción y desarrollo profesional deberían de estar mucho más interrelacionadas para crear un aprendizaje coherente y un sistema de desarrollo para los profesores." (OCDE, 2005a, 13).

Objetivos

- Recuperar los aportes de los equipos directivos acerca de las especificidades de los niveles obligatorios en los que se desempeñan los noveles para orientar la enseñanza hacia las características, necesidades, desafíos y problemáticas del nivel para el que forma el Instituto de Educación Superior.
- Impulsar acciones que contribuyan a fortalecer la Formación Docente a través de la participación de diferentes actores institucionales de los niveles de educación obligatoria.

Metodología

La modalidad Foro habilitó la oportunidad para escuchar las voces de los directores y supervisores de Salta Capital, pertenecientes a los niveles de educación obligatoria, que cuentan con docentes noveles en sus instituciones.

Las actividades previstas posibilitaron la discusión alrededor de las áreas disciplinares, temáticas transversales, actitudes y, valores que presentan mayores desafíos en los desempeños laborales de los docentes noveles. Fueron un total de 78 participantes, de los cuales correspondieron: 14 al Nivel Inicial (18%); 32 al Nivel Primario (41%) y 32 al Nivel Secundario (41%).

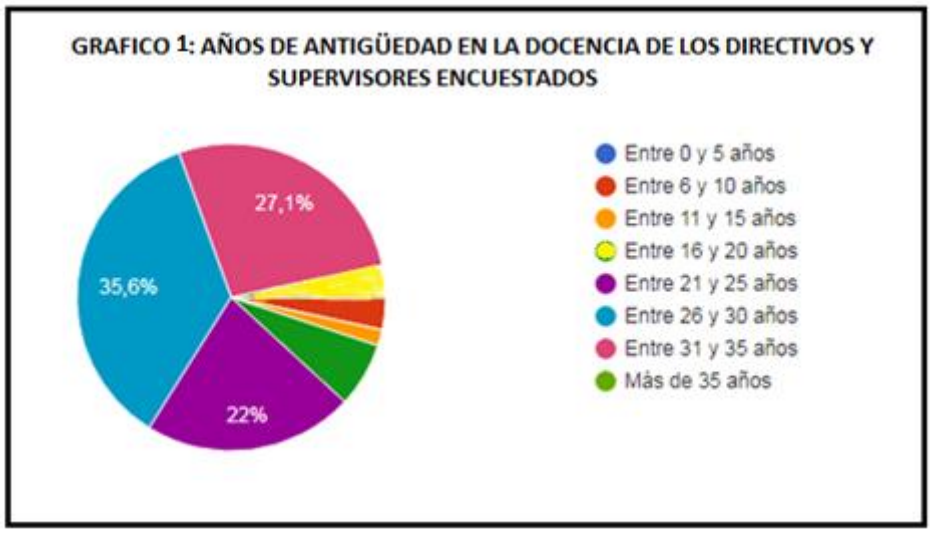
Se desarrollaron en 3 momentos presenciales:

1. Actividad colectiva que convocó a trabajar alrededor de las concepciones previas de los participantes respecto a las temáticas mencionadas.
2. Trabajo grupal organizado por niveles educativos y modalidades en el que se analizó y debatió respecto a las particularidades que el ejercicio de los noveles, adquiere en cada uno de ellos.
3. Plenario general en el que representantes de los distintos grupos expusieron sus conclusiones.

Estas instancias se complementaron con una encuesta individual on line que se respondió a lo largo de la jornada. Estuvo compuesta por preguntas de opción múltiple y otras, abiertas.

Un primer dato que surgió de este relevamiento fue que 60 participantes (80%) respondió al cuestionario, correspondiendo el 23% al Nivel Inicial, el 37% al Nivel Primario y el 40% al Nivel Secundario.

Otro dato que resultó de interés en esta acción fue conocer la antigüedad en la docencia de los encuestados.



Fuente: Encuesta on-line a Directores. DGES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Salta 2018.

Respecto a los años de antigüedad en la docencia un 35,6% de directivos y supervisores que respondieron la encuesta cuentan con una antigüedad entre 26 y 30 años en la docencia; seguido por un 27,1% que tiene entre 31 y 35 años.

Por otra parte, un 85% de los respondientes cuenta entre 21 y 35 años de antigüedad en la docencia.

Resultados

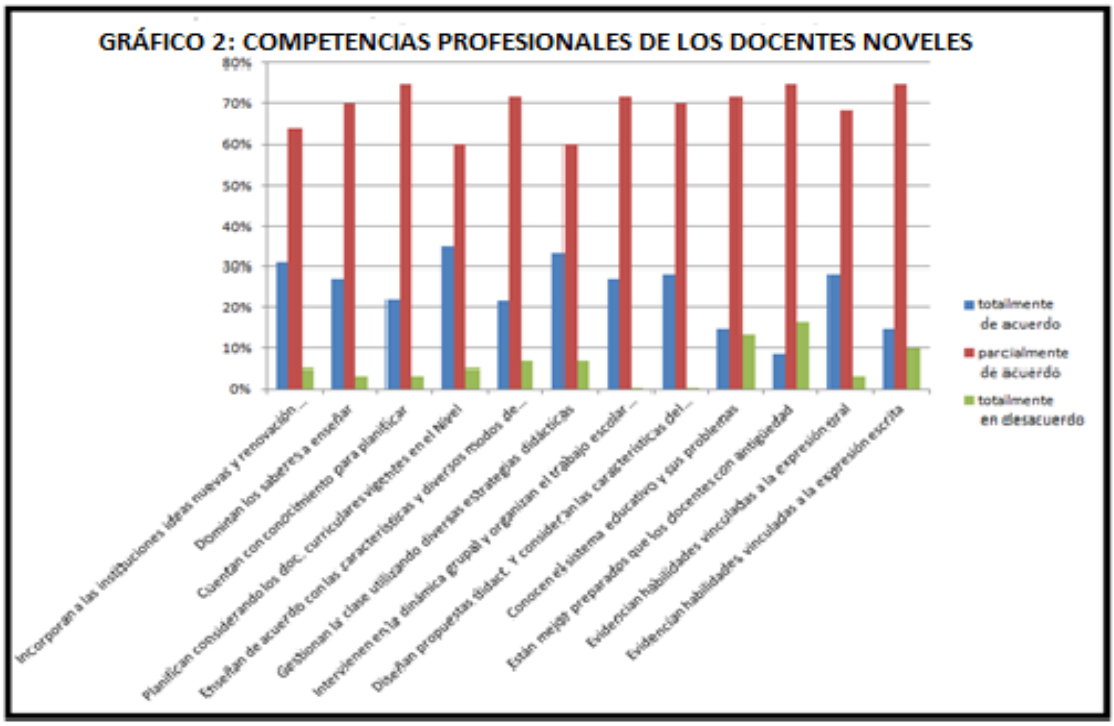
A continuación, se presentan los datos obtenidos de las respuestas brindadas por los directores de las instituciones educativas convocadas, que cuentan con docentes noveles. Los datos cuantitativos surgen de las respuestas dadas por los directores en la encuesta mientras que, los datos cualitativos corresponden a las actividades presenciales.

A- DATOS CUANTITATIVOS

Competencias profesionales

Conocer las competencias profesionales de los noveles refiere a un juicio, hecho desde afuera, sobre el desempeño de los mismos en una situación determinada, aparecen así fuertemente relacionadas a las capacidades que posibilitan dicho desempeño.

El eje horizontal del Gráfico 2, muestra algunas de las competencias, visualizadas en el ejercicio profesional vinculadas a las capacidades profesionales de la formación docente inicial. El eje vertical evidencia el número de personas que respondieron a cada una de las preguntas, según las opciones: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo.



Fuente: Encuesta on-line a Directores. DGES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Salta 2018.

En relación a las competencias profesionales esperables de los docentes noveles que presenta el gráfico, los datos ponen de manifiesto que entre un 60 % y un 70% de los encuestados, ponderaron la opción parcialmente de acuerdo, cualquiera sea la competencia. Entre un 25 % y un 30% de encuestados se inclinó por el totalmente de acuerdo. Mientras que, entre un 5% y un 10% optó por un totalmente en desacuerdo.

En relación a cada una de las competencias que se mencionan en el Gráfico 2, las opciones se distribuyen de la siguiente manera:

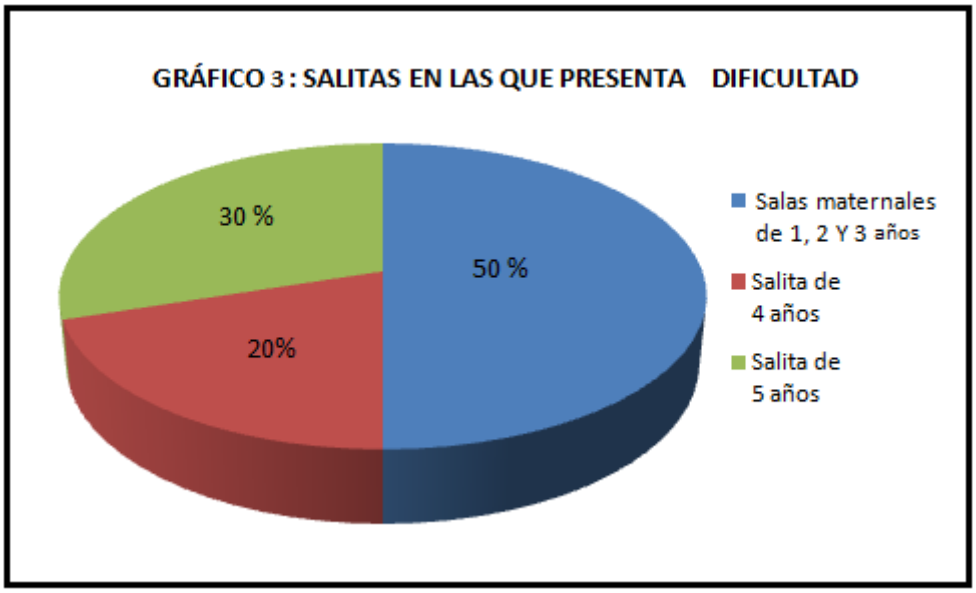
- Incorporan a las instituciones ideas nuevas y renovación en la enseñanza: un 31% está totalmente de acuerdo, 64% está parcialmente de acuerdo y un 5% está totalmente en desacuerdo.
- Dominan los saberes a enseñar: el 27% está totalmente de acuerdo, el 70% está parcialmente de acuerdo y el 3% totalmente en desacuerdo.
- Cuentan con conocimiento para planificar: un 22 % está totalmente de acuerdo, el 75 % está parcialmente de acuerdo y el 3% totalmente en desacuerdo.
- Planifican considerando los documentos curriculares vigentes en el Nivel: un 35% está totalmente de acuerdo, el 60% está parcialmente de acuerdo y el 5% está totalmente en desacuerdo.
- Enseñan de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes: un 22% está totalmente de acuerdo, el 72% está parcialmente de acuerdo y el 6% está totalmente en desacuerdo.
- Gestionan la clase utilizando diversas estrategias didácticas: un 33% está totalmente de acuerdo, el 60% está parcialmente de acuerdo y el 7% está totalmente en desacuerdo.

