Número II – Año 2018

REVISTA REDES

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

Dirección General de Educación Superior

REVISTA REDES

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

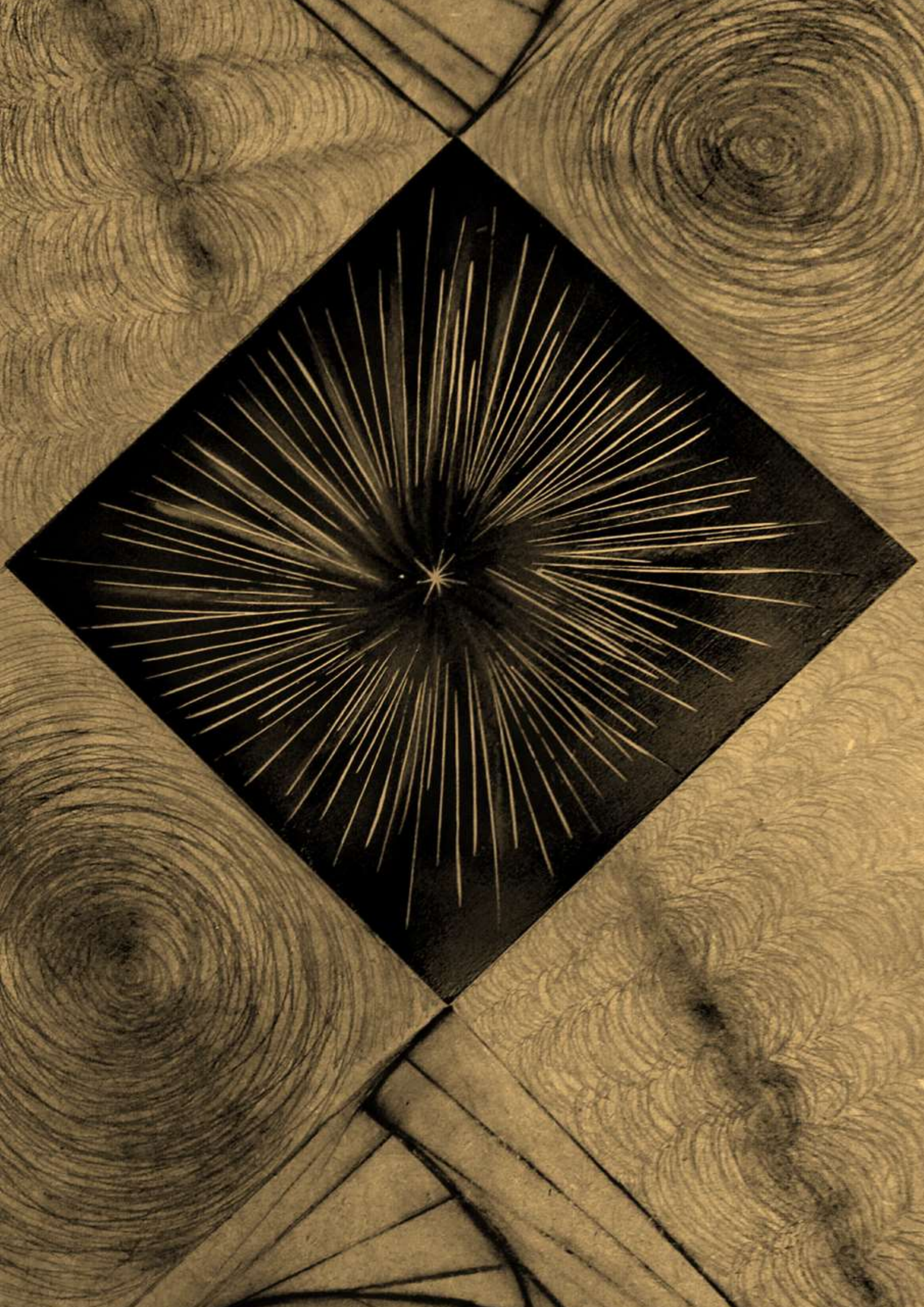
Dirección General de Educación Superior

Revista Semestral

Número 2

Diciembre 2018

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:
"Enredada entre Tramas"
María Denisa Montenegro

EQUIPO EDITORIAL
Danila Pesce
Estela Barrionuevo
Luis Rivero
Natalia Autino
Noelia Irruarizaga
Rosana Hernández

Diseño de la Revista
Sandra Vazquez

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 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.

A fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar el femenino y masculino en simultáneo, se ha optado por emplear el genérico tradicional masculino. En este número, los autores entienden que todas las menciones en genérico representan siempre a hombres y mujeres, salvo cuando se especifique lo contrario.

Sumario / Contenido

Editorial....7

Los desafíos de la interdisciplina en la enseñanza escolar 8

Enseñanza y Aprendizaje desde la Interdisciplinariedad 17

Oralidad, lectura y escritura en la formación docente. Reflexiones abiertas al debate 21

La Lectura, Oralidad y Escritura: Conceptos, tensiones y herramientas para fortalecer estas prácticas en nuestras instituciones educativas 28

Las TIC y una necesidad emergente: ENIA.... 33

La Oralidad: Un Acto para Pensar....37

La escritura como camino de reflexión en el trayecto de la práctica en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas 42

Estrategias de enseñanza innovadoras interdisciplinares -experiencias de prácticas docentes en el marco de la implementación de la política educativa nacional Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico. 48

Desafíos en la práctica docente. Una experiencia distinta en el marco de Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico. 56

Noticias.... 62

Recursos 66

Editorial

Con gran alegría presentamos el número II de REDES, espacio de la DGES creado para el intercambio de saberes y experiencias, producto de las prácticas áulicas en los IES.

En Educación es siempre necesario, y más aún en estos tiempos, promover espacios para la reflexión, el análisis e innovación de nuestras prácticas.

En la actualidad nuevas formas de interacción del sujeto con el conocimiento, requieren de capacidades y competencias docentes distintas a las desarrolladas en otra época. La construcción del conocimiento hoy, requiere de avances epistemológicos modernos para poder comprender, resolver y abordar problemas complejos.

La reciente aprobación del Marco Referencial de Capacidades, a desarrollar en los docentes durante su formación inicial, constituye para el Nivel Superior, una meta a alcanzar; y para lograrla, nos pone frente a la necesidad imperiosa de abordar nuevas formas y estrategias en la formación docente.

Por su parte, los niveles obligatorios para los que formamos, avanzan considerablemente en la innovación de sus aulas, razón por la cual el nivel superior debe acompañar este ritmo. Es un imperativo; los egresados deben contar con los saberes y capacidades básicas para iniciar un desempeño profesional pertinente a las demandas actuales.

En este marco de actualización e innovación, la interdisciplinariedad se presenta como una forma innovadora de abordar los conocimientos. La misma evidencia los nexos entre las diferentes áreas curriculares, demostrando que los fenómenos no existen por separado, por lo que debemos dar un paso desde la organización disciplinar a la interdisciplinar.

Para el caso de la formación inicial es necesario considerar dos aspectos importantes: Enseñar desde el enfoque de la Interdisciplina en el Nivel Superior, y al mismo tiempo brindar herramientas teórico/metodológicas para la enseñanza interdisciplinar en los niveles para los que forma. Este posicionamiento requiere de un trabajo en equipo, de un trabajo compartido.

En cuanto a las capacidades, las opiniones de los formadores registrados en el informe de evaluación del Desarrollo Curricular, dan cuenta de la existencia de dificultades académicas de los estudiantes en relación con la escritura, la comprensión lectora y la expresión oral. Capacidades básicas para el ejercicio de la docencia, razón por la cual resulta importante atender algunas alertas que surgen como emergentes.

En este número contamos con el aporte de prestigiosos profesionales que nos comparten sus saberes. A ellos, agradezco su generosidad.

Director General de Educación Superior

Prof. Enrique Jáureguis

Los desafíos de la interdisciplina en la enseñanza escolar

Soledad Areal

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Maestranda en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por la Universidad Nacional de San Martín. Especialista Superior en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza (Programa Nuestra Escuela- MEN). Actualmente es Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular, perteneciente a la Dirección Nacional de Formación Docente Inicial, INFoD, Ministerio de Educación de la Nación. Investigadora Asistente en el UBACyT "Subjetividad docente: arte, cultura y ciudadanía. Tensiones entre el conformismo y la transformación"; docente en ISFD de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Posee experiencia en cargos docentes y directivos en instituciones de nivel primario y de educación de adultos.

Resumen

La enseñanza interdisciplinaria se presenta actualmente como una instancia superadora de la tradicional enseñanza disciplinar. Sin duda son múltiples los desafíos que impone esta propuesta a la organización escolar vigente y también son muchos los riesgos que se corren al plantear este cambio de paradigma como la solución a todos los males. La historia de la pedagogía se encuentra saturada de modas provisorias que no logran dar respuesta a las problemáticas que se identifican en referencia a la enseñanza y el aprendizaje escolar. Sólo entendiendo esta nueva propuesta desde sus fundamentos epistemológicos será viable pensar una reforma curricular que resulte significativa para la escuela.

Palabras claves: Interdisciplina- Pensamiento complejo- Integración de saberes- Enseñanza escolar- Formación docente.

Introducción

El presente artículo tiene por objeto poner en tensión los marcos teóricos que aportan a la reflexión sobre la interdisciplina con las prácticas de desarrollo curricular que al momento tienen lugar en las escuelas e Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). El interés en abordar estas tensiones responde a la preponderancia que está cobrando el abordaje interdisciplinario en la agenda educativa,

a partir de un diagnóstico que arroja la necesidad de superar la fragmentación de saberes. A tal fin, se presentará en primer lugar un estado de situación del desarrollo curricular en la formación docente a partir de la información que brindan los dispositivos de Evaluación del Desarrollo Curricular que tuvieron lugar durante los años 2011- 2013, 2015 y 2017, cuya implementación fue coordinada a nivel nacional por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). A continuación, se reflexionará sobre el sentido del abordaje interdisciplinario en este escenario, sistematizando algunos aportes teóricos desarrollados al respecto por la literatura nacional e internacional. Finalmente, se observará cuáles son los desafíos que este abordaje plantea para la formación docente inicial y de qué manera estos tensionan las prácticas de desarrollo curricular que hasta el momento tienen lugar en los ISFD.

El desarrollo curricular en la formación docente inicial

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), creado a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006, tiene entre sus funciones la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua; la promoción de lineamientos básicos curriculares para la formación docente; y la coordinación de las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente.

El proceso de evaluación debe entenderse, entonces, en el marco de una política más amplia que se propone generar un proceso continuo de renovación curricular tendiente a la mejora de la formación de los futuros docentes. Sólo a partir de una reflexión sistemática acerca de la adecuación de los contenidos y abordajes propuestos es posible avanzar hacia esta mejora. Los dispositivos de evaluación del desarrollo curricular resultaron insumos importantes en este sentido en tanto en sus tres instancias de implementación recogieron las voces de equipos directivos, docentes y estudiantes respecto a la puesta en práctica de los diseños curriculares jurisdiccionales (DCJ) de los Prof. de Educación Primaria y Educación Inicial (2011-2013), Prof. de Educación Física, Especial y del campo de la formación artística (2015) y de los Prof. de Educación Secundaria en siete orientaciones (2017).

La implementación progresiva permite observar el modo en que algunas problemáticas fueron encontrando solución a partir de las sucesivas reformulaciones que se realizaron a los diseños curriculares, pero también exponen la persistencia de otras a lo largo de los años. Entre estas últimas, se destaca la falta de articulación entre las unidades curriculares y los campos. Actualmente los DCJ cuentan con alrededor de 30 unidades curriculares (UC) que deberían poder articularse en torno al eje que constituye el Campo de la Formación para la Práctica (CFPP); sin embargo, los resultados de la evaluación exponen que, según la percepción de los actores, esta articulación aún no se logra. Queda entonces como tarea de los estudiantes vincular los saberes aprendidos en las distintas UC y ponerlos en valor al momento de desarrollar una práctica docente. Es poco probable que esta tarea pueda desarrollarse si los contenidos no se enseñaron de modo tal que resulte factible significarlos en una

trama de sentido compleja. Sólo abordando los objetos de conocimiento de manera compleja será posible evitar la fragmentación del conocimiento.

Hacia el desarrollo de un pensamiento complejo

Resulta destacable que la etimología de la palabra "complejo" nos lleva al término "complexus": lo que está tejido en conjunto. Es por esto que uno de los más destacados referentes del paradigma de la complejidad, Edgar Morin, señala que el pensamiento complejo, en oposición al procesamiento analítico de la información, es un modo de "religazón" (Morin, 1998), en el sentido de poner en relación aquello que ha sido disociado a los fines de propiciar un determino análisis. Y es que los objetos en sí mismos no son simples ni complejos, no son estas nociones propiedades intrínsicas de la realidad, sino que refieren a las condiciones lógicas en las cuales nombramos y conocemos el mundo (ibid.)

Significar la realidad de manera compleja implica entonces refundar el pensamiento (ibid); a tal fin, necesitamos contar con categorías de análisis que cobren sentido al interior de la disciplina que las enuncia pero que puedan entrar en diálogo con conceptos de otros campos. Pese a todos los cambios culturales que han tenido lugar en las últimas décadas, en referencia a la comunicación, el conocimiento y el desarrollo de la tecnología; es posible afirmar que el paradigma que aún predomina en el plano epistemológico es el de la disyunción y la reducción (ibid): el todo queda reducido al análisis de sus partes. Así, acudimos al neurólogo si sufrimos de olvidos recurrentes y al psicólogo si nos sentimos angustiados, contando con pocas posibilidades de pensarnos de manera integral. Algo similar sucede con nuestra lectura del mundo.

El paradigma de la complejidad está fundado, en cambio, sobre la distinción, la conjunción y la implicancia mutua (ibid). No niega la especificidad disciplinar, pero entiende que los desarrollos de las distintas disciplinas se implican. Siguiendo con el ejemplo, las transformaciones bioquímicas del cerebro impactan en nuestras emociones, al tiempo que las emociones que se desencadenan a partir de nuestras vivencias pueden provocar alteraciones a nivel cerebral. Una vez más, no se trata de negar el valor de los desarrollos disciplinares sino de lograr que las categorías de análisis que se producen en ese marco, puedan ser utilizados para leer el mundo más allá de las fronteras de las disciplinas.