- Intervienen en la dinámica grupal y organizan el trabajo escolar conducentes a alcanzar los objetivos: un 27% está totalmente de acuerdo, el 72% está parcialmente de acuerdo y el 1 % está totalmente en desacuerdo.
- Diseñan propuestas didácticas y consideran las características del contexto, de la escuela, las familias y la comunidad: un 29% está totalmente de acuerdo, el 70% está parcialmente de acuerdo y el 1 % está totalmente en desacuerdo.
- Conocen el sistema educativo y sus problemas: un 15% está totalmente de acuerdo, el 72% está parcialmente de acuerdo y el 13 % está totalmente en desacuerdo.
- Están mejor preparados que los docentes con antigüedad: un 8% está totalmente de acuerdo, el 75% está parcialmente de acuerdo y el 17 % está totalmente en desacuerdo.
- Evidencian habilidades vinculadas a la expresión oral: un 29% está totalmente de acuerdo, el 68% está parcialmente de acuerdo y el 3 % está totalmente en desacuerdo.
- Evidencian habilidades vinculadas a la expresión escrita: un 15% está totalmente de acuerdo, el 75% está parcialmente de acuerdo y el 10 % está totalmente en desacuerdo.

Año escolar en el que los noveles presentan mayor dificultad para ejercer su rol

En los diferentes años de la escolaridad obligatoria se reconocen características distintivas que los noveles deben considerar en el ejercicio de su rol.

Respecto al Nivel Inicial el Gráfico 3 muestra que la mayor dificultad- un 50% de respondientes- se encuentra en las Salas Maternales 1, 2 y 3 años.



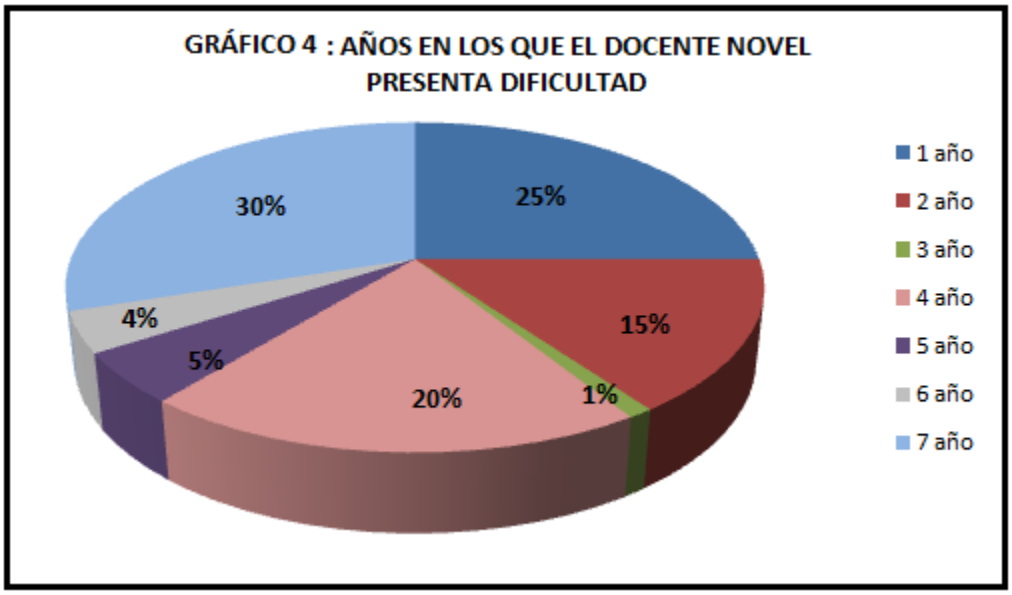
Fuente: Encuesta on-line a Directores. DGES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Salta 2018.

Consultados por los argumentos, sostuvieron que los noveles tienen las siguientes dificultades:

- En salas maternales tienen dificultad para "descomplejizar" actividades.
- Utilizan recursos poco innovadores y significativos para las salas.
- Evidencian escasa organización y planificación didáctica.

- Algunos tienen dificultades en la atención de grupos con necesidades variadas.
- Falta de estudio en los temas a trabajar.
- Les cuesta escuchar a los niños y reconocer sus intereses para jerarquizar y organizar los aprendizajes en las planificaciones.
- No ponen en práctica estrategias de liderazgo adecuadas a las distintas edades, sobre todo al inicio del año escolar.
- La capacitación docente está centrada en la sala de 5 años y descuida la formación para otras salas.
- En sala de 5 les cuesta elaborar documentos de evaluación e informes.

Con respecto al Nivel Primario, el Gráfico 4 evidencia mayor dificultad en el inicio y en la finalización de esta etapa escolar, como así también en el 4º año.



Fuente: Encuesta on-line a Directores. DGES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Salta 2018.

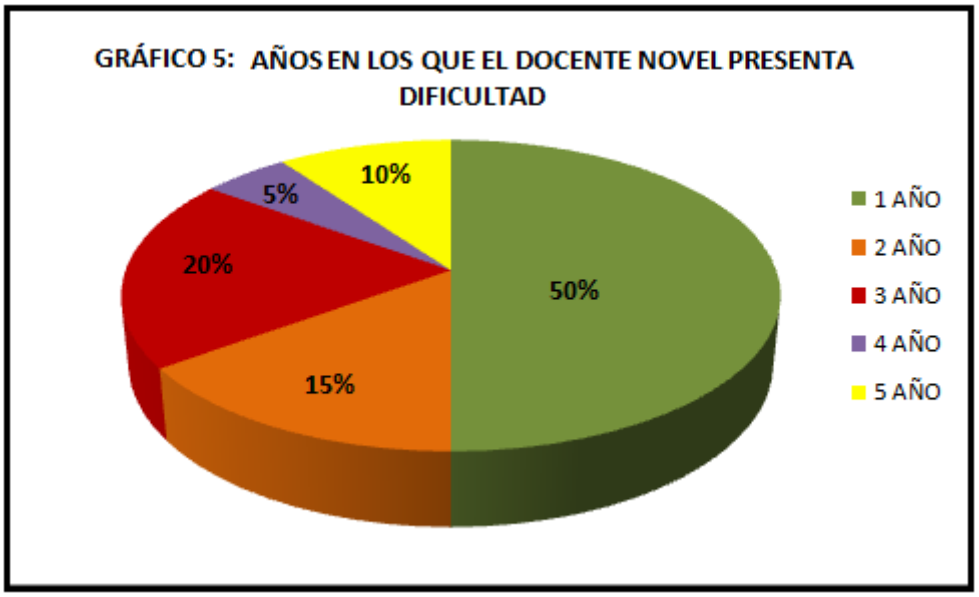
Consultados por los argumentos, expresaron que los noveles:

- Presentan dificultad para materializar en la práctica los enfoques de alfabetización inicial y su didáctica.
- Repiten viejas prácticas de enseñanza de la alfabetización inicial (sílabas…).
- Carecen de liderazgo pedagógico, de conocimientos y de estrategias para articular entre niveles.
- Presentan inconvenientes en la gestión de la clase, la formación disciplinar y la didáctica específica, según áreas de conocimiento; que permitan que los alumnos de 7º grado se apropien de los saberes específicos.
- Realizan sus planificaciones con problemas en la secuenciación y en la articulación entre contenidos, estrategias y criterios de evaluación.
- Trabajan a partir de estrategias homogéneas, sin reconocer la diversidad.

- Evidencian dificultades en la enseñanza de la división por dos cifras y en el trabajo entorno a capacidades -en las áreas de Matemática y Ciencias, específicamente.

Igualmente, los encuestados expresaron que el 3°, es un año de cambios: termina la alfabetización inicial y comienza la formación autónoma del alumno que se inicia en 4° y termina en 7°.

Con respecto al Nivel Secundario, el Gráfico 5 evidencia que los docentes noveles presentan mayor dificultad en el 1° año, es decir en el ingreso a la Educación Secundaria; aunque también se visualiza en el 2° año, es decir las mayores dificultades estarían en el Ciclo Básico.



Fuente: Encuesta on-line a Directores. DGES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Salta 2018.

Consultados por los argumentos, expresaron que, en 1° y 2° año, los noveles:

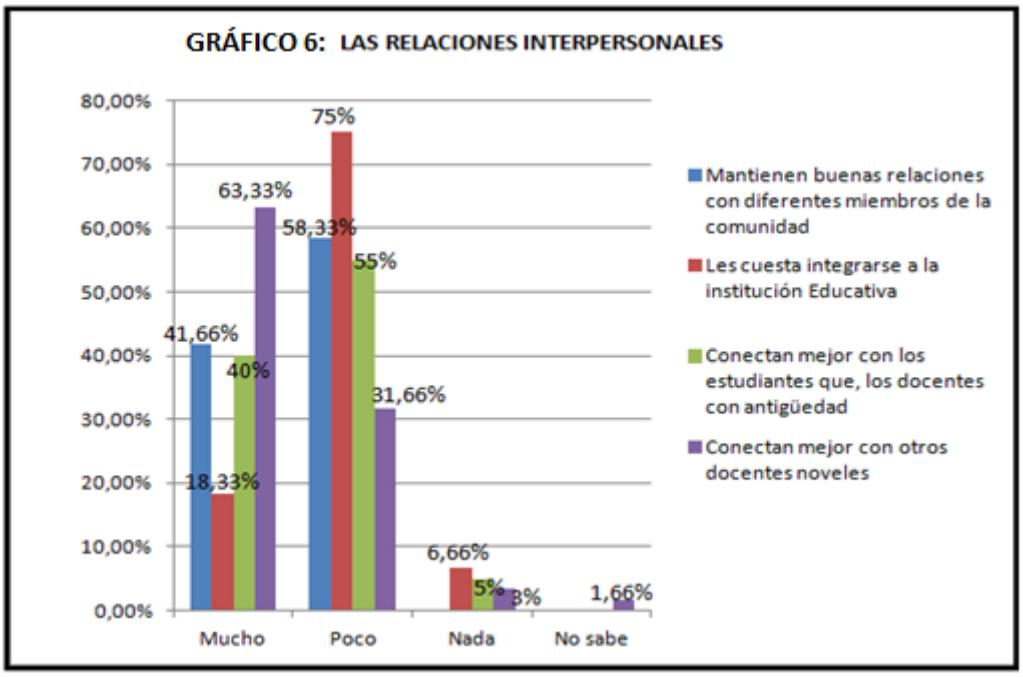
- Carecen de dominio de grupos vulnerables los que presentan problemas de convivencia y en su trayectoria escolar.
- Realizan la planificación sin considerar un diagnóstico situacional y de articulación entre niveles que facilite la trayectoria de los estudiantes.
- Presentan dificultades en la comunicación y la socialización dado la falta de estrategias específicas.
- Respecto de 3°, 4° y 5° año, manifestaron que:
- Presentan dificultades para el trabajo en equipo.
- Manifiestan una débil formación específica, referida al desarrollo de competencias.
- En algunos casos carecen de autoridad dado que los grupos son más difíciles de motivar y liderar.
- Evidencian debilidades para el trabajo articulado por áreas y con el nivel superior.
- Necesitan estrategias para la elaboración de proyectos integrados.