La enseñanza en el paradigma de la complejidad

El objetivo de la enseñanza en el marco de este paradigma es la religazón. Se espera que los estudiantes aprendan a relacionar y problematizar, entendiendo que de esta manera el saber se contextualiza, se integra a la vida y se constituye en herramienta de reflexión. Es este el fundamento desde el cual se ha intentado en los últimos años introducir reformas en el sistema educativo. Resulta destacable, en este sentido la propuesta desarrollada desde el Ministerio de Educación Nacional para el nivel secundario, cuyo eje es el diseño de proyectos interdisciplinarios en torno a problemáticas concretas que resulten de interés para los estudiantes. En este punto, resulta pertinente recuperar los

aportes de Dressel y Marcus (1982) quienes afirman que los saberes disciplinares pueden tener un valor intrínseco para los especialistas, pero siempre tienen un valor extrínsico para los estudiantes: ellos deben valerse de esos saberes para interpretar la realidad. Pensar proyectos centrados en problemáticas reales permite entonces poner la disciplina al servicio del desarrollo de un pensamiento complejo y crítico. Sin embargo, los DCJ del nivel secundario presentan una estructura poco propicia para abordar este desafío: la organización disciplinar encuentra las mismas dificultades señaladas por las evaluaciones del desarrollo curricular para la formación docente inicial. Tanto los currículos de los niveles obligatorios como los del nivel superior reproducen la organización de las ciencias: se presentan de manera disociada diferentes disciplinas sin poner en relación sus objetos de conocimiento ni sus discursos. Esta fragmentación del saber no sólo resulta en una fragmentación de la realidad por todo lo anteriormente expuesto, sino que además deja poco margen para el desarrollo de un aprendizaje activo: no es posible producir cultura desde un esquema de fragmentación. Así, el rol de los niños y jóvenes frente a la cultura queda reducido al de consumidores (Camilloni, 1996)

La fragmentación de los saberes propiciada por los diseños curriculares disciplinares es considerada uno de los ejes de la problemática del currículo (íbid.). Resulta necesario, entonces, comprender los fundamentos de esta organización para poder pensar de qué modo introducir reformas que resulten plausibles de ser realizadas en el marco de nuestro sistema educativo.

Fundamentos de la organización curricular

Un currículo es ante todo la definición de un modo de relacionarse con el conocimiento. Establece cuáles son los contenidos que la sociedad considera valiosos para el desarrollo de los procesos de socialización y en este sentido determina cuál es el modelo deseable en la construcción del sujeto social del conocimiento (Cullen, 1997). Que esa construcción requiera de la intervención sistemática de docentes formados a tal fin, es la razón de ser de la escuela como espacio social de enseñanza y aprendizajes de conocimientos. Que los contenidos sean un recorte del acervo cultural y que esto suponga la construcción de una red social de control de conocimiento que circula, son elementos instituyentes de la escuela como lugar donde se enseñan y aprenden conocimientos válidos (ibid). En síntesis, la escuela socializa mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente. Esto no significa que sea el único espacio en el que circula conocimiento, pero sí que es el espacio en el que la socialización cobra carácter intencional y sistemático. El currículo es entonces el plan que se traza para lograr ese objetivo.

Dicho plan tiene una dimensión política ineludible: un recorrido histórico permite observar que no siempre se concibió del mismo modo el conocimiento y que la educación no siempre tuvo la misma función social. Considerar las implicancias políticas del currículo nos lleva a los siguientes interrogantes: ¿en qué momento surge el currículo disciplinar?, ¿por qué motivo es esta la opción elegida por la escuela moderna?

Lo primero que cabe señalar es que el modelo disciplinar, llamado también modelo enciclopédico (íbid.) propio de la escuela moderna encuentra sus raíces en el llamado modelo jerárquico propio de la escuela antigua. En este modelo los conocimientos se organizan a partir de la dignidad de sus objetos, medida ésta según criterios de mayor o menor aproximación a las ideas o verdades esenciales. El modelo jerárquico implica relaciones de subordinación diferenciando saberes "inferiores" y "superiores" (ibid.) y estableciendo también quién tiene acceso a qué tipo de saber.

La masividad que alcanza la escuela en la modernidad, en respuesta a la necesidad de formar un nuevo ciudadano, resulta incompatible con el modelo jerárquico y en este sentido es posible afirmar que el modelo enciclopédico democratiza, en cierto sentido, el acceso al conocimiento: homogeneiza los saberes que incluye, rompiendo jerarquías, y los distribuye de manera equitativa entre la población. Sin embargo, lo hace separando entre sí los saberes y excluyendo aquellos que no cumplen las condiciones de validez, que no logran el permiso para transitar por la Enciclopedia (íbid).

Carlos Cullen (1997) estima que de este modo se fue perdiendo progresivamente la significación social de la enseñanza escolar alejando progresivamente los saberes de la vida social, así como también de su fuente producción y de los debates sociales correspondientes. Poco a poco se naturalizó la idea de que lo valioso es adquirir una determinada cantidad de conocimientos más que adquirir conocimientos de una determinada calidad y significación social. De esta manera, el aprendizaje escolar corre el riesgo de tornarse un proceso acumulativo y no significativo. El currículo agregado, caracterizado como "currículo rompecabezas" (Camilloni, 1996) presenta una clasificación fuerte en la que los contenidos se presentan aislados y define, de esta manera, una situación de aprendizaje que necesariamente está hecha a trozos difíciles de unir (íbid).

Hacia una enseñanza interdisciplinaria

La definición política tomada por el Estado moderno respecto a la adopción de un currículo disciplinar para el desarrollo de la enseñanza en las escuelas, tuvo consecuencias didácticas y organizacionales. El desarrollo de las didácticas específicas da cuenta de las particularidades que adquiere la enseñanza de los distintos objetos y por este mismo motivo se han formado durante décadas docentes especializados en una determinada disciplina.

El nivel secundario específicamente es hoy un espacio en el que confluyen docentes formados en diversas disciplinas, ¿de qué manera es posible avanzar en la interdisciplina en el marco de este formato escolar?

Pensar en un diseño curricular que rompa con la clasificación del modelo enciclopédico implicaría repensar la totalidad del formato escolar sin poner en riesgo su función social de distribución masiva de saberes socialmente válidos. Es por esto que en el escenario actual la escuela sólo puede aspirar a religar (Morin, 1998) a partir de la integración de los saberes disciplinares. La organización curricular es

también una organización laboral y en este sentido resulta necesario introducir reformas que resulten viables en el marco de las características institucionales de las escuelas de nuestro país. Por otro lado, no es posible pensar en la enseñanza interdisciplinaria sin partir de los conocimientos disciplinares. Es este un piso que la actual organización curricular debería garantizar. El desafío es entonces, dar un paso hacia la integración de los saberes disciplinares.

La integración de saberes

Llegado este punto, nos encontramos en condiciones de pensar estrategias curriculares para propiciar la integración de saberes. En este sentido, Cullen (1997) destaca el valor de los contenidos o ejes transversales, a los que caracteriza de la siguiente manera: "Los contenidos transversales se hacen cargo del planteamiento de problemas significativos, que no quedan planteados desde las lógicas disciplinares, aunque aparezcan atravesando muchos de sus contenidos" (íbid).

Nos acercamos así a una primera definición importante: el aprendizaje interdisciplinario propiciado por el desarrollo de ejes y contenidos transversales construye un saber nuevo, que no podría construirse desde una única disciplina por más que las categorías de análisis que estas aportan resulten indispensables para su construcción. Y hay más, no podemos pensar los conceptos disciplinares como categorías de análisis si no las ponemos al servicio del análisis de un problema.
La propuesta curricular de la Secundaria 2030 no plantea modificaciones a nivel de diseño curricular sino de desarrollo. Propone la elaboración de planes institucionales en los que se observen proyectos de trabajo enseñanza en los que se integren saberes a partir del análisis de determinadas problemáticas significativas para nuestros jóvenes. Ahora bien, ¿de qué manera formamos docentes capaces de trabajar de manera interdisciplinaria? ¿Cómo impacta esta propuesta en la formación docente?

Los desafíos de la interdisciplina para la formación docente inicial

Si bien es deseable que los docentes que llevarán adelante propuestas de enseñanza que apuesten a la integración de saberes hayan atravesado en su propia formación esta experiencia de aprendizaje interdisciplinario, sería un error pensar que esto resulta suficiente. La enseñanza para los niveles obligatorios y la formación de quienes la llevaran adelante no es, ni es deseable que sea, isomórfica. Sin duda resulta necesario que los futuros docentes atraviesen prácticas modelizadoras en este sentido y aún más: la práctica como eje articulador sólo logrará instituirse como tal en tanto se constituya en el espacio generador de problemáticas significativas para la práctica docente al que abonen los contenidos de las Unidades Curriculares (UC) de los otros campos, especialmente los del campo de la formación general (CFG).

Retomando lo señalado por los resultados de los dispositivos de Evaluación del Desarrollo Curricular, las dificultades para la lograr la articulación entre las UC y para que el campo de la formación para la práctica profesional (CFPP) se erija efectivamente como eje articulador puede radicar en la tendencia

a pensar este último espacio como instancia para el desarrollo de capacidades y no como instancia de producción de un nuevo saber, un saber complejo, el de la práctica docente. El CFPP debería, entonces, resignificarse. Su presencia en los Diseños Curriculares Jurisdiccionales desde primer año habilita a pensarlo como el espacio en el que se planteen problemáticas y se procure su resolución a partir de una práctica de investigación acción que considere como categorías de análisis los conceptos centrales de las UC de otros campos.

Sin embargo, esta experiencia de aprendizaje que aborda la complejidad del acto educativo no necesariamente brinda a los futuros docentes herramientas para el desarrollo de proyectos que integren saberes de diferentes disciplinas. ¿Cómo puede un docente con una formación unidisciplinar participar de proyectos interdisciplinares? Llegado este punto, el campo de la formación específica (CFE) cobra fundamental relevancia.

Es importante aclarar que, si bien resultaría deseable la formación en más de una disciplina para facilitar la construcción de problemáticas interdisciplinares, la inclusión de UC de otras disciplinas en un determinado profesorado no garantiza necesariamente que esta formación tenga lugar. No se trata simplemente de sumar conceptos de otras disciplinas, sino de abordarlos de manera tal que sean capaces de entrar en diálogo. Una formación multidisciplinar al interior del CFE puede seguir enmarcándose en el modelo enciclopedista; el desafío es, en verdad, lograr un abordaje diferente de los contenidos disciplinares.

La formación disciplinar abona a la idea de que cada disciplina es valiosa en sí misma y sin duda esto es real. Sin embargo, quien se forma en una disciplina para luego enseñarla debe estar en condiciones de pensarla como un marco de comprensión para entender la realidad, como una red de conceptos que a su vez constituye una red de sentidos, la cual se ve enriquecida al incorporar categorías de análisis de otras disciplinas. Resulta necesario entonces que en el desarrollo de las UC disciplinares se valoren fundamentalmente aquellos conceptos de gran inclusividad (Camilloni, 1996) que puedan vincularse con los de otras disciplinas. Esta vinculación puede tener que ver con la secuencia, la lógica o la aplicación práctica. Por ejemplo, en más de una disciplina hay conceptos que refieren al acto de anticipación, a la probabilística. Los encontramos en estadística Matemática, en el modo subjuntivo en la Lengua y en las leyes estocásticas en Historia (íbid.) Si cada disciplina fuera capaz de identificarlos y explicitarlos, sin duda se podría avanzar en el armado de proyectos que integren saberes disciplinares.

Resulta importante de todas formas, hacer una salvedad: al momento de pensar proyectos interdisciplinarios sólo debería integrarse lo que es "integrable". Forzar relaciones no fundamentadas resulta contraproducente en tanto se pierde rigurosidad disciplinar al hacer decir a los conceptos aquello que en verdad no dicen, propiciando de esta manera aprendizajes erróneos. La interdisciplina no puede transformarse en una nueva moda pedagógica, su valor radica en que habilita el desarrollo del pensamiento complejo. Se trata, como plantea Morin (1998), de refundar el pensamiento.

Reflexiones

Llegado este punto del artículo resulta posible sistematizar algunas cuestiones relevantes. Para comenzar resulta importante destacar que la interdisciplina no es una estrategia didáctica. Si bien implica un modo de abordar y transmitir el conocimiento, parte de una concepción diferente del saber. Los objetos de conocimiento son complejos, por lo que cualquier abordaje fragmentario nos permite conocer sólo una de sus dimensiones. Esta mirada parcial nos impide resolver problemas y avanzar en la construcción de nuevos saberes, aquellos que trascienden las barreras disciplinares. Por lo tanto, la interdisciplina implica un enfoque didáctico, pero es ante todo un posicionamiento epistemológico.

La interdisciplina tampoco es un determinado modo de organizar el trabajo docente, aunque lo implica. Trabajar en equipo es condición necesaria, aunque no suficiente para garantizar el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. Resulta necesario trabajar de manera conjunta para identificar conceptos de las diferentes disciplinas capaces de entrar en diálogo y dar forma a proyectos integradores significativos.
Por todo lo expuesto, la formación docente tiene el desafío de resignificar los campos de la formación para que abonen a este cambio de paradigma:

- El CFG y las UC pedagógicas del CFE, deberían identificar aquellos conceptos que resultan potentes para pensar la práctica docente. De esto se trata también pensar la formación centrada en la práctica. No de vaciar de marcos teóricos los diseños curriculares, sino de ponerlos al servicio del análisis del hecho educativo.
- El CFPP debería erigirse como el espacio en el que se planteen problemáticas significativas de la práctica docente, de manera tal de poner en contexto los conceptos disciplinares del CFG y el CFE; y de producir así condiciones de posibilidad para el desarrollo de las capacidades docentes profesionales.
- Las UC disciplinares del CFE, por su parte, deberían organizarse en torno a núcleos de sentido en los que se destaquen los principales y más inclusivos conceptos de la disciplina.

Todas estas reformas a nivel diseño curricular deben luego encontrar un correlato en la concreción curricular a nivel institucional. Es poco probable que esto suceda si no se garantizan las condiciones institucionales mínimas para que resulte posible. Si los docentes no cuentan, por ejemplo, con espacios destinados a la articulación esta se constituirá en un acto voluntarista. Sin duda es el Estado el encargado de garantizar estas condiciones para evitar que se resuelvan aleatoriamente en algunas instituciones y se termine minando el derecho a la igualdad en el acceso al conocimiento.
Sin embargo, estas condiciones son necesarias, pero no suficientes. La interdisciplina plantea un cambio de paradigma que tensiona los fundamentos mismos de la organización escolar. Sólo entendiendo que se trata de una oportunidad para formar ciudadanos críticos, conscientes de las principales disputas y problemáticas de su tiempo, estaremos en condiciones de afrontar el desafío.

Referencias bibliográficas

- Camilloni, A. (1996). Los contenidos en el nivel medio. La interdisciplinariedad. Secretaría de Publicaciones. CEFyL. Buenos Aires.
- Cullen, C. (1997). Críticas de las razones de educar. Paidós. Buenos Aires.
- Dressel, P. y Marcus, D. (1982). On teaching and learning in College. Jossey- Bass Publ. San Francisco.
- Morin, E. (1998). Articular los saberes. Qué saberes enseñar en las escuelas. Ediciones Universidad del Salvador. Buenos Aires.

Enseñanza y Aprendizaje desde la Interdisciplinariedad

Beatriz A. Bachmann

Profesora para la Enseñanza Primaria. (Escuela Nacional Normal Superior del Profesorado Nº 1) Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA) y Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Ha realizado diversos post grados vinculados a formación docente. Fue Directora de Estudios de Institutos de Formación Docente. Ha desarrollado numerosas acciones de capacitación docente en los diferentes niveles educativos. Fue Consultora con cargo de Coordinación de diversos Programas con Financiamiento externo en el Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente, es Coordinadora de Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico en el INFoD. Participó en el equipo de investigación de FLACSO "Debates y disputas en torno a la noción de profesionalización docente (1990-2004)".