Los directivos de la Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos, expresaron que los docentes noveles necesitan incluir en las propuestas educativas estrategias para la articulación con el mundo del

trabajo, atento a las características de la edad de los sujetos y a la estructura curricular de esta modalidad.

Las relaciones interpersonales

Conocer acerca de las relaciones interpersonales que los nuevos docentes manifiestan en las instituciones donde se desempeñan es otro aspecto a considerar en su intervención en el escenario institucional y comunitario.



Fuente: Encuesta on-line a Directores. DGES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Salta 2018.

Consultados acerca de las relaciones de los docentes noveles con los miembros de la comunidad educativa, casi el 60% de los encuestados respondieron que ésta, es poca; mientras que el 40% restante, considera que es mucha.

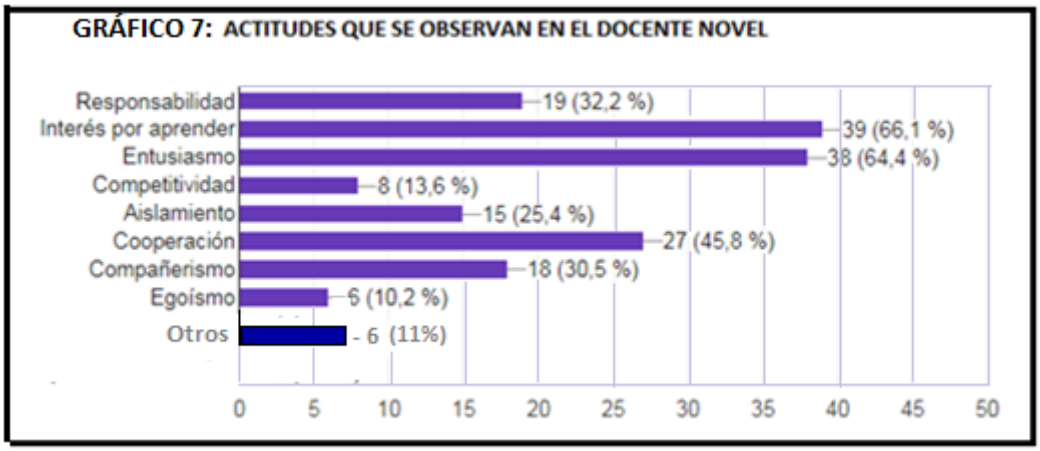
Respecto a la dificultad para integrarse a la institución educativa un alto porcentaje, el 75%, refiere que les cuesta poco.

Interrogados sobre si conectan mejor con los estudiantes que con los docentes con antigüedad, el 55% de los encuestados responde que conectan poco mientras que, un 45% consideran que mucho.

En cuanto a si conectan mejor con otros docentes noveles, un 63,33% responde mucho.

Actitudes

Conocer las actitudes de los docentes noveles resulta importante en vinculación al rol que desempeñan.

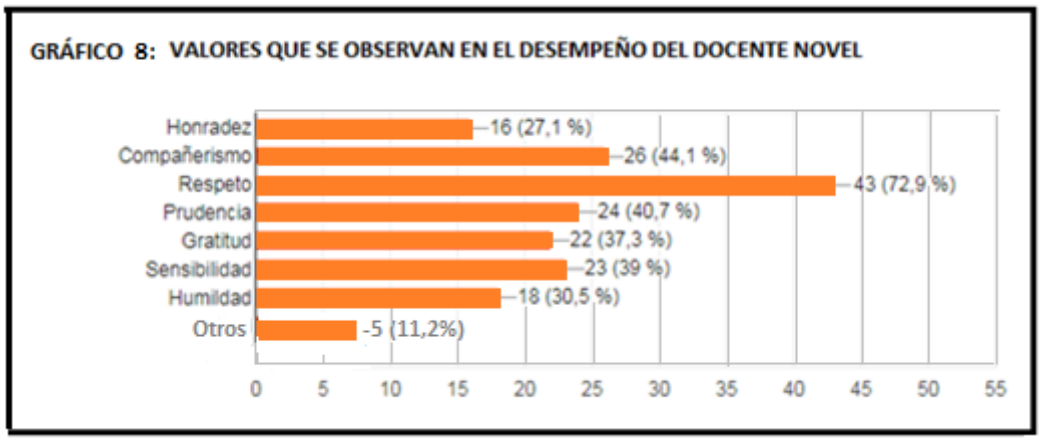


Fuente: Encuesta on-line a Directores. DGES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Salta 2018.

Consultados sobre las actitudes que los directores observan en las distintas acciones que los docentes noveles desempeñan en la tarea habitual, se solicitó que prioricen 3 opciones, de las presentadas en el Gráfico 7. En función de ello surge que la responsabilidad, el interés por aprender, la cooperación y el compañerismo fueron las actitudes más señaladas. Asimismo, indican que un 25,4% presenta actitud de asilamiento.

En la opción otros los respondientes incluyeron: Inseguridad en su formación, se presenta con timidez, inseguridad, trabajo en equipo, poca comunicación.

Valores



Fuente: Encuesta on-line a Directores. DGES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Salta 2018.

Consultados sobre los valores que los directores observan en las distintas acciones que los docentes noveles desempeñan en la tarea habitual, se solicitó que prioricen 3 opciones, de los presentados en el Gráfico 8. En función de ello surge que el respeto, el compañerismo, la prudencia, la sensibilidad, la humildad y la honradez fueron los valores más señalados.

En la opción otros los respondientes incluyeron: solidaridad, empatía y resiliencia.

Estrategias institucionales para el acompañamiento a noveles

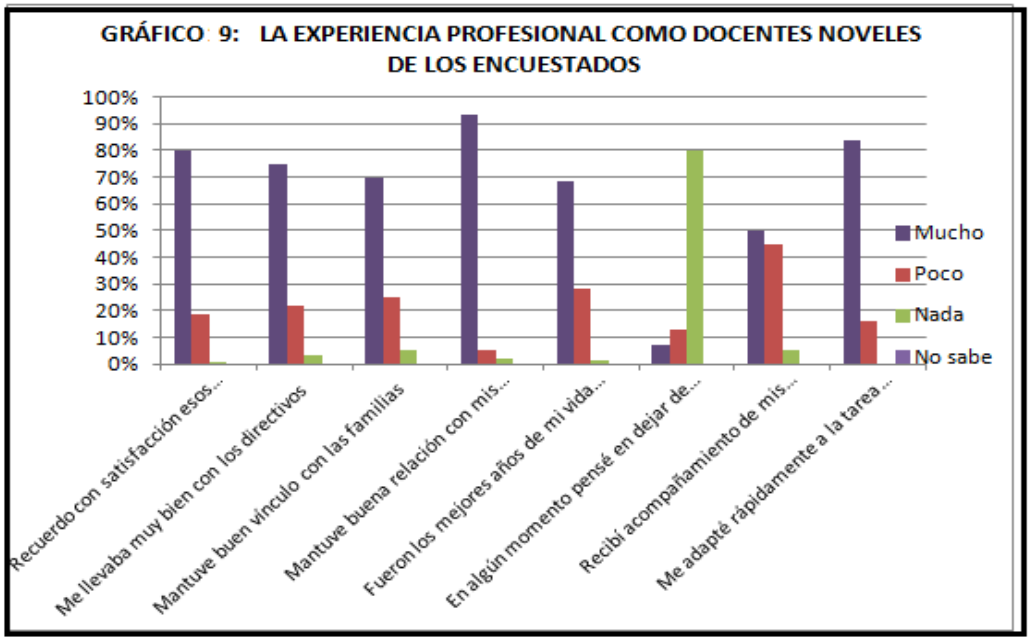
Conocer acerca del acompañamiento como proceso de asesoramiento que, organizado a partir de dispositivos diversos se desarrolla en las instituciones donde se desempeñan los noveles, resulta relevante en relación a que estos pueden facilitar u obstaculizar el mejoramiento de las acciones docentes en el ámbito donde se desempeñan.

Consultados respecto a las estrategias de acompañamiento, refirieron a las siguientes:

- Entrevistas.
- Reuniones entre docentes, equipo directivo y coordinadores.
- Observaciones de clase y de cuadernos con sus retroalimentaciones.
- Acompañamiento y asesoramiento pedagógico y didáctico en áreas disciplinares en las jornadas pedagógicas.
- Atención de inquietudes personales y pedagógicas.
- Presentación del Proyecto Institucional y de la propuesta pedagógica.
- Apoyo, reconocimiento y socialización de las iniciativas personales y de equipo.
- Acciones que favorecen la asignación de responsabilidades y de integración a la institución.
- Charlas sobre el comportamiento ético, las actitudes y los valores en el ejercicio profesional.
- Talleres formativos sobre marcos teóricos que fundamenten el PCI.

La propia experiencia profesional como docentes noveles

Interesó recuperar la experiencia inicial del desempeño profesional de los encuestados, quienes hoy son directores de unidades educativas de los niveles obligatorios, dado que sus voces pueden aportar al análisis de las problemáticas y características de esa etapa de la docencia.



Fuente: Encuesta on-line a Directores. DGES. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Salta 2018.

En el Gráfico 9 las respuestas dadas por los encuestados resaltan que los recuerdos de esa etapa de la docencia, resultaron favorables. Reconocieron que sus vínculos con los directivos, las familias, los pares y los estudiantes fueron altamente positivos. Asimismo, expresaron que contaron con el acompañamiento de los directores y que se adaptaron rápidamente a la tarea docente. En otro sentido, un 80% de los encuestados expresaron que en ningún momento pensaron en dejar la docencia.