Hoy en día, la era del conocimiento se basa en un conocimiento diferente del tradicional, uno que no entiende el cambio como disrupción del orden sino como innovación prometedora. Uno en el que la ciencia no es sólo descripción de las 'leyes naturales' y explicación de los fenómenos, sino que conlleva la creación y la modificación de la naturaleza, y por lo tanto da un nuevo lugar al protagonismo humano.

La ciencia hoy no intenta sólo entender y explicar los fenómenos y el mundo, sino operar sobre él y ofrecer soluciones a los problemas de la realidad. Siendo que la educación -y específicamente los sistemas escolares- son los espacios institucionales de la sociedad para la generación y la transmisión del conocimiento que la sociedad estima como "válido" para su crecimiento y reproducción, el desafío que surge es cómo resuelve la nueva sociedad -a través de la escuela- la necesidad de distribución equitativa del conocimiento, qué características tiene que tener dicho conocimiento para que sea "socialmente válido" y cómo se organiza el entorno social para hacer posible el "aprendizaje a lo largo de toda la vida".

La construcción de saberes en el ámbito escolar implica una apuesta y puesta curricular en la que necesariamente deben participar todos los actores involucrados: equipos directivos, docentes, alumnos y familias, dado que constituyen ni más ni menos actos de decisión curricular y -como tales- actos de micropolítica educativa.

Es por ello que las experiencias de enseñanza en la actualidad deben ser entendidas como aquellas tendientes a organizar experiencias para el aprendizaje escolar con decisiones que toman los docentes en las escuelas, construyendo escenarios donde el conocimiento pueda acontecer de manera dinámica, proponiendo una fluida interacción entre docentes, estudiantes, temáticas a estudiar desde las distintas

disciplinas y comunidad; en un marco de mutua confianza y mutuo respeto; favoreciendo la movilidad en el pensamiento y la construcción de conocimientos.

Uno de los caminos posibles para responder a este desafío es la interdisciplinariedad.

Podemos concebir la interdisciplina como

> ...aquel esfuerzo indagatorio, también convergente, entre varias disciplinas –y, por lo mismo, en ese sentido, presupone la multidisciplinariedad– pero que persigue el objetivo de obtener "cuotas de saber" acerca de un objeto de estudio nuevo, diferente a los objetos de estudio que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o incluso multidisciplinariamente. (Sotolongo Codina, 2006)

Garantizar la comprensión de los conocimientos transmitidos supone achicar la brecha entre discurso y práctica, facilitar el uso activo de los mismos y el despliegue de acciones novedosas en la resolución de problemas concretos. Es importante que el conocimiento esté disponible en una importante variedad de situaciones y no sólo en las análogas a la situación planteada en el momento en que se lo "enseñó". Para esto es importante tener cuenta que ni todos aprenden del mismo modo ni una misma persona aprende todos los conceptos a través de los mismos procesos. Hace falta generar escenarios de aprendizaje variados que permitan: relacionar, operar, describir, comparar, diferenciar, discutir, diagramar, relatar, organizar; discernir, pensar y conjeturar.

Por otra parte, es importante tener en cuenta al momento de implementar proyectos interdisciplinarios que quienes enseñan, conjuguen y favorezcan el diálogo entre el conocimiento disciplinar y el didáctico. A la hora de pensar en el hacer de los jóvenes, es prioritario imaginar cuáles pueden ser experiencias valiosas para que tengan múltiples oportunidades para encontrarse con objetos de conocimiento, para demostrar qué están comprendiendo y cómo pueden profundizar sus comprensiones.

Un componente que enriquece y potencia este proceso de adquisición de conocimiento complejo es el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en diferentes contextos, instancias y modos, complejizando el planteo innovador de cada una de ellas, pero siendo conscientes que los contenidos culturales nuevos que ingresan a través de la virtualidad y las nuevas tecnologías entran en una negociación con una gramática o forma escolar que lleva décadas y hasta siglos de vigencia.

Es por ello que -como proceso complementario indispensable-, es necesario evaluar y analizar los avances y resultados de las experiencias; no sólo como retroalimentación para ajustar la propuesta sino como parte inherente del desempeño profesional docente.

Esta evaluación se realizaría desde un enfoque de reflexión sobre la práctica docente para continuar deconstruyendo y reconstruyendo miradas y posturas pedagógicas, didácticas y disciplinares en el proceso de enseñanza que no se realizan individualmente sino en forma colectiva.

En este proceso colectivo, una clave al momento de implementar la propuesta interdisciplinaria es trabajar bajo el supuesto de que cuando los adultos al interior de la escuela se comprometen con la meta (cognitiva y afectiva) de promover su propio aprendizaje y el de sus colegas, toman en serio su aprendizaje, lo valoran y lo promueven, y los estudiantes también lo registran y potencian su propio proceso de aprendizaje.

Otro elemento de no menor importancia es el hecho de que estas experiencias se han concebido desde una instancia de aprendizaje para todos los integrantes, lo que significa un cambio de enfoque, de modelos mentales en relación con el modelo tradicional o clásico no sólo de la enseñanza sino también del funcionamiento de la institución educativa.

Algunos principios que pueden guiar la propuesta de trabajo interdisciplinario, mencionadas por Manterola y Astudillo (2003), son:

- El aprendizaje es dirigido por el aprendiz en relación a problemáticas significativas.
- El aprendizaje es un proceso activo y experiencial por naturaleza.
- El desarrollo profesional efectivo es colaborativo.
- El desarrollo profesional efectivo está centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

Ahora bien: ¿Cómo lograrlo desde el rol docente, dada la matriz tradicional de formación?

Una vía posible es asumir una actitud de *curiosidad*. Esto no implica dejar las propias creencias, sino ser curiosos acerca de las creencias de los otros.

Ninguna persona o perspectiva puede brindar las respuestas necesarias a los problemas de hoy. Paradójicamente, solamente es posible hallar estas respuestas admitiendo que no sabemos… Desear dejar atrás nuestra certidumbre y esperar estar confundidos por un tiempo. Y durante este lapso, ser conscientes que es más llevadero actuar con otros que desde la perspectiva individual y solitaria. *"Desear ser perturbados"* propone Wheatley (2002).

Quizás éste sea el modo de animarse a incluir proyectos interdisciplinarios en la rutina docente… será cuestión de intentarlo y evaluar cómo resulta.

Referencias bibliográficas:

- Sotolongo Codina, (2006) "La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo". CLACSO.

- Manterola y Astudillo, (2003) "El aprendizaje de los educadores y la formación de comunidades de aprendizaje", Pensamiento Educativo Vol. 32, julio 2003.
- Wheatley, M. (2002) "Turning to One Another: Simple Conversations to Restore Hope for the Future", Berret-Koehler Publishers.

Oralidad, lectura y escritura en la formación docente. Reflexiones abiertas al debate

Fernando Ovando

Profesor en Ciencias de la Educación. Investigador en proyectos sobre formación docente en contextos de diversidad cultural y áreas de frontera. Dictó cursos de capacitación sobre temáticas afines. Fue docente y participó en la elaboración de Diseños Curriculares Jurisdiccionales de profesorados con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. Autor de trabajos sobre educación, interculturalidad y bilingüismo.

Resumen

El trabajo presenta algunas reflexiones sobre la oralidad, la lectura y la escritura en la formación docente. Aunque de modo incipiente, las mismas fueron objeto de discusión en una Mesa de Debate y Experiencias Institucionales -en la que el autor participó como Moderador-, llevadas a cabo en el marco del III Encuentro Provincial de Prácticas Educativas "Capacidades en las prácticas docentes: miradas y desafíos" realizado recientemente en la ciudad de Salta.
Las ideas aquí presentadas constituyen miradas que, como tales, hacen foco en determinados procesos dejando inevitablemente otros sin aprehender. No obstante, las mismas tienen el potencial de movilizar nuevas formas de abordar la oralidad y las prácticas letradas, tanto en la formación docente como en los restantes niveles de educación.

Palabras claves: Oralidad - Lectura - Escritura - Formación docente

Introducción

El abordaje de la oralidad y las prácticas letradas en la formación docente tiene su especificidad; así, por ejemplo, los estudiantes de profesorados deben desarrollar capacidades académicas similares a las de sus pares de otras carreras (comprensión de diferentes tipos de textos, escritura de informes o ensayos, argumentación, pensamiento crítico, etc.). Sin embargo, las capacidades profesionales a

desarrollar difieren en un caso y en otro. Los docentes en formación deben desarrollar capacidades propias de la profesión, entre las que se pueden mencionar la enseñanza de la literatura, los saberes y formas de acción implicados en la tarea de enseñar la lectura y la escritura, la enseñanza de la oralidad en primera lengua (L1) e incluso en segunda (L2) como sucede en contextos de diversidad lingüística. Tal especificidad requiere de miradas desde las distintas disciplinas. Algunas de ellas formaron parte del encuadre de la Mesa de Debate y Experiencias Institucionales; se comentaron y discutieron de cara a pensar nuevos caminos, nuevos desafíos, reflexionando sobre lo real, lo posible y lo necesario (Lerner, 2001) a la hora de trabajar la oralidad, la lectura y la escritura en las instituciones escolares.

Reflexiones en desarrollo

En lo que sigue, se exponen algunos ejes como encuadre de la Mesa de Debate y Experiencias Institucionales y las reflexiones suscitadas en ese ámbito donde participaron estudiantes de diversos profesorados y docentes de todos los niveles.

Los usos de la oralidad, la lectura y la escritura en la enseñanza interpela a la docencia sobre aspectos éticos, ideológicos y políticos que conllevan sus decisiones y prácticas

No dejar a los alumnos librados a sus propios recursos de comprensión y producción de textos supone la asunción de una postura ética vinculada al reconocimiento de que las causas de la mal llamada "pobreza de vocabulario" no deben depositarse enteramente en el ámbito familiar, comunitario, o en el propio estudiante. La intervención docente en su rol de sostén, mediador, facilitador, promotor de los procesos de interpretación y producción oral y escrita resulta entonces fundamental en todos los niveles del sistema educativo.

En este sentido, la experiencia "Carpas literarias en los barrios de Orán", llevada a cabo por el IES N° 6.023, pone en entredicho la tarea docente como práctica supuestamente neutra y aséptica al estar dirigida de un modo comprometido a adolescentes de sectores desfavorecidos de la población. La propuesta tiene el valor, por un lado, de propiciar encuentros en ámbitos no formales, de promover la lectura literaria en el propio espacio-tiempo adolescente y, por otro, de involucrar a los docentes en formación "para que puedan reconocer las características de aquellos sujetos de aprendizaje que llegarán a sus aulas" (Aguirre, 2018).

Así mismo, cada vez más iniciativas resaltan la necesidad de reconocer a las voces marginalizadas minoritarias y minorizadas, al trabajar con la oralidad y las prácticas letradas. En los sectores rurales y suburbanos la sintaxis y pronunciación constituye una unidad compleja, que evidencia distancias marcadas en relación al patrón normativista y "estándar" que los docentes deberían trabajar progresivamente reconociendo el valor del dialecto social de origen del estudiante y su papel en la estructuración del pensamiento y la identidad. Se requiere aquí una mirada comprensiva, en vez de

censuradora, que empodere al colectivo de estudiantes de dichos ámbitos. En profesorados con alumnado procedente de pueblos originarios, como sostiene López (2.007):

> El cultivo de las competencias en el idioma hegemónico que los futuros maestros y maestras requieren, puede también beneficiarse del trabajo que se realice en y con la lengua originaria, en tanto el docente incentive procesos de reflexión metalingüística acerca de las semejanzas y diferencias entre un idioma y otro (p. 277).

Leer y escribir para pensar y no solo para comunicar

Participan en la oralidad y en las prácticas letradas complejos procesos socio-cognitivos y no solo aspectos comunicacionales (Cartolari y Carlino, 2011). Los usos del lenguaje escrito conllevan diferentes grados de actividad cognitiva, siendo el nivel epistémico central para la enseñanza y el aprendizaje. El nivel epistémico se pone en juego cuando hablar, escuchar, leer y escribir se utilizan para analizar el pensamiento de otros y objetivar el propio, lo que permite explorar y revisar ideas, dialogar sobre lo dicho, lo leído y lo escrito, reflexionar, evaluar críticamente y reconstruir y/o transformar el conocimiento (Ibid.), esto es, desarrollar la literacidad crítica.

La oralidad, la lectura y la escritura son herramientas epistémicas, es decir, instrumentos intelectuales para pensar un tema o contenido disciplinar. En tal sentido, oralidad y prácticas letradas han de atravesar el currículum de formación docente y de los restantes niveles de educación.
La experiencia comentada por la Directora de Núcleo de Nivel Inicial y la Auxiliar Docente Bilingüe de la Escuela N° 4266 de "Carboncito", ambas pertenecientes al pueblo wichí, además de ser un ejemplo de reconocimiento y valorización de las lenguas ancestrales, de acuerdo a lo expuesto en el primer eje de reflexión, lo es también en el sentido de que patentiza la importancia del lenguaje de origen del niño, de su lengua materna, de su dialecto social, en el desarrollo del pensamiento y la identidad. Trabajar la oralidad, la lectura y la escritura en lengua materna -en este caso el wichí lhamtës- desde el Nivel Inicial no sólo es un derecho sino, ante todo, un imperativo de cara a desarrollar procesos sociocognitivos de orden superior, sin desmedro de la oralidad y el aprendizaje de la lectura y la escritura en español.

En lo que a este punto respecta, la Lingüística Social brinda herramientas conceptuales para entender al niño o joven como sujeto poseedor de autoría propia de la palabra y el pensamiento.
Desde el jardín de infantes, los niños adquieren claras evidencias de lo que para algunos adultos significa "hablar bien", "hablar mal", y cuando sus expresiones son desautorizadas sistemáticamente, aprenden a silenciar su propia autoría e incluso a hablar-escribir como no piensan ni viven. (Requejo, 2004)

Las mejores formas de enseñanza para abordar el desarrollo de la oralidad, la lectura y escritura se dan en el marco de un modelo didáctico dialógico

La Didáctica ayuda a entender la importancia del modelo didáctico dialógico en la enseñanza de la lectura (Cartolari y Carlino, 2011). En este modelo de enseñanza, las relaciones de intertextualidad entre el discurso oral de los intercambios en el aula y el discurso de la bibliografía se recontextualizan recíprocamente. El uso epistémico de la oralidad, la lectura y la escritura se caracteriza por la capacidad de reflexionar sobre el pensamiento propio y el de los otros a partir de los discursos y los textos. Las clases constituyen un espacio heurístico en el que la construcción de significados se realiza a partir de la interacción entre distintas voces o discursos (el del docente, el de los alumnos). Así el uso de los textos (...) resaltaría la actividad de leer como una operación centrada en la construcción de significado, que requiere una postura activa ante los textos y la asunción de una mirada crítica.

La docente de primer grado de la Escuela N° 4732 San Carlos Borromeo, al exponer sobre el proceso y los resultados de la ejecución del proyecto "Muchos cuentos y una historia" refiere que el mismo tuvo un quiebre en su implementación puesto que, pareciendo perfecto en su planificación y condiciones de desarrollo (utilización de los espacios en la institución, participación de los padres, itinerarios de lecturas, estrategias de escritura, etc.), había pasado por alto un "ingrediente indispensable: los niños. Y por eso la clase no funcionó". La colega se refirió puntualmente a los intereses de los alumnos y su importancia para generar placer por el aprendizaje de la lectura y la escritura. Ello derivó en un necesario replanteamiento de su clase "para que los niños fueran capaces de emitir opiniones con fluidez y claridad, respetando los turnos para hablar y trabajando con otros" (Manzur, 2018).