B- DATOS CUALITATIVOS

Niveles Educativos y docentes noveles

Conocer las características de los niveles educativos donde se desempeñan los noveles, resulta de interés para el ejercicio profesional; ello en vinculación con las características del sujeto de aprendizaje y de abordaje didáctico en las diferentes etapas de la escolaridad obligatoria.
A continuación, se presentan las respuestas del trabajo grupal organizado por niveles educativos.

Nivel Inicial

Se trata del primer espacio social de escolarización fuera de las familias que favorece el desarrollo integral del niño potenciando su autonomía. Se encuentra organizado en dos momentos: Salas Maternales y Jardín de Infantes.
La gestión directiva tiene a su cargo un núcleo de unidades educativas; por lo que se constituye en un perfil itinerante. Sin embargo, hay un alto nivel de comunicación y el liderazgo es compartido. No cuenta con Vicedirector, auxiliar de sala, personal administrativo, ni maestro celador.
Su estructura curricular está organizada en base a tres ejes: Alfabetización Inicial, Juego y Socialización. El abordaje pedagógico es integrado ("no areal"). Las particularidades del proceso educativo, hace que el uso específico del tiempo, de los espacios y los agrupamientos sea flexible. Existe una articulación permanente entre los distintos programas educativos. Asimismo, se caracteriza por su apertura con otras instituciones, a través del trabajo en redes. El trabajo con la familia es permanente dado su involucramiento en las actividades que se realizan.
Cuenta con una infraestructura específica: espacios amplios, iluminados, ventilados y seguros. Asimismo, con mobiliario y materiales didácticos apropiados a la edad de los niños.
Consultados por las características sustantivas del docente de este nivel, expresaron que se trata de un profesional:

- Creativo, innovador, organizado y dispuesto al cambio.
- Alegre, activo, afectivo, empático.
- Capacitado. Con dominio de habilidades socioemocionales, comunicativas y lingüísticas; con conocimientos específicos y tecnológicos.
- Es observador, participativo, comprometido, dispuesto a la escucha.
- Trabaja en equipo, con liderazgo pedagógico.

En cuanto a los saberes requeridos por los noveles para contribuir a las Trayectorias Escolares, los respondientes refirieron a la importancia de contar con conocimientos de las Pedagogías actuales, habilidades comunicacionales, lingüísticas y de liderazgo que posibiliten la atención a la diversidad.

Respecto de las necesidades advertidas, expresaron que los docentes noveles presentan algunas debilidades en coincidencia con lo expresado en el gráfico 4; a lo que agregan: desconocimiento de la normativa, dificultades para elaborar informes, cierto debilitamiento de la imagen e identidad profesional y ausencia de estrategias que favorezcan relaciones con las familias, la resolución de conflictos y la inclusión.

Nivel Primario

Se trata de un nivel sistemático, integrado, articulado. Con prácticas de procesos de autoevaluación. La presencia del supervisor en la institución es frecuente. Se centra en el fortalecimiento de las trayectorias escolares, se constituye en un espacio alfabetizador.

Consultados por las características sustantivas de docente de este nivel, expresaron que se trata de un profesional:

- Multidisciplinario, multifuncional, actualizado, autodidacta.
- Dinámico, innovador, líder.
- Responsable, comprometido, reflexivo-crítico.
- Le cuesta incorporar las TIC al aula y debe profundizar la formación disciplinar.

Respecto de los noveles, se requiere que conozcan sobre Alfabetización Inicial, que tengan dominio de estrategias para la atención a la diversidad, también flexibilidad y apertura a nuevos conocimientos, que conozcan sobre evaluación de los aprendizajes; que tengan empatía con el contexto, que dominen marcos teóricos y didácticos vigentes, que sepan usar las TIC, con dominio disciplinar, que resuelvan situaciones de conflictos y de otras problemáticas sociales que afectan a los aprendizajes.

En cuanto a las necesidades de formación advertidas, los consultados respondieron que los noveles desconocen las normativas vinculadas a las trayectorias escolares- en particular las referidas a la Alfabetización Inicial- evidenciando escasos conocimientos del abordaje didáctico y de los diferentes formatos escolares, según modalidades del Nivel. Con escasas dinámicas grupales en las clases que posibiliten la organización de agrupamientos diferentes. En las planificaciones no enuncian estrategias de intervención del docente en la práctica áulica.

Asimismo, les cuesta gestionar una clase; en particular cuando se trata de grupos escolares que atraviesan situaciones complejas. En sus intervenciones didácticas, no emplean de manera frecuente las TIC.

Algunos presentan poca receptividad para incorporar a sus prácticas aquellas sugerencias que el equipo directivo les efectúa luego de evaluar sus propuestas didácticas. Tienen dificultades para realizar un abordaje didáctico en función de las características del grupo clase y respetar la carga horaria para cada área de conocimiento.

Nivel Secundario

Se trata de un Nivel de educación obligatorio en proceso de transformación. Los equipos consultados manifestaron que "perdió identidad" y que actúa como puente "sin importar la formación y el proceso". No obstante, ello, lo reconocen como un Nivel inclusivo.

Altamente heterogéneo en su organización y funcionamiento, según sus modalidades y ámbito de funcionamiento; sólo para señalar un rasgo distintivo: presenta distintos años de duración y particularidades en su estructura curricular.

Organizado en aulas homogéneas. De carácter disciplinar, con horario mosaico. Se priorizan los contenidos.

Actualmente trabaja en dirección al Secundario 2030, desafiado por las demandas de la sociedad y los intereses de los estudiantes. El objetivo central en el que trabajan hoy es el desarrollo de propuestas didácticas interdisciplinares, en las que converjan el tratamiento de las Capacidades y contenidos previstos para cada año escolar.

En cuanto a la caracterización del Profesor del Nivel, no se obtuvieron respuestas.

En referencia a las necesidades de formación advertidas en los noveles, plantearon que se precisa de docentes que sean creativos, que trabajen en equipo, que aborden el Aprendizaje basado en Problemas, que tengan una actitud dinámica, que sean generadores de estrategias para el desarrollo de habilidades/ capacidades y competencias (no solo contenidos) y que tengan una visión sistémica del conocimiento que tienda a un trabajo multidisciplinario. En igual sentido, expresaron que deben conocer la Ley de Educación, dominar las TIC, tener flexibilidad cognitiva para aprender/desaprender/aprender. Los respondientes también manifestaron que a los noveles les cuesta el "dominio de grupo" y tener confianza en sus propias posibilidades para concretar una propuesta educativa que atienda la heterogeneidad.

Reflexiones Finales

Para adentrarse en este apartado resulta importante retomar los objetivos que guiaron el desarrollo del presente trabajo, vinculados a recuperar los aportes de los equipos directivos participantes respecto al desempeño de los noveles en instituciones escolares. Dichas reflexiones implicarán una mirada transversal a los niveles educativos y considerarán las limitaciones en cuanto a la representatividad de los datos aportados por los encuestados, por lo que se advierte la necesidad de dar continuidad a este estudio para recabar otras voces.

Conocer la antigüedad docente de los encuestados resultó importante para este trabajo; se advierte amplia trayectoria profesional en el nivel de desempeño, ya que más del 85% cuentan con una antigüedad mayor a 20 años de servicio.

Si bien se reconoce que el desarrollo profesional es continuo, la formación inicial tiene un peso sustantivo desde el momento que genera las bases de este proceso; configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo. Es allí donde se desarrollan las capacidades profesionales que se consolidarán a posteriori en la formación continua y a través del acompañamiento de los equipos directivos y colegas. En función de ello resultó sustancial indagar acerca de las competencias observadas por los directivos, vinculadas al desempeño de los docentes noveles en ejercicio. Al respecto, aproximadamente el 70% del total de los encuestados está parcialmente de acuerdo con que los noveles dominan el saber a enseñar, cuentan con conocimiento para planificar, enseñan de acuerdo

con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes, diseñan propuestas y gestionan la clase utilizando diversas estrategias didácticas e intervienen en la dinámica grupal. Asimismo se advierten recurrencias en los niveles obligatorios en relación a la escasez de estrategias diversas para trabajar con grupos heterogéneos y en contextos diversos[14]; como así también, debilidades en el dominio de algunos saberes y en el diseño de planificaciones.

En relación a los saberes, se encuentran reiteraciones en las diferentes voces de los directivos, vinculadas principalmente al desconocimiento que tienen los noveles de la normativa y documentos vigentes que orientan la tarea pedagógica en cada nivel; y los referidos además a la Educación Sexual Integral, las Trayectorias Escolares y la Alfabetización Inicial.

En cuanto al año escolar en el que los noveles presentan mayor dificultad se encontró que está localizada al inicio de cada nivel de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, en los Niveles: Inicial y Primario, la problemática también se presenta en el último año de cada uno de estos niveles.

A continuación, se recuperan características de cada nivel y las vacancias que presentan los noveles, según las voces de los directores. Si bien se las ubica por nivel, se infiere una recurrencia en todos ellos ya que, pareciera que hay un distanciamiento o un alejamiento entre las características que posee cada nivel y la formación brindada; cuando en realidad, es de esperar un acercamiento entre ambos.

El Nivel Inicial, se caracteriza por ser el primer espacio social de escolarización que favorece el desarrollo integral del niño y potencia su autonomía; requiere un docente con capacidad de comunicación y liderazgo compartido. No obstante, ello, se evidencian debilidades en la formación de los noveles, tales como dificultades para desarrollar estrategias de comunicación con las familias, de liderazgo para la resolución de conflictos, para la inclusión y para la elaboración de informes pedagógicos.

El Nivel Primario, caracterizado por ser un espacio alfabetizador por excelencia, requiere de un docente con herramientas conceptuales y didácticas para su abordaje. Sin embargo, los noveles presentan dificultades en el abordaje de los procesos alfabetizadores y su didáctica en los primeros grados, carecen de liderazgo pedagógico; evidencian debilidad en el conocimiento de las disciplinas y de los procedimientos para articular con el nivel inmediato superior y muestran un predominio de estrategias homogéneas que no propician el trabajo desde la diversidad.

Por último, en el Nivel Secundario – caracterizado por formar para la continuidad de estudios superiores, el ingreso al mundo laboral y la formación de sujetos críticos en el marco de la democracia- también se detectan dificultades en los noveles en relación a esos propósitos. Además, en el marco de la actual transformación, se evidencia escasez de estrategias para la elaboración de proyectos integrados, el trabajo con otros y la atención socio-educativa de grupos vulnerables, en particular en relación a los adolescentes que ingresan al nivel.