Las TIC y la interactividad son hoy mediaciones que no pueden estar ausentes en las prácticas letradas y en el trabajo con la oralidad

La relación virtual en tiempo real entre el hombre y la PC propone complejas secuencias narrativas y audiovisuales que no tienen como referente a lo verbal, a lo lingüístico-comunicativo, en el sentido en que se estaba acostumbrado en la escuela del pasado siglo. Otros signos, códigos, sistemas visuales y auditivos, una nueva y compleja discursividad se hace presente. Los niños y jóvenes de hoy ya no leen lo mismo ni del mismo modo que los docentes de antaño. La lectura y la escritura se entienden en la actualidad como fenómenos complejos; hoy se habla de múltiples lecturas y escrituras, de literacidades múltiples, de múltiples apropiaciones no lineales.
Sin embargo, que los niños y adolescentes interactúen durante horas con productos audiovisuales no equivale a que, a la vez, estén desarrollando capacidades para producir imágenes o narrativas audiovisuales. En este sentido, no hay autoría de la palabra y del pensamiento. De ahí que sea la producción y no el mero uso-consumo, uno de los campos importantes en los que pueden trabajar los docentes.

> Así como una cosa es ser espectadores de una telenovela o de cientos de ellas, otra muy distinta es poder desarrollarla, transformarla en guion televisivo, producirla y ponerla en el

aire. Puede ser un desafío interesante el de la educación en producciones audiovisuales articuladas a las de la comunicación verbal o escritas (…). (Requejo, 2004)

Inconclusión

Habitualmente se teoriza o se llevan a cabo prácticas de enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura desde una concepción meramente técnica, soslayando el sentido ético, ideológico y político de tales quehaceres, desvinculando la teoría y la práctica docente de la experiencia social e histórica de los alumnos.
La Mesa de Debate y Experiencias Institucionales sirvió como espacio para comenzar a pensar la oralidad y las prácticas letradas en contextos institucionales y sociales concretos: profesorados situados en sectores urbanos, institutos de formación docente de áreas de frontera y diversidad cultural, colegios y escuelas periurbanas y rurales, éstas últimas con y sin concentración de alumnos originarios. El diálogo entre los asistentes a esta instancia, actores institucionales representativos de la diversidad social y cultural que caracteriza a la sociedad actual, posibilitó el inicio de nuevas formas de pensar la cuestión, nuevos modos de hacer en la escuela y fuera de ella, inéditos desafíos para que la formación docente inicial tenga un alto impacto (Davini, 2015).

…Y el diálogo fue fecundo porque las relaciones de la práctica con el saber de la práctica se entendieron como indisociables.
(…) y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. Y cuanto más pienso y actúo así, más me convenzo, por ejemplo, de que es imposible que enseñemos contenidos sin saber cómo piensan los alumnos en su contexto real, en su vida cotidiana; sin saber lo que ellos saben independientemente de la escuela, para ayudarlos, por un lado, a saber, mejor lo que ya saben, y por el otro lado para enseñarles, a partir de ahí, lo que aún no saben.

No podemos dejar de considerar las condiciones materiales desfavorables que experimentan muchos alumnos de las escuelas de la periferia de la ciudad, lo precario de sus viviendas, las deficiencias de su alimentación, la falta de actividades de lectura de la palabra en su vida cotidiana, de estudio escolar, su convivencia con la violencia y con la muerte, de la que casi siempre se vuelven íntimos. Generalmente, todo esto es tomado en consideración pocas veces, no sólo por la escuela básica o de primer grado sino también por las escuelas de formación de maestros. Sin embargo, esta situación desempeña un papel enorme en la vida delos Carlos, de las Marías, de las Cármenes, innegablemente marca la manera cultural de estar siendo de esos niños. (Freire, 2009).

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, E. (2.018). Proyecto interdisciplinario “Carpas literarias en los barrios de Orán”. IES N° 6023.

- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). "Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio" En Magis, Revista Internacional en Educación, Vol. 4. Nº 7, julio-diciembre 2011. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Argentina. PAIDÓS.
- Freire, P. (2009). Cartas a quien pretende enseñar. Argentina. Siglo Veintiuno Editores.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- López, L. E. (2007). "Bilingüismo, educación superior y formación docente". En Cuenca, R., Nucinkis, N. y Zavala V. (Comps.): Nuevos maestros para América Latina. Madrid. Ediciones MORATA.
- Manzur, C. (2018). Proyecto "Muchos cuentos y una historia". Escuela N° 4732 "San Carlos Borromeo". Salta
- Requejo, M. I. (2004). Lingüística Social y Autorías de la Palabra y el Pensamiento. Temas de debate en Psicología Social y Educación. Buenos Aires. Ediciones Cinco.

"Letargo"

Lucas Llampa

Acrílico sobre madera

La Lectura, Oralidad y Escritura: Conceptos, tensiones y herramientas para fortalecer estas prácticas en nuestras instituciones educativas

Mauricio Emiliano Coudert – Héctor Guillermo Núñez

Prof. Mauricio Emiliano Coudert. Docente, tesista de la Lic. en Ciencias de la Educación de la UNC. Coordinador Provincial del Plan de Lectura, dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta.

Prof. Héctor Guillermo Núñez, Profesor de Lengua y Literatura, Logogenista. Se desempeña como docente en instituciones educativas de Nivel Secundario y como Equipo Técnico Jurisdiccional del Plan Provincial de Lectura, dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta.

Desde el Plan Provincial de Lectura, perteneciente a la Subsecretaría de Planeamiento Educativo, luego de participar en una mesa de experiencias en el III Encuentro de Prácticas Educativas, nos sentimos en la necesidad de elaborar un documento que permita problematizar las concepciones de Lectura, Oralidad y Escritura, presentes en nuestras escuelas, para poder diseñar herramientas que nos permitan incitar espacios educativos críticos y de calidad.

> El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto de lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. (Petit, 2001)

Nadie nace sabiendo, dice el dicho popular. Eso implica que hay un proceso, una instancia en que algo desconocido se transforma y pasa a ser parte de nuestra cotidianeidad. Eso nos ha pasado a todos con la palabra escrita.

Hay un momento en que las manchas en el papel, ahora también en una pantalla, dejan de ser marcas para convertirse en palabras. Lo extraño es que nadie, o casi nadie, recuerda el momento preciso en que ocurre esta metamorfosis.

Sin embargo, hoy y aquí, los verbos leer y escribir, se han convertido en parte de nuestra vida cotidiana. Salimos a la calle y ahí está la lengua escrita y nosotros leyendo, transformando marcas y trazos en palabras dotándola de significados. En otras ocasiones haremos el recorrido a la inversa, buscaremos palabras y la iremos transformando en trazos, en marcas en un papel o en una pantalla. Así, nuestro contacto con la lectura y la escritura se nos ha vuelto casi tan natural como la oralidad. Por eso es necesario poder preguntarnos ¿Qué es eso de leer? ¿Qué es eso de escribir? ¿Para qué leer? ¿Para qué escribir?

Tanto la lectura como la escritura son conceptos que fueron cambiando a lo largo de la historia. Hoy podemos estar seguros de que leer no se trata de una mera tarea escolar, que es más que una técnica que algunos aprenden mejor que otros. Leer, en palabras de Graciela Montes (2006) es "es algo más que descifrar, aunque toda lectura suponga un desciframiento, leer es construir sentidos".

Es fácil decirlo cuando uno vive rodeado de libros, pero sabemos que la lectura y la escritura que hoy consideramos un derecho no lo fue para mucha gente. Por eso nos gustaría compartir algunos fragmentos del libro "Pluma de ganso" de la escritora brasileña Nilma Lacerda (2010). [1]

Pluma de ganso cuenta sobre los esfuerzos de una niña que por niña (mujer) y pobre tiene negada la posibilidad de acceder a la palabra escrita, "es que no se acostumbra…" decía su madre, también analfabeta, aunque ella, Aurora, no entiende las razones.
Así esta niña, se pasa viendo como sus hermanos varones transitan sus días entre libros y tinteros, participando de un mundo que le es ajeno.

Es necesario aclarar que consideramos las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales y culturales que se dan de diversas formas en distintos contextos y con diversos fines. En fin, la lectura, en muchas ocasiones nos acerca tanto a los otros como a nosotros mismos, nos permite vernos, construir el mundo, o, mejor dicho, significarlo.

Así toda lectura nos propone un encuentro, al principio será la palabra viva, pronunciada por voces concretas y captadas por oídos concretos, es tal vez el primer contacto con la lectura. Queremos ilustrar esto con una escena de la novela antes mencionada:

---

[1] Pluma de ganso es una novela en dos partes. La primera cuenta la historia de Aurora, una niña que debe ayudar a su madre a criar gallinas y venderlas junto con los huevos para ayudar en la economía familiar y permitir así que sus hermanos asistan a la escuela. Ella, en cambio, por ser niña debe ayudar en la casa. Aurora quiere, desde los más profundo de su ser, aprender a escribir. Esta niña no sabe de derechos sino de un deseo que corre por su sangre como un río de tinta. Esta es una niña que anhela escribir y hará lo posible y lo imposible por cumplir ese deseo. La segunda parte es la historia de una escritora, una mujer que hace de la escritura su oficio. La narradora cuenta en primera persona que acaba de enterrar a su tía Aurora y se prepara para escribir su historia. Así, la segunda parte es una especie de metaficción que revela, de algún modo, el proceso de producción literaria.

> En ocasiones especiales- cumpleaños, navidad, pascua y una serie de celebraciones particulares- los dejaban al cuidado de Casemira, la vieja encargada de todos los oficios (…) se sentaba también en la mesa y se ponía a contar y a oír historias. Ahí sí, los niños entendían lo especial de tales ocasiones. (Lacerda, 2010)

> (…) las historias que Casemira contaba no eran las que normalmente cuentan las personas mayores (¿y por eso cerraba la puerta?). Hablaban de la muerte, de fantasmas, de porquerías. Todo el mundo se moría de susto, nadie dejaba de escuchar, y todo el mundo calladito. (Lacerda, 2010)

Y es que los cuentos, las narraciones tienen ese poder seductor que pocas cosas tienen. Con respecto a esto, Seoane (2006) dice: "la narración oral y la lectura en voz alta son modos de compartir y de acercar la literatura". Pero la relación que podemos establecer con la oralidad en este caso va más allá de que una narración nos lleve o nos sirva de guía para llegar a un texto escrito. Sin ir más lejos muchas de las narraciones que hemos escuchado en nuestra infancia son trascienden de boca en boca como legados culturales relevantes.

Podemos observar algo más en ese fragmento de la novela de Lacerda (2010) la idea de comunidad de lectura. Aquí probablemente se rompa con uno de los supuestos que atraviesa la lectura. Leer no necesariamente es un acto individual, por el contrario, en cualquier espacio donde un grupo de personas se reúnan a compartir un texto, la escena es fundamentalmente colectiva, y ese colectivo posee el potencial de la interpretación.
Ahora bien, sabemos que la función de la escuela es poner en contacto a los alumnos con la lengua escrita. En ese sentido, la oralidad también puede ser un puente que nos conecte con la palabra impresa.

Volvemos a tomar prestadas las palabras de Silvia Seoane

> la narración oral de cuentos, (…), suele provocar en los chicos que la escuchan, el deseo de leer el libro, tal vez porque acceder a la historia escrita que está allí, fija, imperecedera, es un modo de apropiarse de esas palabras que, una vez escuchadas, se esfumaron o quedaron sólo retazos. [2]

Tampoco proponemos que la narración o la oralidad sean consideradas como subsidiarias de la escritura ya que, de ser así, perderíamos de vista una dimensión cultural propia de los sujetos y en consecuencia estaríamos lejos de alcanzar nuestro objetivo de democratizar la palabra.

[2] https://teorialiteraria2009.files.wordpress.com/2009/06/seoane-silvia-ponencia-tomar-la-palabra.pdf consultado el 15/10/2018

La historia de Aurora, protagonista de la novela "Pluma de ganso" nos propone pensar esta relación con la palabra dicha, con las narraciones que se comparten en una mesa, con las historias encerradas en los libros que nos llevan con voces que tienen otros nombres.

En esa misma mesa, donde Casemira compartía sus historias, Isolina, prima de Aurora, comparte la lectura de "Piel de asno". Días después Aurora no es la misma

> El libro de Piel de asno, el cuento de piel de asno, llenó la cabeza de Aurora de cosas que antes no estaban ahí dentro. Ahora, cuando está recogiendo huevos, su pensamiento está lejos, lejos – o mejor, el pensamiento de Aurora está muy cerca de ella misma.

Javier Navarro, nos habla de la lectura como un trabajo creador, generador de goce y transformaciones subjetivas e intersubjetivas. En la cita de la novela es evidente que el encuentro con el texto es para Aurora una transformación. Y como dice la protagonista de la novela "cuando uno lee el mundo ya no está solo"
Para finalizar quisiéramos referirnos a otro tema que nos propone la lectura de este texto: la escritura. Como ya hemos mencionado, el texto nos presenta a una niña que por niña y pobre no accede a educación formal y en consecuencia le es negada la posibilidad de leer y escribir. Un accidente la puso cara a cara con la escritura. La tinta derramada sobre la mesa

> (...) Aurora moja el dedo en la tinta, ensaya un trazo en la superficie de la mesa. No sabe muy bien qué está sucediendo, pero experimenta una sensación completamente nueva, un placer que se extiende desde la punta del dedo hasta la punta de la cabeza (...) (Lacerda, 2010)

La sensación que experimenta Aurora tiene que ver con la necesidad de dejar una marca, para poner a disposición algo propio. La palabra propia. Aprovechamos la oportunidad para recordar a Liliana Bodoc, quien decía "decir la palabra es decir quien somos" y consideramos a la escritura como otra forma de tomar la palabra, otra forma de decir y decirse, de nombrar el mundo, de construirlo o mejor aún, de significarlo. Escribir es como dice la novela, "Aurora no sabía escribir, pero el día que la tinta de Pericles se volcó, el dedo de ella, deslizándose sobre la mesa decía: YO SOY AURORA.

Ahora solo faltaba que el resto del mundo supiera lo que ella había escrito. Para eso necesitaba las letras.

> Aurora reúne valor y le dice a su madre que quiere aprender a leer y escribir (...) - ¿qué es esa fiebre que te ha dado? - ¿qué fiebre es esa? Trocar, cambiar expresarse más allá de cualquier límite. Ese deseo, ese deseo de no ser piedra, ni animal, de dejar nuestro

> paso marcado, de grabar. Grabar lo que está dentro de uno, dejarlo para cualquiera, sea quien sea, sea donde sea. (Lacerda, 2010)

Oralidad, lectura y escritura. Hablar, leer y escribir. Dicho de otra forma, la manera que encontramos para presentar el mundo que habitamos.