[14]Estrategias vinculadas a favorecer relaciones cercanas con las familias, resolver conflictos, asistir en procesos de inclusión y trabajar dinámicas grupales que posibiliten la organización de agrupamientos diferentes atendiendo a las características de los grupos clase y /o modalidades.

En relación a las estrategias institucionales y dispositivos empleados para el acompañamiento de los docentes noveles, los equipos de directivos consultados refieren a la implementación de dispositivos grupales e individuales, en los que intervienen diferentes actores institucionales. Sin embargo, es de destacar que más del 25 % de los docentes noveles, presentan actitud de asilamiento en su desempeño y escasos vínculos con los otros. Asimismo, las relaciones de éstos con los miembros de la comunidad educativa, es poca, según lo expresado por aproximadamente el 60% de los encuestados.

Se infiere entonces, que implementar dispositivos de acompañamiento individuales y grupales destinados a los noveles, constituye un aspecto central en la construcción del profesionalismo docente en tanto potencia la posibilidad de afrontar los desafíos que se les presentan en sus primeros desempeños.

De lo expresado hasta aquí se explicitan algunas ideas susceptibles de ser enriquecidas en diálogo con otros actores tendientes a profundizar las mejoras de la formación docente:

- Articulación entre el Sistema formador y los Niveles Obligatorios: a fin de favorecer mayores conocimientos del nivel educativo para el que los noveles son formados.
- Afianzamiento institucional de las estrategias de acompañamiento a los docentes noveles, con el objetivo de garantizar aprendizajes intensivos durante su desempeño profesional. Las estrategias que se definan tienen gran potencial formativo dado que es, en esos contextos reales, donde aprenden a resolver problemas y a tomar decisiones.
- Formación permanente y situada, con el propósito de afianzar las necesidades formativas de los noveles en sus desempeños iniciales.

Finalmente, en relación a los hallazgos corresponde manifestar que los Institutos de Educación Superior, en el marco de las acciones prioritarias definidas en el plan jurisdiccional y nacional, se encuentran implementando acciones que potencian la formación de los futuros docentes. En relación a ello, el Área Formación de Formadores recupera los Enfoques de enseñanza para la comprensión, evaluación formativa, e interdisciplinariedad para avanzar alrededor de la articulación entre campos de formación, entre formación y capacidades profesionales, entre instituto formador y escuela asociada. Además, en función de otros diagnósticos y evaluaciones implementadas[15], desde el año 2018 los IES desarrollan un Plan de Trabajo Institucional, en vinculación con dos objetivos; uno, referido a la necesidad de "profundizar la relación entre la formación inicial y las características, desafíos y problemas que presenta la práctica docente" y el otro, relacionado con "la mejora de los aprendizajes de los estudiantes de formación docente en relación a las prácticas de escritura y lectura." (INFoD, 2018). Asimismo, el Área de Desarrollo Curricular de la DGES prosigue con la revisión y actualización de los Diseños Curriculares de Formación Docente Inicial a la luz de los requerimientos planteados por los actores institucionales involucrados y los desafíos actuales.

[15]Durante 2011-2012 se evaluaron los profesorados de Ed. Inicial y Ed. Primaria, en 2014 los Profesorados de Ed. Física, Ed. Especial y los del campo de la Educación Artística y durante 2017, se llevó a cabo la evaluación de los Profesorados de Ed. Secundaria con foco en las siete disciplinas prioritarias: Lengua y Literatura, Historia, Geografía, Matemática, Biología, Física y Química.

Esperamos que esta sistematización contribuya a enriquecer las miradas respecto a la formación profesional y el desempeño de los noveles; al tiempo que posibilite capitalizar las buenas prácticas que profesorados e instituciones de la educación obligatoria vienen implementando a favor del desarrollo profesional de los docentes.

Referencias bibliográficas

- Alen, B. y Allegroni, A. (2009).*Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación.* Capítulo 1: El acompañamiento a los docentes principiantes, de proyecto piloto a política de desarrollo profesional. Ministerio de Educación de la Nación. INFoD.
- *Alen, B. (2009). "El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo", en Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 13, Disponible en: http://www.ugr.es/*
- Ministerio de Educación (2007) INFoD. Ciclo de desarrollo profesional de formadores. El acompañamiento a los docentes noveles y la pedagogía de la formación.
- Ministerio de Educación (2018) INFoD. Dispositivo de 2018-2019. Área Formación de Formadores.
- OCDE. (2005a). Teachersmatter: attracting, developing and retainingeffectiveteachers. Paris: OCDE.
- Sennett, R. (2009).*El artesano*, Barcelona, Anagrama.

"Atormentado"
Érica Jaime
Óleo sobre Lienzo

Miradas Sobre la Formación Docente Inicial

Dr. Leonardo Ferrario

Subsecretario de Planeamiento Educativo.

Cuéntenos de Ud…

Formado en las disciplinas filosóficas como docente, mi tránsito por las aulas en los últimos veinte años estuvo atravesado constantemente por un cuestionamiento íntimo sobre el sentido mismo de mis prácticas. Y cuando pienso en las 'practicas', quiero decir: 'estar en el aula', trabajar con alumnos, intentar por todos los medios a mi alcance lograr aquella meta ideal de enseñar, aunque en verdad creo que estos años han sido para mí un largo proceso de aprendizaje. A diferencia de la incertidumbre sobre si he podido o no enseñar algo, estoy completamente seguro de haber aprendido mucho.

El aprendizaje es algo que se construye, pienso en mis maestros y profesores, en el esfuerzo de muchos de ellos por enseñarme, creo que también ellos sintieron la incertidumbre de no saber si cumplieron o no con su objetivo de enseñanza. En síntesis, todo el tiempo estamos aprendiendo y enseñando, alumnos y docentes enseñan y aprenden unos de otros; tal vez este sea uno de los grandes secretos de la educación.

En cierto sentido pienso que la Formación Docente Inicial es algo que comenzamos y no vamos a terminar nunca, pero esto es en definitiva lo más atractivo de nuestra profesión.

Una mirada actual…

Hablo de profesión porque creo que estamos muy lejos del ideal de vocación, si suponemos que la vocación tiene que ver con una suerte de naturaleza o predisposición de la persona hacia ciertas habilidades, hoy es más factible hablar de formación profesional. A diferencia de lo que muchos creen el docente es alguien que elige formarse para ser tal, y no alguien que utiliza dicha actividad para liberar una condición natural contenida en su esencia. Si entendemos que la docencia es una profesión, atendemos al requerimiento más inmediato las demandas sociales hacia las instituciones educativas, que tiene que ver con actuar desde el conocimiento. desde estrategias, desde metodologías adaptadas y pertinentes, desde saberes propios de la actividad.

La profesionalidad docente exige hoy la formación permanente y continua de nuestros maestros y profesores, es necesario tomar

conciencia de que la actividad y la práctica docente desafían constantemente nuestra formación inicial.

La heterogeneidad y la multiplicidad de escenarios sociales y áulicos, hacen imposible hoy prepararnos para un entorno ideal de enseñanza-aprendizaje. Nuestros jóvenes están atravesados por un mundo que los desafía y se transforma a cada instante, las experiencias frente al 'mundo real' no son homogéneas, a tal punto que no podrían ser enunciadas como un compacto único de sentidos, sino todo lo contrario: lo que gobierna el mundo de experiencias y sentidos hoy, es la multiplicidad y la variación constante; siendo el conductor de estas experiencias la comunicación instantánea y las redes digitales de pensamiento, que han colonizado la vida y la forma de relacionarnos en sociedad y por supuesto: la educación.

Formación docente hoy…

Pensar hoy la Formación Docente Inicial es meterse de lleno en una de las problemáticas más importantes en el actual panorama educativo nacional y provincial.

Uno de nuestros grandes desafíos hoy tiene que ver con las trayectorias escolares. El abandono y la repitencia, son dos cuestiones sobre las que tenemos que volver una y otra vez, si bien nuestra provincia ha adelantado muchísimo en los últimos años en escolarización, llegando a más del 98 % en primaria y más del 80% en secundaria, las estrategias de acompañamiento y de contención para que nuestros alumnos puedan finalizar con éxito la escolarización obligatoria y alcanzar la formación superior o profesional no parecen ser suficientes.

El paso de la escolaridad primaria a la secundaria, y del ciclo básico al ciclo orientado (en secundaria) son dos momentos claves para tener en cuenta en una agenda de transformación y mejoramiento de las trayectorias, el abandono y la repitencia se dan en mayor porcentaje en estas etapas de la escolaridad. Debemos repensar y poner en cuestión algunas prácticas que hacen puntualmente a las trayectorias tales como: la evaluación, las estrategias pedagógicas, los tiempos escolares. Es necesario además revisar los contenidos desde una adaptación constante a la realidad y desde las nuevas demandas sociales. En este sentido hoy se habla de educar en capacidades, en desarrollar en nuestros alumnos estrategias que les permitan adaptarse e integrarse a un mundo vertiginoso y en constante transformación como ciudadanos activos y creativos en su hacer.

Entre desafíos y la realidad…

Pienso que la formación docente inicial hoy adolece de un pecado muy antiguo en nuestra profesión, que tiene que ver con la mimesis. Los seres humanos en tanto especie poseen una alta predisposición a la imitación y la reproducción de lo aprendido, y en ocasiones caemos en cuenta que respondemos a estereotipos o modelos que hemos incorporado a lo largo de nuestra formación y que replicamos sin detenernos por un momento a pensar los mismos. No es casual que repitamos los modelos pedagógicos con los que aprendimos durante nuestra formación: clases teóricas expositivas interminables, dictados de textos, guías de lecturas transformadas en búsquedas literales de respuestas, etc. Son entre otros, lugares

comunes en donde nos encontramos constantemente los docentes en nuestras prácticas.

Si pudiésemos volver en el tiempo y observar una clase del siglo XIX, no nos sorprenderíamos en observar las mismas prácticas pedagógicas que hoy vemos en las escuelas. Los tiempos y las formas de aprender han cambiado mucho en los últimos años, por ejemplo, hoy es imposible renunciar a las tecnologías de la comunicación y la información. Las exigencias de aprendizaje y los métodos de enseñanza deben adaptarse constantemente a los contextos y las demandas sociales. Por ejemplo, hablamos de promover en todos los niveles educativos, contenidos de robótica y programación, promover el multilingüismo, desarrollar en nuestros alumnos capacidades que les permitan incorporarse de manera efectiva en un mundo que exige cada vez más saber recuperar información pertinente y construir conocimiento práctico para la vida y el trabajo.

Si tuviese que pensar una estrategia innovadora hoy en formación docente inicial, esta tendría que ver principalmente con abandonar el ideal de la vocación y tomar en toda la amplitud ética y social la idea de la carrera docente desde una mirada profesionalizante. El docente es un agente del estado cuya función social obedece y responde a un mandato institucional, en tal circunstancia, el rol que asume resulta en una enorme responsabilidad ética de servicio y capacitación continua.

Creo que el mayor desafío estaría ligado a la necesidad de retirar a nuestros futuros docentes del camino de la imitación, de la réplica constante de estrategias y metodologías, para ayudarlos a transitar por el sendero de la creatividad y la innovación activa.

Desde las estructuras ministeriales y de formación, corresponde motivarlos y acompañarlos en el desafío que significa formar parte de una carrera que nunca dejará de exigirles ser mejores profesionales.

Miradas Sobre la Formación Docente Inicial

Prof. Marcelo Oscar Valencia

Director General de Educación Primaria e Inicial.

Cuéntenos de Ud...

Mi nombre es Marcelo Oscar Valencia, me desempeño como Director General de Educación Primaria e Inicial desde hace ya tres años. Mi recorrido inicia siendo un joven egresado de la carrera del Profesorado de Historia.

En el ámbito del sistema educativo colaboré en la Dirección Gral. de Educación Técnica en 1986, luego como Técnico docente en Educación Secundaria, y como Jefe de procesos Administrativos. En el área educativa como Profesor de Historia en establecimientos secundarios de la zona sudeste de la capital y actualmente llevo adelante la Dirección Gral. de Educación Primaria e Inicial de la provincia de Salta.

Entre desafíos y la realidad ...

La experiencia que he adquirido trabajando desde estos diferentes espacios, me ha sido útil para identificar los desafíos que debemos enfrentar como sistema para mantenernos a la vanguardia, para asegurarles a nuestros estudiantes una experiencia formativa que sea acorde a los tiempos actuales.

Los desafíos a los que nos hemos enfrentado (y aún enfrentamos) requieren de un abordaje mancomunado entre los actores involucrados en las políticas públicas.

La mejora sistémica de la formación docente inicial y continua, necesita de la formación de docentes que sean capaces de acompañar el desarrollo de capacidades en sus estudiantes, para actuar en libertad en las diferentes esferas de la vida social de la que son parte.

Apostar a fortalecer la motivación en la tarea docente, sus capacidades y la renovación de la enseñanza desde la reflexión pedagógica, son desafíos asumidos, que permiten reposicionarlos nuevamente en la escena pública.

Un desafío que nos involucra a todos los equipos de gestión y a aquellos que abrazan la profesión docente es asumir que la finalidad de la escuela - su objetivo más ambicioso- debe ser instalar y sostener aulas desafiantes, convertir cada escuela en un lugar privilegiado para la construcción de conocimiento, de

investigación-acción, como función primordial, para asegurarnos una enseñanza eficaz, ética y con sentido de justicia social.

Miradas Sobre la Formación Docente Inicial

Lic. María Soledad Bustos

Directora General de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Sobre los desafíos …

El desafío de los actuales sistemas educativos que forman ciudadanos partícipes y críticos de una sociedad que permanentemente se transforma, exige en la formación docente inicial una continua revisión sobre los saberes, metodologíasy estrategias, que respondan a la dinámica y actualización sobre las demandas sociales y que garanticen la democratización de los conocimientos para lograr la inclusión y la justicia educativa[16].

El derecho a la educación, presente en cada uno de los discursos que atraviesa y compete a cada uno de los niveles en educación, incluye la permanente revisión y reflexión sobre las prácticas cotidianas de cada uno de los actores educativos.[17]

Atento al desafío y a las exigencias del contexto actual, la formación docente inicial, no puede permanecer ajena a la interpelación de una sociedad que clama transformaciones acordes, para resolver sus problemáticas que devienen en la atención a los diversos conflictos que surgen a raíz de las nuevas prioridades a las que debe atender.

Formar a ciudadanos atendiendo a sus especiales demandas no solamente es pensar en una inclusión de personas con necesidades especiales, sino también, es pensar en aquellos otros sujetos que han sido sumidos en la exclusión y en la desigualdad social, es decir, nos atañe el repensar en una educación de todos y para todos, dimensionando el acceso a la misma con las condiciones de equidad y calidad para cada uno, con sus singularidades y particularidades que puedan aportar a la construcción y mejora de cada comunidad donde la persona está inserta.

La justicia educativa, preocupación permanente en las agendas educativas, debe ser priorizada desde la formación docente inicial, para dar respuesta desde lo propedéutico a las situaciones que los educandos deben resolver en lo concreto para transformar sus vidas. Lograr el compromiso y la responsabilidad de impactar

[16] Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011) La Construcción de la Justicia Educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. CIPPEC. UNICEF. Emb. de Finlandia. Bs. As.

[17] Res. CFE N° 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica.

eficaz y eficientemente en las comunidades de aprendizaje, será el eje fundamental para que los estudiantes consideren a la educación como fundamental herramienta de cambio y de desarrollo para la mejora.

El empoderamiento de saberes favorecerá el logro de una autonomía en la que cada sujeto inmerso en la formación inicial reciba de sus formadores, esto posibilitará que se ejercite en cada comunidad educativa, acciones que naturalicen procesos de formación continua y de perfeccionamiento dinámico para el abordaje preciso de las situaciones actuales.

Enriquecer las prácticas docentes con el desarrollo de las capacidades en los estudiantes, ampliará la perspectiva en la adquisición de las habilidades a desarrollar en los futuros educandos, cobrando así el saber, una importancia real en el desarrollo de esas capacidades[18].

El contenido como un fin es si mismo, ya no es valorado ni es necesario, sino responde ni promueve al desarrollo de capacidades, tales como la comprensión lectora, o la resolución de problemas, o la capacidad de la realización de trabajos colaborativos, o de la asunción de un pensamiento crítico ligado al ámbito de la metacognición, dejando atrás, saberes meramente descriptivos y memorísticos, fáciles de perderse e ineficaces al momento de resolver problemáticas concretas.[19]

Problematizar a la realidad en sus complejidades, con saberes construidos desde los diferentes ámbitos o contextos, propenderá a la adquisición de saberes con inmensos potenciales y grandes posibilidades de lograr transformaciones significativas cuyos horizontes se trasladan a la comprensión de las distintas dimensiones del conocimiento.

Salir de la clásica rutina de los modelos tradicionales, desnaturalizando prácticas que cristalizan los conocimientos y mecanizan procedimientos, rediseñando propuestas, que faciliten una base firme para la adquisición de herramientas que posibiliten la construcción de prácticas docentes innovadoras, donde los nuevos conocimientos sean puestos en juego en diferentes contextos, será la estrategia fundamental para lograr así la apropiación de los mismos, dándoles la funcionalidad y el carácter reflexivo que deben poseer y aplicándolos en diversas circunstancias y momentos.

Para quienes eligen la carrera docente…

Elegir una carrera docente en este momento histórico por el cual transitamos, implicará el compromiso ético, responsable y dinámico de formar sujetos con capacidades y habilidades para poder responder a los interrogantes y planteos cotidianos, resolver los problemas con creatividad, eficacia y eficiencia, sosteniendo y sosteniéndose en comunidades reales de aprendizajes continuos y permanentes.

Aspirar a instaurar la pedagogía de la pregunta en el Profesorado, es otro desafío que permitirá convertir a nuestras instituciones superiores en verdaderos centros de investigación, movilizando los saberes en función de una sociedad, ávida de respuestas e inquieta por las incertidumbres por las cuales transita permanentemente.

[18] Res. CFE N° 337/18 Marco referencial de capacidades profesionales de la Formación Docente Inicial.

[19] Res. CFE N° 330/18 Secundaria 2030.

Encarnar lo experiencial en la formación de los estudiantes del profesorado, fundamentado desde los saberes, fomenta el entrecruzamiento y la puesta en acción de cada uno de los conocimientos programados, he aquí la importancia de gestionar un curriculum de calidad que responda a la autonomía de la adquisición de las capacidades necesarias en el mundo actual.[20]

[20] R.M. N° 2339/16 Lineamientos curriculares para la educación secundaria de jóvenes y adultos.

Miradas Sobre la Formación Docente Inicial

Lic. Roxana Chocovar

Coordinadora Provincial de Nivel Inicial.

Cuéntenos de Ud…

Al pensar como compartir mi recorrido profesional me surge organizarlo en una línea temporal; tendría que comenzar diciendo que soy egresada del Profesorado de Jardín de Infante y Educación Especial de la provincia de Salta IFD 6006, con la titulación de Maestra jardinera, para luego seguir la formación continua, lo que me dio la oportunidad de formar parte de los equipos de práctica en la formación docente en dos IFD de la provincia; fui Directora de núcleo de Nivel Inicial y actualmente Coordinadora Provincial de Nivel Inicial.

Una mirada actual…

Desde la Coordinación de nivel y la experiencia en formación docente, considero importante poner el foco en coordinar políticas de articulación entre la formación docente y el nivel para el que se forma, que tengan proyección de corto, mediano y largo plazo, bajo la premisa de establecer claros aprendizajes prioritarios que no podemos dejar de garantizar para las nuevas infancias, generando espacios de prácticas innovadoras, para resignificar la enseñanza desde la formación inicial.

Sobre los desafíos…

Los desafíos de la formación inicial hoy son formar sujetos que desarrollen sus autonomías morales y cognitivas, con capacidades para actuar sobre el mundo, relacionar lo que han aprendido en nuevos contextos, en formatos escolares y no escolares. Así también, desarrollar capacidades, para que el conocimiento no quede inerte, olvidado o ritualizado; poder saber, cuándo, cómo y por qué aplicarlo para responder preguntas y resolver problemas de la vida en las aulas y más allá de las aulas.

Para dejar un mensaje a colegas y futuros colegas quisiera tomar las palabras de María Luz Doce, quien dice refiriéndose a la Profesión docente: "Tenemos que posicionarnos como profesionales de la educación y demostrar nuestra capacidad y para ello es necesario hacernos cargo de nuestras falencias. No somos sólo asalariados, como se dice erróneamente muchas veces, que gozamos de tres meses de vacaciones y

cumplimos jornadas reducidas. Hoy la docencia exige, además de una capacitación permanente, una atención personalizada de las necesidades de los chicos. No sólo se trata de ofrecer una formación curricular, sino también una formación más humana."

Miradas Sobre la Formación Docente Inicial

Prof. y Lic. Adriana Martell

Equipo Coordinación de Artística de la Provincia de Salta.