> Desconfía de los cuentos y novelas que sirvan para enseñar algo muy concreto. Si el libro demuestra claramente que los dientes deben cepillarse todas las noches, que no hay que discriminar a los asiáticos y que los enanos son personas, probablemente no tenga mucho valor literario. Las grandes obras literarias no enseñan nada, al menos no directamente y, al contrario, crean encrucijadas que provocan más preguntas que respuestas. (Mariño, 2004). [3]

Referencias Bibliográficas

- Lacerda, N. (2010). Pluma de ganso.
- Montes, G. (2006). La gran ocasión. MEN
- Petit, M. (2001). Del espacio íntimo al espacio público. Fondo de Cultura Económica
- Seoane, S. (2004) Postítulo de Literatura Infanto Juveni- CePA

[3] Consultado en: http://www.imaginaria.com.ar/13/6/maximas_y_minimas.htm. 1/11/2018.

Las TIC y una necesidad emergente: ENIA

Liliana Ester Holmberg

Prof. Liliana Ester Holmberg. Escuela de Comercio N° 5047 "Dr. Benjamín Zorrilla". Profesora en Letras para la Enseñanza Media y Terciaria. UNSA- Facultad de Humanidades. Trabaja desde hace 10 años como Docente de Lengua y Literatura en la Escuela de Comercio N° 5047 "Dr. B. Zorrilla" y en el CENS 7096- Salta Capital.

A mediados de agosto de este año, la Escuela de Comercio N° 5047 "Dr. Benjamín Zorrilla" de Salta-Capital, comenzó a implementar dos proyectos articulados en los tres turnos junto a los estudiantes de 2° año del Ciclo Básico. La primera propuesta se propuso incorporar las TIC como estrategia de aprendizaje; para ello, capacitó a docentes y alumnos en los programas Movie Maker y Audacity - a través del Plan Nacional de Integración de Educación Digital. La segunda, se focalizó en el desarrollo de la temática ENIA (Embarazo No Intencional en la Adolescencia), a partir del Estudio de Casos. Los aportes de ambas iniciativas confluyeron en la realización de un proyecto de acción interdisciplinar que convocó a tres áreas: Lengua, Ciencias Sociales y Tecnología.

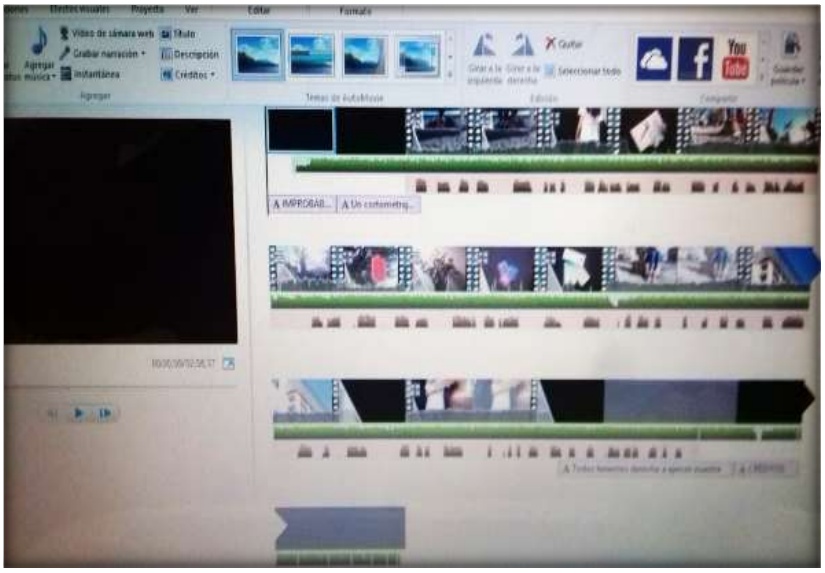
La propuesta de trabajar con aprendizajes integrados produciendo Cortos y Documentales a partir de los Derechos Sexuales y Reproductivos de la ESI, alentó a los profesores de las áreas mencionadas, dado que con ello se procuraba la promoción de la salud preventiva, una aproximación al planteo de su propio proyecto de vida, el valor de la responsabilidad y el cuidado de su propio cuerpo y la participación de los estudiantes.

El proyecto tomó fundamentos referidos a las orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria aprobada por Resolución CFE Nº 93/09, respecto a:

> Los proyectos de acción socio-comunitarios son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social… y en ellos se prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde la particular perspectiva de la participación comunitaria, y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social.

Se inició la secuencia de trabajo con la división del grupo total, en dos subgrupos con el objetivo de crear 2 o 3 cortos y 2 o 3 documentales por curso y por turno. Posteriormente, y teniendo en cuenta las habilidades de cada alumno, se asumieron distintos roles: actores - directores- grabación de voces –dirección – montaje - voz en off- investigadores- dibujantes- musicalizadores- responsables de edición y compaginación.

El área de Tecnología aportó contenidos de su disciplina: las especificaciones de los programas Movie Maker y Audacity. El área de Lengua se centró en la escritura de la planificación. El Área de Ciencias Sociales y Ética proporcionó el marco teórico legal de los Derechos Sexuales y Reproductivos.
Una vez definidos los textos que abordarían (corto o documental), inició la etapa de planificación. Los alumnos debieron recurrir a la búsqueda de bibliografía para redactar el guión expositivo; para ello se valieron de distintos soportes gráficos y audiovisuales (libros, folletos, textos virtuales, entrevistas con médicos o psicopedagogos, TV) junto al tratamiento de los saberes disciplinares que cada una de las áreas aportaba.



En el caso de los Cortos, se problematizó un Derecho Sexual y se creó una historia ficticia. Allí se evidenció su vulnerabilidad y desconocimiento.

El proceso de elaboración estuvo caracterizado por la selección de los núcleos narrativos, dibujos (tipo comics) y los posibles planos y música de fondo.
En cuanto a los documentales, se seleccionaron fotografías, se planificaron entrevistas para especialistas en el tema y se esbozó la escritura del guión expositivo. La diagramación fue similar al corto (texto- imagen- música).

Una vez realizada esta primera etapa, se procedió a la grabación de la voz en off y las voces de los personajes ficticios, en la sala de la biblioteca. Fueron necesarias varias tomas, utilizando tips de oratoria: modulación de la voz, entonación, claridad, y, fundamentalmente ausencia de marcas de entonación, especialmente en los documentales. Se seleccionaron posteriormente las locaciones (interior/ exterior), escuela, casa, calle, plaza, etc.

Por último, se organizó la grabación de las diferentes escenas a partir de cuadros: secuencia narrativa- diálogo- imagen- música y en el caso de los documentales, se determinó el orden de las escenas.

En la etapa final de redacción, se crearon los posibles títulos, subtítulos, membretes, y créditos finales de las producciones, como así también se tuvieron en cuenta (y no se descartaron) los bloopers o escenas fallidas que serían incorporadas en otro texto auxiliar o backstage, que diera cuenta del proceso de filmación, que resultó ser tanto o más creativo, desestructurado, espontáneo, divertido, en donde pusieron en práctica los efectos especiales aprendidos.

Concluidas las producciones, se procedió a la puesta en común en el patio del establecimiento. Uno o dos alumnos de cada grupo fueron los presentadores de su producto. Debieron dar cuenta de sus aprendizajes, de lo que hicieron, cómo lo hicieron, cuáles fueron sus dificultades, en qué se destacaron y una autoevaluación del trabajo en equipo. Una de las alumnas expresó que el proyecto contribuyó en "el conocimiento de nuestros Derechos Sexuales nos ayudó a leer y escribir mejor, a reflexionar, a enriquecer el vocabulario, a divertirnos."

Esta acción final se repitió en los tres turnos. A los propósitos mencionados, se agrega la posibilidad de que los compañeros destinatarios de las producciones realizaran co evaluaciones. Su voz resultó interesante en el enriquecimiento posterior de las propuestas y que la posibilidad de su mejora sea continua.
En esencia, este proyecto fortaleció la inclusión trabajando en equipo -tanto de alumnos como docentes - logrando compromiso y participación, al involucrarse cada vez más en esta tarea compartida y colaborativa.

Fue un desafío personal y profesional para cada uno de los participantes. El salir del espacio físico del aula y de la zona de confort que da la enseñanza disciplinar, ubicó a los protagonistas en otro plano de la construcción de aprendizajes. El desafío de trabajar con Aprendizajes Integrados permitió desarrollar una nueva mirada, en contra del aprendizaje atomístico y excesivamente extenso sobre los contenidos. Bajo el objetivo de profundizar el desarrollo de capacidades vinculadas a la Producción de textos, la Comprensión lectora, la Resolución de problemas, el Desarrollo del pensamiento crítico, el Trabajo con otros y las Competencias Digitales), se asumió un rol de mediadores y orientadores del aprendizaje brindando a los estudiantes las herramientas necesarias que les posibilitara otorgar un mayor significado a los desafíos que se le presentaban y dar la oportunidad de desarrollar el conocimiento a través de la participación activa.

Si bien es cierto, la invitación a otros docentes para sumarse estuvo presente desde el inicio, no se hicieron eco, pero cuando visualizaron los aprendizajes alcanzados, se sumaron con otros proyectos que enriquecieron la tarea en el aula alcanzando el carácter institucional de la propuesta interdisciplinar que actualmente estamos llevando a cabo. Tanto es así que cuando los alumnos aprendieron a manejar los programas informáticos mencionados, se crearon en otras áreas curriculares spots publicitarios sobre Grooming y Ciberbullyng.

Actualmente se está realizando uno para presentar a la Municipalidad de Salta sobre una Ley u Ordenanza que regule la Contaminación Sonora en el micro centro. Por eso, este proyecto funcionó como efecto multiplicador en el desarrollo de nuevos proyectos de acción interdisciplinar.

Referencias Bibliográficas

- Ministerio de Educación de la Nación. Resolución CFE Nº 93/09 Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.
- Ministerio de Educación de la Nación (publicación interna). Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. Aprendizaje integrado (2017). Dirección de Diseño de Aprendizaje.

La Oralidad: Un Acto para Pensar

Ana Daniela Beatriz Pereyra

Profesora para la Enseñanza Primaria con Especialidad en Conducción del Aprendizaje. Maestra de Grado en la Escuela Nª 4038 "Armada Nacional". Maestra Alfabetizadora y capacitadora. Expositora en el III Encuentro Provincial de Prácticas Educativas.

En este artículo se presentan experiencias realizadas en el aula como espacio privilegiado para promover la oralidad. El maestro en su rol de acompañante genera situaciones para dar la palabra al estudiante a fin de que aprenda a tomar decisiones, a afirmar su individualidad y a potenciar su desarrollo integral.

Estas experiencias se sustentan en algunos pensamientos sobre la Alfabetización Inicial, como, por ejemplo:

Cuando hablamos de Alfabetización Inicial o primera alfabetización hacemos referencia al ingreso de los niños al mundo letrado, a una cultura de comunicación que posee sus propias formas y caracteres; esto les permitirá expresar ideas, tanto en forma oral como escrita, y, además, son los fundamentos y las condiciones para el aprendizaje de los demás contenidos de la educación.

Nuestro objetivo es formar estudiantes competentes, que puedan interactuar y participar en situaciones comunicativas, es decir que aprendan a usar correctamente la lengua en diversos contextos, con interlocutores diferentes y con propósitos variados; lo cual es prioridad en la escuela primaria.

Por ello es preocupación de los equipos de gestión ministerial y escolar, que el proceso de enseñanza inicial de la lengua escrita se cumpla con éxito y que en su transcurso se pueda garantizar la continuidad de la enseñanza sin interrupciones en el aprendizaje. Es una aspiración, pero no siempre una realidad de las escuelas, que se enseñe a leer y escribir de manera sistemática, desarrollando prácticas y contenidos cuidadosamente secuenciados y articulados en los tiempos previstos y sin interrupciones ni retrocesos. La existencia de ambas prácticas forma lectoescritores y está sustentada en el tratamiento de la oralidad que los docentes fomentan en los niños y en lo que los niños construyen entre sí.

El proceso de enseñar inicia con la palabra en el primer contacto con el habla en una lengua similar a la del niño, reconociendo cada sonido emitido como parte de un vocabulario habitual en la relación dialógica entre los significados y los sonidos. Si este acto de hablar es profundizado a través de conversaciones con los niños, logramos construir vínculos pedagógicos y conocer al sujeto a partir de sus expectativas, preguntas, dudas y experiencias.

La magia de la comunicación oral será el sendero por el cual inicia el tránsito hacia el reconocimiento de las primeras palabras que vuelan desde las páginas de un texto para ser apropiadas como parte de su lenguaje verbal y escrito.

El tratamiento de la oralidad constituye el primer eje a desarrollar en los procesos alfabetizadores. A través de ella el ser humano exterioriza pensamientos, emociones y saberes construidos en su diario vivir con los cuales simboliza su estar en el mundo, su interacción con el otro y su cultura.

Los niños ya cuentan con una historia escolar después de su trayectoria en el Nivel Inicial. Traen consigo sus palabras: las de su casa, las de su barrio, las de programas de televisión, las películas que vieron, las que compartieron en la escuela… Este ámbito es el que tiene el compromiso de continuar con la tarea de que se apropien de otras palabras, otras formas de decir otros temas.

En el contexto escolar se promueve la oralidad como una manifestación lingüística fundamental para el desarrollo integral del niño e indispensable para el aprendizaje, el pensamiento, la comunicación y la convivencia en el aula.

El aula es el espacio donde se producen intercambios entre alumnos cuyas experiencias sociales son diferentes; allí se promueve la circulación de la palabra a través de la participación continua y la validación de sus intervenciones. Es imprescindible que el maestro conozca, acepte y valore la lengua y la cultura de los niños y que el aula se organice como un espacio de interacciones potentes entre la nueva experiencia escolar y las experiencias sociales previas. Un desafío en esta acción es respetar esos tiempos a través del diálogo con los alumnos. Escuchar y dialogar es retroalimentación, es estar escuchando a alguien que me escucha. ¡No se acepta, no se sostiene! una clase sin diálogos, sin comunicación. Se deben proponer ejercicios de oralidad para que los aprendizajes sucedan; para desarrollar competencias lingüísticas.

En las aulas se producen intercambios orales formales e informales. Es habitual observar cómo los niños conversan entre ellos, con los docentes; algunos más otros menos, pero todos dialogan con diversos fines. Está en la naturaleza del ser humano hablar para comunicarse. Ese carácter necesario de la comunicación oral en los intercambios humanos, inherentes a los aprendizajes en todos los campos del conocimiento escolar, puede llevar a pensar que siempre que conversamos en la escuela estamos enseñando a hablar, a escuchar mejor.

Hay diversas actividades para fortalecer la oralidad a través del desarrollo de propuestas que buscan ampliar el vocabulario de niñas y niños, darles la posibilidad de armar estructuras mentales organizativas y luego expresarlas de una manera lógica y brindarles aportes que los ayudan a expresarse de una manera cada vez más eficientes. A continuación, mencionaré algunas de ellas:

"Susurros al corazón"

Previamente se les solicita a los niños traer un tubo de cartón, como el del rollo de cocina, o los que vienen en las telas, más durables; también materiales para la decoración: pinturas, tela, lana, papel crepé, entre otros materiales reciclables. Luego que los decoren, la docente muestra el suyo y se acerca a una niña o niño, coloca el tubo al oído y le susurra una breve poesía o una copla o una frase, la letra de una canción, un piropo…En el momento que a la persona se le susurra, su cara va cambiando; es increíble afloran sonrisas y asombros.