Cuéntenos de Ud…

Mi nombre Adriana Martell. Soy artista desde los 9 años, docente de arte de los 17 años hasta hoy. Estudié para ser Profesora en Artes Visuales, hice la licenciatura en Arte en Misiones, tengo un Doctorado Arte convenio la UNAM y Granada y estoy en etapa de tesis de la Maestría de Arte Latinoamericano en la Universidad de Cuyo.

Siempre me apasionó el arte. Mi madre, profesora de Historia del Arte, preparaba sus clases y yo me maravillaba por las imágenes del Renacimiento de sus libros.

En lo personal, los momentos más importantes fueron casarme y tener 4 maravillosos hijos, donde la premisa de crianza fue que sean lo que sientan, lo que quieran hacer en la vida, siempre en un marco de valores y, como los lazos siguen hoy tengo 9 nietos que son mi alegría más profunda.

En la vida profesional tengo muchos momentos relevantes como recibirme de Maestra en Artes Visuales y empezar a trabajar en primaria, descubrir y aprender de los estudiantes, la puesta en escena, las inauguraciones de muestras, los encuentros con colegas, la apertura de espacio culturales los reconocimientos recibidos… pero sin lugar a dudas el proceso de aprehender con otros, estudiar, conocer y compartir ayudan a madurar a tener un pensamiento más holístico y crítico, ya hace varios años que vengo desarrollando un taller de arte y es un espacio que me inspira, que me moviliza, me interpela y me desafía a seguir aprendiendo con mis colegas y estudiantes. Tengo además un grupo Mujeres Andinas donde desde hace 14 años producimos y exponemos obras de arte a lo largo del país y formo parte del equipo de la Coordinación de Educación Artística de Salta

Sobre los desafíos…

El primer desafío de la Educación Artística es superar la idea de que la cultura surge y se desarrolla espontáneamente, donde se pone en tela de juicio y se continúa discutiendo la importancia del arte en educación. Superar esta idea implica pensar

en la cultura como fenómeno social y, la Educación Artística como una de sus manifestaciones más perceptibles, lo que requiere que todos aporten, desde las políticas culturales y educativas, que la reconozcan como campo de conocimiento que tiene sus códigos específicos que deben conocerse y desarrollarse.

Es necesario educar en la importancia y puesta en valor de la Educación Artística, superar el discurso y la noción de que arte es una actividad práctica, romper con esta idea implica comprender su amplitud y su impacto en la formación. La formación en arte permite desarrollar una sensibilidad estética que promueve capacidades de análisis y reflexión a partir de una producción artística, que se expresa a través de un lenguaje específico (música, teatro, expresión corporal, plástica), y desarrolla capacidades comunicativas e interpela para innovar y transformar.

Es decir, comprender que el hecho artístico es el resultado de un contexto social y cultural, de un momento histórico y económico especifico. Hoy tenemos el desafío de poder identificar y decodificar las imágenes que nos rodean.

Entre desafíos y la realidad …

Desde la formación Inicial se debe pensar y educar en que la Educación Artística es mucho más que aprender técnicas e historia; a través de ella expresamos nuestro mundo más sensible: ideas, emociones, miedos, sensaciones –en un contexto concreto, transmitiendo parte de nuestras costumbres … determinando parte de nuestra cultura… afirmando nuestra identidad.

El arte desarrolla capacidades como el pensamiento divergente, la búsqueda de soluciones creativas superando los estereotipos, favorece pensar en el otro propiciando la tolerancia en un dialogo intercultural y principalmente el desarrollo de su capacidad creadora, su sensibilidad expresado siempre a través de una imagen.

Soy una convencida que a través del arte nuestra sociedad se verá más solidaria y tolerante con el otro, ayudando a conocernos más a nosotros.

Un enfoque Interdisciplinario. La Lectura Literaria en ámbitos no Formales

Aguirre Elizabet Gloria, Ardiles Rocío Jimena, Heredia María del Huerto, Martín Analía del Rosario, Giménez María Elvira

Instituto de Educación Superior N° 6023 "Dr. Alfredo Loutaif

Introducción

El siguiente trabajo se realizó en base al Proyecto Interdisciplinario denominado "Carpas literarias en los barrios de Orán", diseñado e implementado por docentes del IES N° 6023 "Dr. Alfredo Loutaif", en el marco del desarrollo de capacidades profesionales del docente en formación.

Teniendo en cuenta la denominación del proyecto, el término carpa nos remite al grupo cultural del combo literario del noroeste argentino "la carpa" fundado en 1944, en donde se destacan autores como Manuel J. Castilla, Raúl Galán, Julio Ardiles Gray quienes reflejaban en sus obras un compromiso social con sus habitantes y su tierra. Así, la modalidad de "Carpas" surge de la necesidad de recuperar esta doble figura de enlace entre la literatura y la figura social. Carpas literarias como dispositivo que articula espacio, tiempo y movimiento, un espacio de encuentro y a la vez entretenimiento, que conjuga el placer por la lectura y el disfrute de la compañía del otro.

El eje central de nuestro proyecto es "La lectura literaria en ámbitos no formales en la ciudad de Orán" y el interés del mismo fue generar nuevas experiencias de aprendizaje en los estudiantes, que les permitan superar la visión fragmentada de los conocimientos adquiridos y estigmatización de roles vinculados con el adentro y el afuera de la escuela, a través de un enfoque interdisciplinario y la articulación del espacio de la práctica con otras áreas curriculares.

Consideramos importante involucrar a los docentes en formación en contextos no formales para que logren reconocer a los sujetos de aprendizaje que llegarán a sus futuras aulas. La recuperación de la manifestación de estos "nuevos espacios" (cultura, saberes) favorecido mediante la implementación del dispositivo pueden transformarse en la base para el desarrollo de capacidades profesionales de la formación docente inicial requeridas.

¿Cuál es el horizonte que guio nuestro trabajo? Posibilitar la construcción de un aprendizaje integrado y dinámico a través del trabajo conjunto entre los espacios curriculares Práctica Docente III y IV, Didáctica de la Lengua, Didáctica General; Introducción a la Literatura, Literatura Anglosajona y Literatura Argentina II, permitiendo al estudiante la adquisición de diferentes capacidades para intervenir en escenarios institucionales no formales y comunitarios y el desarrollo de competencias acerca de la lectura. Para esto nos proponemos:

- Diseñar, desarrollar e implementar talleres en el ámbito no formal a partir de características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad;

- Desarrollar estrategias de comunicación y promoción variadas con las familias/barrios para promover el encuentro con la lectura literaria;
- Potenciar el trabajo en equipo (delimitación de roles, trabajo cooperativo, meta común) y sus habilidades a través de diferentes dinámicas;
- Afianzar la competencia literaria y los hábitos de lectura en los estudiantes, valorando la experiencia literaria como fuente de creación, conocimiento, enriquecimiento personal y modo de participar en la cultura;
- Establecer un diálogo entre las obras literarias y aquellas que pertenecen a otros lenguajes artísticos.

Si bien el proyecto se encuentra en ejecución, se pueden observar aspectos positivos, como ser el diseño e implementación de los talleres por parte de los estudiantes; el diseño e implementación de estrategias de promoción que posibilitan el encuentro con los jóvenes de escenarios naturales como los barrios de la ciudad.

Concepciones

Según Suárez, La propuesta se enmarca en un enfoque interdisciplinario como forma de abordar la enseñanza y el aprendizaje. Coincidimos con Ferrari y Leymonié Sáenz (2007), que, al trabajar en educación en forma interdisciplinaria, cada asignatura mantiene su perfil, las diferentes disciplinas no se difuminan, pero todas persiguen un determinado objetivo común. También, implica abandonar la clásica concepción de asignaturas aisladas, para buscar que las diferentes disciplinas realicen sus aportes específicos, según los tipos de problema que abordan, los procedimientos conceptuales y operativos que emplean, las soluciones que plantean y los modelos teóricos y generalizaciones que producen.

Asimismo, compartimos las teorizaciones de Mansilla Box (2010), quien considera que el trabajo interdisciplinario permite que los alumnos desarrollen capacidades para establecer conexiones significativas entre distintas asignaturas, para poder comprender el mundo que los rodea y actuar de manera acorde. De esta manera, el alumno desde este enfoque holístico participa en su propio aprendizaje.

En este sentido, nuestro énfasis se sitúa en el desarrollo dos de las seis capacidades profesionales de la formación docente inicial planteados en el Marco de Referencial de capacidades: -Dirigir la enseñanza y gestionar la clase, e; -Intervenir en el escenario institucional y comunitario.

Entendemos por capacidades al conjunto de modos de pensar, actuar y relacionarse que los estudiantes deben tener oportunidad de desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, puesto que se consideran relevantes para manejar las situaciones complejas de la vida cotidiana, en cada contexto y momento particular de la vida de las personas. Constituyen un potencial de pensamiento y acción con bases biológicas, psicológicas, sociales e históricas; el bagaje cognitivo, gestual y emocional que permite actuar de una manera determinada en situaciones complejas (Roegiers, 2016).

En este sentido, nuestro accionar logró constituirse en punto de partida de una modalidad de trabajo diferente en la que el sujeto se compromete activamente con su proceso de aprendizaje mediante la presentación de diversas actividades (que articulan aprendizaje formal y experiencia) que confluyen hacia un mismo fin: generar la posibilidad que el alumno construya una visión del juego completo. Por lo tanto," el docente tiene la responsabilidad de movilizar y de hacer actuar, de movilizar haciendo actuar y de actuar movilizando". (Meirieu, 2016)

El proyecto se apoyó en la concepción interactiva de la lectura (Iser, 1972; Fish, 1976; Adams y Collins, 1980; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Eco, 1981) que establece que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, en él intervienen simultáneamente procesamientos descendientes y ascendentes y el lector eficiente es aquél que utiliza diversas fuentes de información del texto. Para el semiólogo italiano, Umberto Eco, un texto para su actualización e interpretación, requiere de ciertos movimientos cooperativos, activos y conscientes por parte del lector modelo, quien posee una enciclopedia específica.

Consideramos a la literatura como un arte de la expresión verbal, por lo tanto, se inserta como una de las posibles actividades humanas dentro del ámbito de la cultura. Entre sus funciones destacamos el goce estético y el potenciar una mirada profundizadora sobre la realidad; es un sutil instrumento de conocimiento de la realidad y del hombre.

De esta manera, señalamos que la lectura literaria no es un proceso sistemático y obligatorio, reservado solo para entornos formales sino una actividad de encuentro guiada por el placer estético, como una fuente inagotable de conocimiento y aprendizaje, como una manera diferente de aprender, de descubrir nuevos mundos, nuevos personajes y nuevas historias.