La acción de susurrar es la pretensión de detener el tiempo. Una irrupción poética en el espacio áulico, invitando a detenerse para disfrutar de la palabra, dado que, en esa ceremonia íntima se establece un vínculo lúdico entre el que susurra y el que es susurrado, generando placer.

Esta actividad se realizó en el aula. Luego que la docente susurró a los niños, comenzaron a hacerlo entre ellos y con la docente. Después salieron a recorrer los distintos espacios de la escuela. Cada vez que se encontraban con algún miembro de la comunidad educativa les preguntaban si podían susurrarles, todas las personas aceptaron.

Actualmente, los niños salen a los recreos para multiplicar sus experiencias con los susurradores, diciendo, por ejemplo

> "Tus ojos brillan como una hermosa estrella."
> "Tienes la mejor sonrisa que conocí."
> "En la puerta de mi casa tengo una plantita de té y sus hojitas dicen, ¡qué hermosa que es usted!"

Esta actividad consistió en trabajar con las emociones y con el lenguaje oral; generó cohesión grupal, espacios para compartir e invitó al juego y a la lectura.

La Radio en la escuela: "Entre tizas y pizarrones"

Las actividades previstas fueron:

- Preparación de los guiones radiales: presentación del mismo, de los participantes, la temperatura del día, efemérides, consejos de los cuidados del medio ambiente, de educación vial o noticias de la escuela, por ejemplo, la salida a una granja de los alumnos de algún grado…, adivinanzas, alguna lectura de un texto breve y la despedida. En todo momento, una música suave de fondo.
- Puesta en marcha de la acción en el patio o dentro de la biblioteca en horario de entrada. En los recreos se prendían los micrófonos, se leían saludos y se realizaban invitaciones para algún evento.

Esta actividad fue muy enriquecedora para la oralidad porque trabajaron su voz, preparaban el tono a emplear, respetaban los turnos de habla y de escucha.

A continuación, un ejemplo de cómo se realizaba la presentación del programa:

- Yuliana: Estás sintonizando FM 4038 tu radio. En el programa "Entre tiza y pizarrón". La que te habla Yuliana.

Para informarles cómo está el día de hoy… está con nosotros Juan ----

y así se va desarrollando el programa.

"El Cubicuento"

Este recurso se armó para que los niños puedan trabajar la oralidad a través de la narración; en este caso, cuentos tradicionales.

El cubicuento posee en sus caras diferentes imágenes de momentos de un cuento. El niño tira el cubo y espera ver qué imagen le tocó, seguidamente menciona el título del mismo y tiene que narrarlo, a veces se le proponía cambiar el final o también podía incorporar otro personaje. Todos participaban. Luego, podían armar en sus cuadernos una secuencia del cuento realizando una producción escrita y leían lo que habían escrito.

Se usan tarjetas de imágenes con lugares, personajes, cajas con elementos para crear pistas, adivino adivinador, fundamentar elecciones, maratón de lecturas y tertulias, entre otras.

Reflexiones

Las vivencias de oralidad descriptas se llevaron a cabo en un primer grado de escuela primaria y contribuyeron al desarrollo social, cognitivo, afectivo, académico y de convivencia entre los niños y niñas; facilitando, además, procesos significativos de lectura y escritura.

Estas experiencias resaltan la importancia de conferirles confianza a los niños al cederles la palabra con el fin de fomentar el respeto hacia los demás al permitirles hablar, aprender a escuchar y regular los turnos de habla, construyendo aprendizajes por medio de la autoevaluación y la coevaluación. En tal sentido, asumieron la autoevaluación como forma de reflexionar acerca de sus propias acciones, valorando sus actos y proponiendo soluciones frente a sus desaciertos. Estos espacios de aprendizaje se constituyeron en situaciones enriquecedoras para promover el desarrollo de la argumentación oral al favorecer la expresión de las razones de sus propias acciones que más adelante serán insumos para avanzar en la argumentación escrita.

Es conveniente tener presente algunas sugerencias para recuperar la importancia del trabajo de la oralidad:

- Para trabajar la alfabetización los recursos con soportes gráficos, lúdicos, materiales deben ser nuestros aliados pues provocan el diálogo.
- Es fundamental en el docente la buena expresión, pronunciación; emplear onomatopeyas para que los niños aprendan de él, la forma correcta de hablar. Por ejemplo: Pronunciar las s.
- El docente tiene que estar en posición de escucha atenta, visualizar al estudiante, mirarlos. Su participación es importante y debe hacerlos sentir como tal, escuchándolos.
- Ejercitar a diario, la espera del momento de habla. Llevar a comprender la importancia del diálogo, de la palabra y del respeto de la palabra del otro. Cuando un niño va a aportar, los demás escuchan. Es importante la intervención docente en el momento de intercambiar los turnos del habla.

Como guía y acompañante de los procesos de aprendizaje, el docente debe ceder la palabra al niño para permitirle la expresión de su subjetividad. Cuando el niño se expresa en el aula va reconociendo y asumiendo "las reglas de la oralidad", la toma de turnos, los espacios de expresión y de escucha, lo cual le facilita el paso a la lectura y la escritura porque cuando se expresa oralmente le resulta más fácil y natural expresarse de otras maneras.

La escritura como camino de reflexión en el trayecto de la práctica en el Profesorado Superior de Lenguas Vivas

Alba Carolina Rioja - Esp. Alicia María del Milagro Osores

Alba Carolina Rioja. Profesora de Inglés y Licenciada en la Enseñanza del Idioma Inglés. Con vasta experiencia en el Nivel Secundario. En 2017 fue seleccionada como docente destacada de la modalidad técnico - profesional. Actualmente es profesora en el Instituto de Educación Superior de Lenguas Vivas. Ex -becaria Fulbright del programa "Teaching Excellence and Achievement" 2017. Actualmente es becaria del programa Formador de Formadores de la Fundación Luminis.

Alicia María del Milagro Osores. Profesora en Inglés. Se desempeñó en todos los niveles educativos. Aprobó la "Actualización Pedagógico- Didáctica del Docente de Lenguas Extranjeras de EGB 3 y Polimodal". Es Especialista en Didáctica y Currículum; es Master Teacher (INTEL); cuenta con el Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas. Aprobó la Formación para Directivos de Instituciones de Formación Docente en el marco del proyecto "Nuestra Escuela". Capacitadora en el uso de "Smart Room" (Samsung Enterprise). Actualmente es profesora en el Instituto de Educación Superior de Lenguas Vivas.

Resumen

Este artículo describe las experiencias relacionadas con el desarrollo de la escritura como herramienta de reflexión en las cátedras Práctica Educativa III y el Taller Integrador Sistematización de las Experiencias. La recopilación de datos se realizó a través de diarios de reflexión y de informes de sistematización. Los mismos fueron analizados tomando como referencia las estrategias propuestas en el material de trabajo publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes" de Suarez, Ochoa y Maddoni (2005). Asimismo, se describen instancias de desarrollo de la escritura, la lectura y la oralidad en diferentes espacios de la trayectoria formativa que propone el Profesorado Superior de Lenguas Vivas Nº 6007 y que contribuyen a la formación inicial de los futuros docentes del nivel. Finalmente, por medio de este artículo se espera poder compartir con la comunidad educativa la metodología de trabajo del trayecto de la práctica del Profesorado de Inglés.

Palabras claves: escritura reflexiva, práctica educativa, sistematización de las experiencias, diarios de reflexión, formación inicial.

Introducción

El objetivo principal de esta producción es compartir la experiencia de procesos de escritura llevada a cabo en las cátedras Práctica Educativa III y el Taller Integrador Sistematización de las Experiencias que forman parte de la Práctica Educativa IV desde el año 2015. Estos procesos de escritura se encuentran inscriptos dentro del género narrativo a través del uso del lenguaje académico en el idioma inglés. Los espacios de formación proponen la escritura de diarios de enseñanza (Práctica Educativa III) y de un informe de sistematización de experiencias (Taller de Sistematización de experiencias) donde los futuros docentes plasman sus primeras experiencias como observadores de prácticas de docentes en ejercicio y como docentes noveles de inglés en los niveles inicial, primario y secundario en instituciones educativas tanto privadas como públicas de la ciudad de Salta.

La narración de experiencias pedagógicas

Según Suárez, Ochoa y Maddoni (2005) "escribir relatos de experiencias pedagógicas resulta ser un proceso de formación en sí mismo", a partir de los mismos se puede pensar la propia práctica desde una manera tanto objetiva como subjetiva. A través de la narración, van surgiendo interrogantes, dudas, conexiones, relaciones con lo teórico que enriquecen la tarea docente:

> poner en cuestión lo que se es y tematizar lo que se hace; dar cuenta de lo que pasa en las escuelas y otras situaciones educativas y reflexionar sobre lo que les pasa a sus actores cuando esas cosas suceden; objetivar lo que se sabe y admitir lo que no se sabe; aceptar lo que se quiere y ponderar lo que no se quiere; evaluar lo que se necesita e identificar lo que se desecha; amplificar lo que se escucha y poner en palabras lo que se omite; interpretar lo que se dice y decir lo que se calla. (Suárez, Ochoa y Maddoni, 2005, p.38)

Propiciar estos procesos de reconstrucción de la experiencia y analizarlos desde la propia óptica y perspectiva como docente novel implica un crecimiento a nivel profesional y un ejercicio que puede convertirse en habitual una vez insertados en instituciones educativas ya iniciando su trayectoria profesional.

A su vez la metodología de sistematización de experiencia "apunta a reconocer la riqueza de conocimientos generados en la práctica, recuperar aquellos que han sido valiosos" (Navarro y Roche, 2013, p. 1). A través de la misma se busca documentar las experiencias significativas focalizando en un aspecto específico de la práctica para reflexionar críticamente sobre ésta. Esta sistematización nace de la práctica, del saber docente para descubrir nuevos caminos para la resolución de problemas que se pueden presentar en el contexto áulico. Como lo describe Messina Raimondi (2011, citado en Navarro y Roche) "la propuesta es leer la práctica, concentrarse en episodios críticos o hacerlos críticos con la mirada de la sistematización".

Los diarios de enseñanza en la Práctica Educativa III

En el espacio de Práctica Educativa se trabaja sistemáticamente para fortalecer las capacidades de reflexión sobre la propia práctica y la de sus pares. Con respecto a las capacidades relacionadas con la escritura en la Práctica III los estudiantes redactan un diario de observaciones de prácticas efectivas en la lengua extranjera: inglés, el que tiene una organización discursiva que involucra tres ejes, la narración de las clases observadas, una comparación y contrastación con la teoría de la enseñanza de las lenguas extranjeras y la propia reflexión donde se pone en juego la teoría y la apreciación personal.
La incorporación del diario reflexivo permite el desarrollo de las capacidades metacognitivas facilitando la reflexión acerca de los contenidos trabajados, las emociones experimentadas durante el tiempo de observación y los procesos mentales que llevó a cabo para poder elaborar la escritura del mismo. El diario acompaña, a su vez, el proceso de auto-evaluación, en el cual el alumno realiza conexiones entre saberes previos y lo observado en los espacios áulicos. Este instrumento es considerado también como el primer acercamiento a la investigación. Allí los alumnos relatan hechos, observaciones, reflexiones, hipótesis. Su escritura si bien es guiada por los tres ejes mencionados anteriormente es libre y les permite incluir, fotos, dibujos, mapas, esquemas, con un matiz autobiográfico que invita a dejar plasmada la pasión y el interés por el trabajo docente.

Los procesos de escritura en el Taller de Sistematización de Experiencias

La metodología de trabajo del Taller de Sistematización de Experiencias se basa en la reflexión sobre la propia práctica y la observación de la práctica de un compañero que se encuentre realizando la misma en una institución educativa de nivel secundario. Los alumnos practicantes deben definir dos ejes de sistematización que pueden comprender el manejo de la clase, el uso del pizarrón, la relación entre planificación e implementación de la misma, el uso de la L1 (lengua materna) y 2 (lengua meta) en la clase, los materiales de enseñanza, y/o procesos de evaluación. En cuanto a las herramientas de observación, los alumnos pueden seleccionar las que consideren pertinentes para su trabajo de sistematización. Estos pueden ser plantillas estructuradas y no estructuradas, entrevistas, videos, fotografías y/o diarios de enseñanza. Luego de definir estos aspectos, se debe confeccionar un Plan de Sistematización el cual definirá los ejes de Sistematización, las herramientas de observación, y posibles interrogantes para cada eje a observar y a reconstruir de la propia práctica.
Es este proceso de selección del eje a reconstruir y reflexionar, los estudiantes formulan sus propias preguntas que guiarán la narración de cada clase. Algunas de éstas, relacionadas a la dicotomía entre la planificación y la implementación de la misma, se transcriben a continuación:

> "¿Cuál es la estructura de la lección? (en términos de su apertura, desarrollo y cierre)
> "¿Cómo fue la presentación de vocabulario y el uso de las habilidades?"
> "¿Me desvié de mi planificación? Si lo hice, ¿por qué pasó?"
> "¿Fueron los cambios beneficiosos?"
> "¿Qué partes de la clase fueron mejor y menos logrados?"

José

Por medio de esta metodología de trabajo se busca que el propio estudiante defina las áreas o ejes en los que piensa que debe mejorar o que considera que son sus fortalezas. Asimismo, debe consensuar con su par qué aspectos sistematizar de la experiencia del compañero.
Luego de finalizar el período de prácticas, los estudiantes deben presentar un reporte final de sistematización donde deben describir y analizar las experiencias pedagógicas para luego extraer las lecciones aprendidas de este proceso de formación inicial como futuros docentes de inglés.
El reporte final debe ser redactado en inglés, el registro debe ser formal y académico. La estructura del reporte consta de dos partes, cada una debe tener las siguientes secciones: introducción, objetivos, contexto y participantes, foco de la sistematización, plan de sistematización, reconstrucción de la experiencia día a día, análisis de la experiencia, lecciones aprendidas y conclusión. Los estudiantes pueden incluir material visual como mapas, croquis del aula, fotografías de la experiencia, entrevistas, planes de clases u otro material extra que pueda contribuir a la comprensión integral de la experiencia.

Luego de la presentación de reportes finales, se lleva a cabo una jornada donde se comparten las experiencias pedagógicas por medio de un video realizado por los estudiantes con su par. El objetivo del video es plasmar en imágenes y audio la experiencia y las reflexiones surgidas a partir de la propia práctica y la de la observación de la práctica de un compañero. Este es el momento de socializar la experiencia con el conjunto de estudiantes quienes expresan sus primeros miedos, desafíos, superaciones, obstáculos que se presentaron y las enseñanzas que extrajeron de sus pares. Esta instancia no sólo es importante para los estudiantes sino para los docentes a cargo de la cátedra quienes reciben retroalimentación valiosa para mejorar y/o adecuar la metodología del taller año a año.
Estas son algunas de las apreciaciones de los estudiantes acerca del valor de pensar sobre la propia práctica:

> *"Ante todo reconocemos la importancia del taller ya que compartir e intercambiar las experiencias con mis compañeros fue muy enriquecedor."*
>
> *(Sabrina)*

> *"Nosotros creemos que la Sistematización nos permitió reflexionar de nuestras propias experiencias: puntos fuertes y/o puntos débiles."*
>
> *(Claudia)*

> *"Es importante remarcar que el taller es una herramienta que nos ayudó a aprender de nuestra propia práctica y a redescubrir todo lo que hemos experimentado."*
>
> *(Franco)*

> *"Reflexionar sobre la experiencia propia no es tan fácil porque en la clase suceden muchas situaciones. Necesitas de tiempo y esfuerzo para recolectar los datos y analizar la información. Sin embargo, vale la pena hacerlo para mejorar nuestro rol como educadores"*
>
> *(José)*

Estas reflexiones dan cuenta del valor que los futuros docentes de inglés le confieren a la experiencia de repensar a través de la escritura su paso por el trayecto de la práctica. Mirar hacia adentro y compartir este proceso formativo con sus pares constituye un modo de crear conocimiento desde la práctica, acompañando y posicionándose a la vez como protagonista y observador de la experiencia áulica.

Otros espacios propiciadores del desarrollo de la escritura, lectura y oralidad

A las propuestas ya planteadas, se suman dos espacios curriculares que acompañan y brindan sustentos teóricos a los trayectos de prácticas; se trata de la Didáctica Especial para el Nivel Inicial y Nivel Primario y la Didáctica Especial para Nivel Secundario y Modalidades. La primera tiene como propuesta de trabajo final la producción escrita de una unidad didáctica con tema definido que incluye tareas para el desarrollo integrado de las cuatro macro habilidades, encuadrado en el Aprendizaje Basado en Tareas. El segundo espacio curricular invita a los estudiantes al diseño y producción de materiales para el desarrollo de la Lengua Extranjera con Fines Específicos poniendo en juego todo el conocimiento adquirido durante el cursado del espacio. Otra tarea que impulsa el desarrollo de la escritura es la elaboración de planificaciones detalladas con sustento teórico de cada uno de los pasos que se desarrollan en las clases. Esto se realiza durante el cursado de la Práctica Educativa IV.

Con respecto a la lectura, esta atraviesa transversalmente los espacios curriculares como uno más de los medios por los cuales los alumnos adquieren conocimientos convirtiéndose en mediadores entre los saberes previos y los nuevos. Es por esto que los textos son variados y acordes a las necesidades y demandas de los alumnos como así también de la preparación académica que necesitan para poder diseñar y planificar clases efectivas y significativas. La variedad de textos discursivos varía desde, publicaciones en Internet, capítulos de libros… La inclusión de material tanto en la lengua extranjera como en la lengua materna ha permitido que los alumnos cuenten con un amplio conocimiento y un bagaje de ideas que luego se ven plasmadas en sus planificaciones áulicas. En las unidades curriculares previamente mencionadas, la lectura tiene un propósito de adquisición de conocimientos significativos para los alumnos, las dinámicas para que esto se lleve a cabo son variadas; se propone lectura individual, en grupos y por parejas, teniendo en cuenta los tres estadios (antes, durante y después). La lectura también invita a los alumnos a aplicar técnicas adquiridas a lo largo de su trayecto formativo, como el uso del diccionario, resúmenes, organizadores gráficos y toma de nota; entre otros.
Entendiendo que la oralidad es el vehículo primario por el cual se transmiten conocimientos, maneras de hacer y ser, la educación y en este caso en particular la formación inicial no queda librada al azar. Es por esto que el enfoque que predomina en la enseñanza de la Lengua Extranjera es el comunicativo, los alumnos deben ser capaces de comunicarse coherente y cohesivamente con un vocabulario

apropiado y con la fluidez adecuada a los niveles que correspondan. Para la formación de los profesores de lenguas extranjeras el desarrollo de la capacidad de la oralidad es de fundamental importancia es por esto que los alumnos en el tercer año, durante el primer cuatrimestre asisten al espacio curricular Propuesta Variable Complementaria: Oratoria. Allí adquieren las estrategias y técnicas necesarias para poder convertirse en buenos oradores, la propuesta les brinda herramientas que les permite transmitir conocimientos de manera locuaz, que motiven y persuadan a los alumnos.

Reflexiones

El profesorado y en especial los trayectos formativos de las prácticas docentes brindan a los alumnos espacios educativos tales como foros, debates, intercambios de ideas, es decir estrategias que favorecen o ejercitan la doble vía del discurso, la argumentación, la construcción de consensos o disensos favoreciendo la escucha al otro, a disentir y consensuar.

Ante lo expuesto, el trayecto formativo que propone el profesorado facilita en los alumnos el desarrollo de las capacidades necesarias para poder trabajar y mejorar la triangulación conformada por la oralidad, la lectura y la escritura. Como formadores de formadores tenemos la responsabilidad de promover la interacción y la retroalimentación de estos tres procesos para mejorar los modos de comunicación de futuros docentes de lengua extranjera. Convencidos que el camino de práctica es arduo y a la vez enriquecedor, consideramos que "la verdadera historia de una experiencia es como un cuento colectivo: todo cuento integra las interpretaciones de sus autores/as, todo cuento provoca las interpretaciones de sus lectoras/es" (Van de Velde, 2008, citado en Navarro y Roche, 2013, p.9).

Referencias Bibliográficas

- Navarro, A. X. C., & Roche, A. M. (2013). Investigación en Educación: los procesos de Sistematización de Experiencias Educativas.
- Suárez, D., Ochoa, L., & Maddoni, P. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Recuperado de: http://www. porlainclusion. educ. ar/documentos/La_documentacion_narrativa_de_experiencias_pedagogicas. pdf.

Estrategias de enseñanza innovadoras interdisciplinares - experiencias de prácticas docentes en el marco de la implementación de la política educativa nacional Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico.

Rocío Jimena Ardiles - Romina Cristina Taglioli – Analía Martín

Rocío Jimena Ardiles. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Jujuy. Fue Tutora en el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias Escolares. Actualmente se desempeña como Profesora en el Nivel Superior no Universitario. Profesora de Práctica Docente I: El Rol Docente en el Programa Nacional de Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico del INFoD. Expositora en el III Encuentro Provincial de Prácticas Educativas.

Romina Cristina Taglioli. Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa). Se desempeña como docente en el nivel superior no universitario (Instituto de Educación Superior N° 6031 – Instituto de Enseñanza Superior N°6023 "Doctor Alfredo Loutaif). Actualmente es Profesora de Práctica Docente II: Repensar las prácticas docentes en el Programa Nacional de Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico. Expositores en el III Encuentro Provincial de Prácticas Educativas.

Analía Martín. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Salta. Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO). Formadora de formadores. Actualmente, es Coordinadora de Sede de Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico y Especializaciones TIC en ISFD N° 6023 (Dpto Orán, Salta). Participó en el Proyecto Interdisciplinario Institucional "Carpas literarias en los barrios de Orán". Expositora en III Encuentro Nacional de Prácticas educativas, desarrollado en la ciudad de Salta.

Introducción

La política Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico, representa un desafío para la gestión a nivel nacional, jurisdiccional e institucional, en vistas a lograr el objetivo de la jerarquización de la formación docente, establecido en el Plan de acción 2016-2021 "Argentina Enseña y Aprende", así como el Plan Nacional de Formación Docente aprobado por Resolución N° 286/16 del Consejo Federal de Educación. El mismo establece entre sus objetivos, "garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación correspondiente". La oferta de formación de este programa contempla tres carreras: Profesorado para la educación secundaria en concurrencia con el título de base (RES. 301/16), Certificación pedagógica para la educación secundaria con validez nacional (RES. 302/16) y Certificación Jurisdiccional para la educación secundaria (RES. 303/16).

El presente trabajo pretende exponer las experiencias y resultados que se alcanzaron en el primer semestre del periodo 2018; en la asignatura práctica II "Repensar las prácticas docentes" de las Certificaciones Pedagógicas Nacional y Jurisdiccional en la sede 220 - Instituto de Enseñanza Superior N°6023 "Dr. Alfredo Loutaif" – del Departamento Orán de la provincia de Salta. La asignatura exige el abordaje de actividades y dinámicas interdisciplinarias, que requieren el desarrollo y dominio de capacidades profesionales tales como "Dominar los saberes a enseñar", "Dirigir la enseñanza y gestionar las clases", "Intervenir en el escenario institucional y comunitario" y "Comprometerse con el propio proceso formativo."

Fundamentación

El trabajo llevado a cabo en la asignatura Práctica Docente II - Eje: "Repensar las prácticas docentes", forma parte de la propuesta de los Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico. Esta asignatura se convierte en un eje vertebral para transformar las prácticas educativas, de los profesionales que se encuentran en actividad, en el nivel secundario; del sistema educativo salteño y que no poseen como titulación de base docente. En muchos casos poseen estudios superiores de instituciones no universitarias y en otros solo cuentan con estudios secundarios.
En este contexto se hace indispensable fortalecer el diseño y planificación de estrategias, actividades, dinámicas y el planteo de tareas variadas, coherentes, innovadoras y en algunas circunstancias interdisciplinares, con el fin de enriquecer el quehacer docente. En muchos casos esta actividad implicó reflexionar sobre el camino trazado y la necesidad de crear nuevos recorridos, que favorezcan a la formación docente.

Es necesario avanzar en la preparación de la "capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa" y en "promover en todos/as los/as docentes los conocimientos y capacidades fundamentales para los desafíos concretos de la enseñanza en la sociedad contemporánea" para el fortalecimiento de las capacidades profesionales, que en el trabajo docente en ejercicio adquieren una dinámica diferente, en contrastación con las prácticas basadas en un marco teórico determinado.

Cumplimiento de Objetivos

En concordancia con los propósitos formativos de Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico - prescriptos por las Res 302/16 y 303/16- se han establecido para el espacio de la Práctica Docente II los siguientes objetivos:

1. Revalorizar la formación pedagógica como factor estratégico del mejoramiento de la calidad de la educación.
2. Desarrollar capacidades profesionales para la docencia para mejorar eficacia y la reflexión sobre su propia práctica en vistas de mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

3. Diseñar estrategias de enseñanza innovadoras que abarquen consignas auténticas, preguntas para pensar y actividades interdisciplinares.
4. Repensar la interdisciplinariedad como espacio formativo para la mejora de la enseñanza y el abordaje conjunto de situaciones educativas.

Durante el trabajo en el primer semestre y en lo se transita del segundo semestre, se ha logrado alcanzar satisfactoriamente los objetivos trazados. Los cursantes manifiestan un cambio de significados que se refleja en sus prácticas cotidianas comprendiendo la importancia de la formación pedagógica para alcanzar la innovación en la docencia. Se puede observar, además, cierto grado de avance en el desarrollo de las capacidades profesionales en la producción de textos escritos y orales que se encuentran enriquecidos por los espacios transitados en las instancias virtuales.

Marco Teórico

Debido a que este trabajo focaliza en las estrategias de enseñanza innovadoras interdisciplinares, el primer concepto sobre el cual acordamos es el de estrategias de enseñanza entendido como "…el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué". (Anijovich y Mora, 2010, p. 23)

El escrito focaliza en este concepto porque la finalidad de la Práctica II es que los docentes comprendan y reflexionen acerca de cómo mejorar el aprendizaje de sus alumnos revisando contenido, intencionalidad y finalidad.

En segundo lugar, se abordan los conceptos de innovación y creatividad- capacidades requeridas en el perfil docente.

De la Torre y Violant (2005) afirman que

> …no solo es una capacidad sino también una habilidad y actitud ante las personas y los hechos, el profesor creativo posee unas características en las tres dimensiones presentes en educación: ser, saber y hacer. Dicho con otras palabras, actitudes flexibles, dominio de los contenidos y su adaptación a los destinatarios, habilidad didáctica. (..) habilidad para entusiasmar e inducir a los estudiantes hacia el autoaprendizaje, hacerles tan atractivo y sorprendente el contenido que sean capaces de emplear en aprender más tiempo del habitual sin que ello les incomode. Al contrario, disfrutan aprendiendo porque hacen aportaciones personales, porque crean o recrean los aprendizajes,

> porque existe un reconocimiento externo y una satisfacción interna. Bajo estas consideraciones, la creatividad docente radica en dejar huella, dejar impronta, de modo que pasado el tiempo aún se recuerda a aquellos maestros o profesores que nos transmitieron algo más que información. (p. 4)

Esta cita esclarece el camino a recorrer, develando los rasgos distintivos que debe forjar el docente, enfatizando la importancia del trabajo en equipo. Cuando éste se realiza con profesionales de otras disciplinas potencia la interdisciplinariedad y enriquece su accionar docente.
En el presente año, las estrategias de enseñanza propuestas para la asignatura estuvieron atravesadas por la interdisciplinariedad.

> La interdisciplinariedad es una relación de reciprocidad, de cooperación, pues ella exige una nueva pedagogía y una nueva comunicación. Abarca no solo los nexos que se pueden establecer entre los sistemas de conocimientos de una disciplina y otra, sino también aquellos vínculos que se pueden crear entre los modos de actuación, formas del pensar, cualidades, valores y puntos de vista que potencian las diferentes disciplinas. (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2016, p. 2)

Sin embargo, en el espacio de la práctica docente II se buscó re-significar la interdisciplinariedad, concentrando las actividades en buscar estrategias, actividades, dinámicas que pudieran abordarse desde los diferentes espacios involucrados y no necesariamente trabajar como centralidad la interdisciplinariedad.

Contextualización

El trabajo que se presenta de Práctica Docente II de Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico de las Certificaciones Pedagógicas Nacional y Jurisdiccional, es la experiencia de la sede 220, que se encuentra ubicada en la localidad de San Ramón de la Nueva Orán en el Instituto de Enseñanza Superior N° 6023 Dr. Alfredo Loutaif.

Durante el primer semestre se trabajó con cursantes que no tienen concurrencia con el título de base:

- Profesores de Educación Primaria. Matemática.
- 80% del Profesorado de Biología aprobado. Biología.
- Instrumentadora Quirúrgica. Biología
- Analista de Sistemas. Matemática

En el presente semestre se trabaja con graduados universitarios en concurrencia con su título de base que son:

- Ingeniero en Perforación. Física.
- Nutricionista. Biología
- Arquitecta. Matemática.
- Licenciada en Educación para la Salud. Biología.
- Técnico en laboratorio. Química
- Ingeniera en informática. Matemática

Cabe advertir que todos cumplen con los requisitos solicitados por normativa.

Actividades Realizadas

Es la intención recrear aquellas actividades, dinámicas y estrategias interdisciplinarias que fueron elaborando, diseñando, creando los cursantes con la guía y orientación de la profesora a cargo de la práctica II.