Por eso, es necesario que el futuro docente desarrolle la capacidad de promover el placer de leer en diversos ámbitos, como una aventura maravillosa por la imaginación del lenguaje y como el mejor ejercicio del ocio creativo, sin escindir el contexto escolar para tal aventura.

El acercamiento a los barrios de la ciudad, como práctica de educación no formal, se apoya en lo que Luis Rigal (2007) delimita al definir como actividades educativas diversas fuera del marco de las instituciones escolares.

"Un enfoque interdisciplinario. La lectura literaria en ámbitos no formales"

La experiencia de aprendizaje involucró a alumnos de 3er y 4to año de la carrera del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, con la orientación de docentes de distintas áreas.

La modalidad de trabajo elegida fue el formato "taller" destinado a jóvenes y adolescentes entre 13 y 18 años de edad, con el fin de que los futuros docentes puedan poner en práctica los aprendizajes, habilidades y competencias adquiridas a lo largo de su proceso de formación.

Los talleres, según Anijovich (2009), son el espacio físico, un escenario donde se construyen saberes y conocimientos en profundidad sobre una temática específica a través de intercambios personales entre los sujetos. La característica fundamental es el intercambio de experiencias, el diálogo, la crítica, la discusión y la reflexión. Se procura establecer relaciones entre espacios curriculares del plan de estudios para promover la movilización de saberes tendientes a construir competencias y suscitar nuevos aprendizajes. En este sentido, este dispositivo está pensado como un espacio que transversaliza temáticas y/o problemáticas propias de la formación docente, cuyo abordaje supera los límites de las asignaturas, los límites institucionales formales.

Los talleres se implementaron en siete barrios de la ciudad de Orán (B° Balut, B° Maravilla, B° Belgrano, B° Patrón Costas, B° Güemes, B° Aeroparque, B° 20 de febrero), que fueron sugeridos por la Municipalidad contemplando viabilidad política y social y necesidad que presentaban.

Para esto se organizaron siete grupos de cuatro a seis integrantes cada uno; una vez conformados, cada equipo eligió y trabajó con temáticas diferentes, debiendo realizar el itinerario por cada barrio, con la guía y acompañamiento de un docente.

ESPACIO CURRICULAR	CAMPO DE FORMACIÓN	CONTENIDO
Didáctica General	Formación General	-Planificación. Estructura de una propuesta didáctica.
Pedagogía		-La educación como práctica social.
Introducción a la Literatura	Formación Específica	-Géneros literarios
Literatura Anglosajona		-Cuento fantástico. -Mitos y leyendas. -Poesía y música. -Cuento policial.

Práctica Docente III y Talleres Integradores (-Evaluación de aprendizajes en la educación secundaria. - -Materiales Didácticos con las TICs en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela secundaria.)	Formación de la Práctica Docente	-Acompañamiento en el diseño y puesta en escena de la propuesta.
Práctica IV y Taller Integrador: Sistematización de experiencias		Proceso de escritura reflexiva sobre la práctica.

Asimismo, el proyecto se fundamenta desde una perspectiva socio-crítico que realiza el trabajo social in situ, cuenta con la participación de distintos actores y analiza sus dificultades y problemáticas. Así, desde el marco metodológico de acción se pretendió crear un espacio para socializar y fortalecer conocimientos y experiencias desarrollados en ámbitos diferentes desde una comunicación de simetría. Es decir, que el trabajo específico en nuevos ámbitos laborales, en este caso, organizaciones sociales, sirvió también como un disparador para ampliar, revisar o introducir alternativas como así también permite abrir el debate y continuar con estas experiencias.
Dichas actividades parten de una concepción de transferencia entendida como un espacio para socializar y fortalecer conocimientos desarrollados entre pares y otros sujetos que, se involucran en el proyecto desde una metodología participativa e interdisciplinaria. Las visitas a los barrios son diseñadas, programadas y ejecutadas con diferentes objetivos por un equipo, en permanente diálogo con referentes y espacios otorgados por la sociedad civil (referentes de centro vecinal, intendente de la ciudad).

Las actividades realizadas según Fases, fueron:

Fase pre activa:

- Búsqueda de información y material bibliográfico para elaboración de los diferentes talleres
- Elaboración de la propuesta de los talleres literarios por parte de los estudiantes.
- Identificación y análisis de los distintos barrios seleccionados y los sujetos destinatarios de la propuesta.
- Gestión de los espacios físicos para las actividades
- Elaboración de recursos para la promoción de los talleres.
- Elaboración de recursos para la puesta en escena de las actividades planificadas e instrumentos de evaluación/monitoreo.
- Recopilación de información y datos en diversos soportes.

Fase activa:

- Implementación de los talleres.
- Elaboración de informes sobre la experiencia realizada.
- Construcción de instrumentos de evaluación/monitoreo

Fase pos activa:

- Evaluación del proyecto. Resultados. Alcance.
- Evaluación de aprendizajes.
- Reconocimiento y valoración de los instrumentos/dispositivos de trabajo.
- Valoración de los instrumentos de monitoreo.

Evaluación y valoración del Proyecto

La evaluación fue un proceso continuo a lo largo del desarrollo del proyecto en cada uno de los espacios curriculares integrados. La evaluación se dio de manera colectiva e individual. Por un lado, cada docente realizó un monitoreo de cada una de las tareas implementadas en su espacio, y, por otro, se realizó una evaluación en conjunto.

Se empleó una matriz de evaluación que integró el diseño de la propuesta, su gestión y el proceso de sistematización -como aspectos principales a evaluar.

Asimismo, se implementó un instrumento de valoración general por parte del equipo docente y de los estudiantes, en vistas a identificar aspectos para la mejora.

Se detectaron acuerdos para trabajar en grupo; sin embargo, surgen ausencias y niveles de compromiso diferentes que causan inconvenientes en el desarrollo. Al trabajar con centros vecinales, en algunas ocasiones no se respetaron los acuerdos institucionales; en particular, el uso de los espacios.

Si bien los talleres fueron pensados para adolescentes, participaron niños a partir de los tres años. Esto dio lugar a que los estudiantes modifiquen las actividades sobre la marcha, recursos, estrategias y así puedan reconocer la programación de los talleres desde un aspecto flexible, estratégico y situado.

A nivel del plantel docente posibilitó reforzar la capacidad de trabajo en grupo generando la posibilidad de salir de un trabajo solitario y aislado y dar lugar a un trabajo en equipo, enriquecido por la mirada de cada campo de acción.

El aporte de cada asignatura dio más significatividad al trabajo áulico y los estudiantes realizaron una propuesta común y concreta, lograron integrar áreas del saber, entrenando competencias y aplicando conocimientos.

Reflexiones Finales

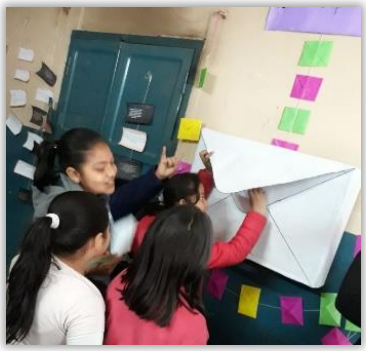
El profesorado y en especial los trayectos formativos de las prácticas docentes brindan a los alumnos espacios El proyecto en desarrollo es un gran desafío tanto para docentes como para alumnos. El trabajo interdisciplinar implica que cada asignatura realice sus aportes específicos para un propósito común: genera nuevas experiencias de aprendizaje en los estudiantes que les permitan articular el espacio de la práctica con otras áreas curriculares e involucrarlos en contextos no formales para reconocer a los sujetos de aprendizaje presentes en sus futuras aulas. y a nivel del equipo docente permite resignificar diferentes aportes en pos de la articulación, poniendo en tensión tiempos de enseñanza, modos de abordaje de los corpus de trabajo y su representatividad para la situación pedagógica seleccionada y creación de nuevos dispositivos evaluativos

La propuesta para la práctica docente es una fortaleza porque permite a los estudiantes desarrollar la capacidad reflexiva para valorar sus logros, sus limitaciones, sus avances y a reconocerse como aprendices permanentes. También, se descubren como buscadores de estrategias (el trabajo cooperativo, juegos, formas de secuenciar las actividades) y de recursos (cortos, videos, audios, música) que favorecen la vivencia y el disfrute de la literatura en los destinatarios y un interés genuino de volver a un próximo encuentro.

La necesidad de saber, aprender, producir conocimiento; convivir y trabajar en un espacio constituido con actores nuevos de la educación y con personas ajenas a un espacio reconocido, es una de las tareas fundamentales en relación a la formación docente. En este sentido y a través de esta actividad socio-comunitaria hacia los barrios, los estudiantes y profesores trabajan desde la actividad de extensión del instituto, sintiéndose agentes socializadores.

Referencias Bibliográficas

- Navarro, A. X. C., & Roche, A. M. (2013). Investigación en Educación: los procesos de Sistematización de Experiencias Educativas.



- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.
- Cárdenas Pérez. A, Castro Orellana, R., Soto Bustamante, A. M. (2001). El desafío de la Interdisciplinariedad en la formación de docentes. Revista electrónica diálogos educativos. Año 1, N° 1, 2001 ISSN 0718-1310 17. Chile: UMCE.
- Contreras Domingo, J. (1987). *La Autonomía del Profesorado*. Buenos Aires: Morata.
- Davini, María Cristina (2015). La formación en la práctica docente, Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

- De Aguiar e Silva, V. M. (1967). *Teoría de la Literatura*, Madrid, España. Editorial Gredos.
- Eco, Umberto (1981). *Lector in fabula, La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, España. Editorial Lumen.
- Fish, S. (1976). *Interpretando a Variorum,* Nueva York, Estados Unidos.
- Gvirtz, S., Grimbreg, S. y Abregú, V. (2009). "*La educación ayer, hoy y mañana", La El ABC de la pedagogía*, Buenos Aires, Argentina, Aique: Grupo Editor.
- Iser, W. (1972). *El Proceso de Lectura: Enfoque Fenomenológico*, Nueva York, Estados Unidos.
- Leymonié Saenz, J. y Fiore Ferarri, E. (2012) Didáctica Práctica 2. *Enseñar a comprender*. Montevideo: Grupo Magro. Cap. 5 Metas & Desempeños de Comprensión
- Nuñez Hurtado, C. (2013). "El rol del coordinador, promotor y/o educador", En pañuelos en rebeldía.
- Rigal, L. (2007). El sentido de las prácticas de educación no formal en Jujuy, Proyecto 08/124, SECTER-FHYCS, Informe final.
- Solé, I. (1987).*De la Lectura al Aprendizaje*, Universidad de Barcelona, Barcelona España.