Experimento "Volcán"

Esta actividad- experimento pretendió ser:
Una vía para contribuir al desarrollo del aprendizaje integrado, sería proponer a los estudiantes varias formas de organizar el aprendizaje de un modo holístico a partir de situaciones problemáticas mediante preguntas o problemas relevantes. (Documento Secundaria 2030, MEN, 2016, p. 3)
Con esta actividad se pudo demostrar a los cursantes como abordar las unidades curriculares Biología y Matemática a partir del empleo de un video del proceso del desarrollo de un experimento donde los estudiantes de educación secundaria hacían erupcionar un volcán construido por ellos mismos.
Finalizada la experiencia se indagó acerca de: ¿qué contenidos pueden trabajarse a partir de dicho experimento - desde su área?
Los docentes de matemática al principio se mostraban reacios al expresar que el experimento no guardaba ninguna relación con las matemáticas, pero con la motivación de la docente propusieron lo siguiente: ...podemos ...trabajar porcentajes en conjunto con Biología, establecer qué porcentaje de humedad, de calor y de viento y algunos químicos, qué se necesitaba para la erupción de los volcanes; por otro lado trabajar teorema de Pitágoras al dividir el volcán por la mitad quedarían dos triángulos rectángulos de los cuales se podría sacar la hipotenusa y así averiguar cuánto mide el volcán.
Las docentes de Biología a su vez plantearon trabajar el origen del universo teoría de Big Bang comparando la erupción y las formaciones rocosas con la explosión del Big Bang.
De esta manera se pudo observar como un elemento extraído de otro espacio curricular - como Geografía - se pudo incluir como base para trabajar un contenido en otra disciplina.

Juego "Torre de cartas"

Se les presentó a los docentes de Matemáticas y Biología el desafío de construir una torre de cartas de baraja francesa. Una vez llevada a cabo la actividad se les propuso pensar qué contenidos y consignas podrían trabajar a partir de esta actividad que resulta ser una situación de aprendizaje colaborativo.
Los docentes de matemáticas propusieron trabajar operaciones al plantear el desafío de calcular cuántas cartas necesitan para construir una torre de 6 pisos y entregarles esa cantidad de cartas y una vez construidas se vería si el proceso y el resultado fueron correctos.
Las docentes de Biología plantearon trabajar sobre el ADN y las células comparando la estructura de la torre de cartas con la cadena de ADN y la importancia de las células en el organismo humano.
De esta manera se pudo resignificar cómo un juego extraído de la vida cotidiana puede constituirse en un recurso potente para la integración.

Médico por un día

El juego de roles o rolle playing, surge en el marco de pensar una actividad lúdica-educativa. Esta consistió en proponer a los estudiantes ser médico por un día. Desde el espacio de Biología se presentó a los estudiantes una situación problemática, una enfermedad del sistema endocrinólogo. Los estudiantes debieron investigar por qué se produce dicha enfermedad y recetar el medicamento. Para ello, debieron acudir a los saberes que brinda la asignatura Química y consultar al docente sobre las drogas o químicos que contiene el medicamento por cada miligramo y desde Matemática se trabajaron sobre la cantidad en la dosis y los días y tiempo que se debe tomar.
Esta nueva actividad puesta en acción permitió reflexionar y comprender la potencialidad de trabajar colaborativamente y favorecer el desarrollo de las Capacidades de la Secundaria 2030.
La enseñanza y el aprendizaje adquieren otra relevancia y forma, al trabajar con la estrategia de grupos de discusión y en equipo, para poder a partir de un juego abordar diferentes temáticas, de diferentes espacios de manera transversal.

Cocinar brochetas de pollo

La actividad consiste en cocinar brochetas de pollo, cebolla y tomate en palitos de hierro sobre un quemador a gas.
Desde el espacio de Biología se planteó trabajar las distintas propiedades de los alimentos y la pirámide alimenticia. Desde la Química se propuso estudiar el calor y su poder para transformar algunos materiales y desde la Física la conducción del calor mediante los metales.

Valoración de las actividades

Las actividades presentadas resultaron una aproximación valiosa producción de conocimiento entorno a la interdisciplinariedad, posibilitándonos trabajar desde un enfoque dinámico e innovador.

Tomando como base el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, se trabajó con diferentes estrategias y actividades que permitieron a los cursantes desarrollar mayor nivel de profesionalidad en el diseño y gestión de las clases, como así también a considerar desde otro plano a los estudiantes, a sus aprendizajes e intereses. Les posibilitó contar con un mayor dominio de los contenidos al tener que modificarlos, según la actividad y las disciplinas involucradas. Fueron espacios ricos en intercambios.

Sin embargo, este proceso no estuvo a salvo de las dificultades propias de la docencia. La principal problemática encontrada fue el alto grado de resistencia al diseño de actividades creativas e innovadoras; gran parte del tiempo se destinaba a la discusión grupal para diseñar tareas integradoras quedando muy poco para el debate y la reflexión.

Resultados y Evidencias

- Mejoras en el dominio de los saberes a enseñar: los cursantes fueron planteando aquellos contenidos que presentaban mayor dificultad a la hora de enseñar, mediante el trabajo en grupos se abordaron estrategias innovadoras para trabajarlos. Muchos docentes manifestaban la facilidad y mejoramiento de los aprendizajes de fracciones, por ejemplo, a través del Juego de médico por un día.
- Mejoras en el diseño y gestión de las clases: a través del trabajo con otros cursantes de otras áreas y siempre sustentados en el contexto de los estudiantes, se observó mejoras en la planificación de clases y secuencias didácticas que los docentes realizaban en el aula virtual.
- Implementación en los espacios institucionales: los cursantes traían a los encuentros la experiencia de haber puesto en práctica las estrategias vivenciadas en la formación; por ejemplo, un cursante de Matemática que había expresado la dificultad para enseñar el teorema de Pitágoras, con la actividad del volcán pudo tener resultados positivos tanto para comprenderlo y explicarlo a sus alumnos.

Reflexiones

La relevancia de la Práctica Docente II en el marco de los Trayectos Pedagógicos consistió en poder brindar a los docentes herramientas innovadoras para el ejercicio de su actividad laboral en el marco de la reflexión y análisis de sus prácticas buscando nuevos caminos y reforzando los ya existentes en un contexto de trabajo colaborativo tendiente a la mejora de las capacidades profesionales de la formación docente.

Rescatamos la importancia de estos espacios de formación en donde los profesores en ejercicio que no poseen formación pedagógica pueden potenciar el desarrollo de capacidades expuestas en el Marco Referencial de Capacidades de la formación docente inicial enriqueciendo sus propias prácticas institucionales.

Referencias Bibliográficas

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Aprendizaje Integrado. Secundaria Federal 2030.
- Box Mansilla, V. (2010). Guía PAI para la enseñanza y el aprendizaje interdisciplinario. Bachillerato Internacional.
- De la Torre, S. y Violant, V. (2005). Estrategias Creativas en la Enseñanza Universitaria.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

Desafíos en la práctica docente. Una experiencia distinta en el marco de Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico.

Emilia López Mezanza

Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Salta). Especialidad Docente en Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria. Ministerio de Educación de la Nación. "Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas". "Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares" Docente de Nivel Superior.

> "Formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. La formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. El hablar de formación profesional presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol. Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. El individuo se forma, es él quien se desarrolla".
>
> Gilles Ferry

Introducción

Esta experiencia de trabajo compartido, da cuenta de la posibilidad del abordaje interdisciplinario o por lo menos, comenzar a intentarlo al interior de los equipos docentes que pertenecen a los Institutos de Educación Superior e integrar la modalidad, virtual y presencial. La misma responde a mi rol como tutora orientadora y coordinadora de las Prácticas Docentes I, II y III dentro del Programa de Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico (TFP.), el mismo surge como una necesidad para dar respuesta a la problemática de la creciente expansión de la matrícula del Nivel Secundario. Esto demandó la de cobertura de unidades curriculares con profesionales graduados universitarios de diversas disciplinas que no poseían titulación docente, profesores de nivel primario, técnicos superiores y profesionales graduados universitarios de otras disciplinas, aún sin poseer las condiciones exigidas para el ejercicio de la docencia en el nivel y/o en la disciplina correspondiente y docentes que solo tienen título secundario. Esta problemática fue atendida por el Ministerio de Educación de la Nación a través del Instituto Nacional de Formación Docente, donde se elaboraron tres propuestas de diseño curricular, denominadas:

1. Profesorado para la Educación Secundaria en concurrencia con título de base.
2. Certificación Pedagógica para la Educación Secundaria.
3. Certificación Pedagógica Jurisdiccional.

La implementación de esta política educativa constituye un desafío para la gestión a nivel nacional, jurisdiccional e institucional, en vistas de lograr el objetivo de la jerarquización de la profesión docente, establecido en el del Plan de acción 2016- 2021 "Argentina Enseña y Aprende", así como en el Plan Nacional de Formación Docente aprobado por Resolución N° 286 del Consejo Federal de Educación (CFE.) que establece entre sus objetivos, "el garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación correspondiente".

El objetivo del Instituto Nacional de Formación docente (INFoD.), es trabajar en forma conjunta con las provincias para lograr que, en el mediano plazo, todas las escuelas del sistema obligatorio del territorio nacional cuenten con la cantidad suficiente de profesores con la titulación oficial correspondiente a través de las siguientes acciones:

- Ofrecer formación para obtener la titulación correspondiente a los docentes que la requieren.
- Acordar criterios y acompañar los procesos para la planificación de la oferta de formación en la jurisdicción.

La experiencia llevada a cabo consistió en proponer dentro de la curricula espacios para la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de las capacidades requeridas para una mejor enseñanza, entrelazando las prácticas de enseñanza diaria de los docentes cursantes frente a aulas con la formación pedagógica y didáctica, mediada por la virtualidad. Es así que se reconoció el valor que tienen los saberes adquiridos con un fuerte hincapié en el análisis del trabajo áulico para fortalecer el ejercicio de la enseñanza y el logro de aprendizaje en el nivel medio.

Pensar las Prácticas

Dentro del Programa de Trayectos, los cursantes, asistieron por cuatrimestre a Práctica Docente I: "El Rol Docente"; Práctica docente II: "Repensar las prácticas docentes" y la Práctica docente III: "Mejorar la enseñanza". Los docentes de estos espacios trabajaron en forma conjunta con la Coordinadora de Prácticas, que fue mi función, en el seguimiento de los cursantes tanto en lo virtual como en los encuentros presenciales. Mi función además era el dictado de algunos espacios virtuales, como: Didáctica General, Psicología Educacional, Problemática de la Educación Secundaria y diez horas de tutoría a cursantes. Construir este espacio de articulación con los docentes de práctica tuvo sus pros y sus contras; sin embargo, conlleva mucho aprendizaje, reflexión y autoevaluación permanente. Las decisiones tenían impacto directo en las prácticas de enseñanza del equipo, ya que a la hora de implementar las propuestas estás debían favorecer al aprendizaje de los cursantes y la reflexión sobre su propia práctica. El diseño de las propuestas pedagógicas que diseñaban las profesoras responsables de las prácticas reflejaron el conocimiento del diseño curricular, el dominio de las tecnologías, la lectura los marcos normativos de la educación secundaria y siempre tuvieron presente al sujeto de aprendizaje. Durante el diseño y revisión de las Planificaciones se fueron integrando la variedad de aportes que los docentes cursantes, recibieron tanto en los espacios de consulta presenciales, en los talleres de

prácticas docentes como de las unidades virtuales, generando una mirada holística de la trayectoria de estos profesionales en el TFP, es decir que estos espacios de encuentros se fueron gestionado desde las decisiones que se llevaron adelante y de los desafíos que se fueron presentando, los que requerían de respuestas inmediatas.

Asimismo, las reflexiones y producciones que se desarrollaron en cada uno de los encuentros presenciales tenían su continuidad en las aulas virtuales de Práctica Docente correspondiente, es decir se entretejían diversos formatos, dinámicas y recursos, brindando a los cursantes diversidad metodológica.

Es muy valorable la posibilidad que ofrece la virtualidad para la concreción de la propuesta, la creación de vínculos y la construcción compartida de conocimientos, entre cursantes, tutores y profesores/as de las prácticas docentes y del equipo de TFP.

De esta manera sostengo que el espacio de Práctica es un intersticio fundamental en Trayectos Pedagógicos porque los saberes de los campos generalistas y disciplinares se resignificaron y potenciaron experiencias de enseñanzas innovadoras, de esta manera la práctica se convirtió en un ejercicio de construcción colectiva y diálogo permanente. En este sentido comparto lo expresado por Rebeca Anijovich (2012), la posibilidad de compartir junto a otros una tarea en común, propicia la negociación de significados; dar a conocer cada una de nuestras experiencias, poner en suspenso las ideas propias en pos de un producto común; construir espacios de trabajo y de acuerdos a partir de la diversidad de miradas, de modos obtenemos un doble aprendizaje: uno sobre el contenido específico y otro, centrado en las capacidades adquiridas a lo largo de la formación profesional.

El desafío

El dispositivo pedagógico diseñado para Trayectos de Fortalecimiento Pedagógico se sostiene en una propuesta a distancia con algunas instancias presenciales. Las unidades curriculares correspondientes a asignaturas, los seminarios y el taller de TIC. son desarrollados a través de una plataforma virtual, lo que constituye una oportunidad para que los docentes se formen con especialistas de gran reconocimiento y trayectoria. Mientras que las instancias presenciales apuntan a la implementación de esos saberes adquiridos en prácticas reflexivas y potenciadoras de nuevas experiencias pedagógicas.
Para poder cumplir con el cronograma presentado por el Equipo Nacional, tuvimos que tomar algunas decisiones. Una de ellas fue trabajar con evaluadores disciplinares pertenecientes a los institutos que son sede del Programa de TFP., los que se encargaron de la revisión de las Planificaciones Didácticas diseñadas por los cursantes de la Práctica Docente III. El Equipo Evaluador estuvo integrado además por los tutores de los espacios virtuales, la docente de Práctica III, la Coordinadora Nacional, la Referente Jurisdiccional, y la Coordinadora de las Prácticas Docentes de la sede. Esto permitió una evaluación en equipo contrario a lo que generalmente sucede.

En este sentido creo que nos acercamos a un trabajo de tipo interdisciplinario. Al respecto, Ander Egg (1999), expresa que éste "evoca la idea de intercambio entre diferentes disciplinas con la meta de generar un conocimiento". No hay sujeto que sea por sí solo interdisciplinario, no hay nadie que por sí mismo sea portador de lo interdisciplinar, es una construcción que se va realizando en la praxis, con los acuerdos de todos los involucrados. Ese fue el desafío que asumimos en el espacio de la Práctica Docente, donde la meta fue la planificación didáctica de los cursantes con el aporte construido a partir de la evaluación conjunta de todo el equipo. Fue muy enriquecedora la lectura de estas planificaciones porque era conjuntamente con el docente de la disciplina específica. Esto permitió comprender la lógica del campo disciplinar, los objetivos, las estrategias, el contenido, las capacidades, la evaluación, los recursos y los tiempos. Además, accedimos a aprender con el otro, entre docentes de diferentes disciplinas, dejando de lado la segmentación o trabajo disciplinar que suele darse al interior de la formación docente. Se generaron puentes donde se logró diseñar las planificaciones didácticas integrando la mirada de todo el equipo.

Reflexión

En el ámbito educativo la interdisciplinariedad ha sido abordada más como una cuestión teórica que llevada a la práctica, razón por lo cual considero que los formadores de formadores son los que deben originarla. La interdisciplinariedad podría ser más potente en la enseñanza si los docentes, trabajan contenidos y propuestas concretas ya que, la Interdisciplinariedad como señala Gloria Eldestein (2011), "presupone la flexibilización de las fronteras entre los campos disciplinarios, reconociendo espacios comunes, que movilizan a generar nuevas miradas y propuesta de trabajo".

Dentro de los TFP, la virtualidad y la presencialidad se entrelazaron para llevar adelante el trabajo interdisciplinario o al menos, intentarlo; entre todo el equipo, cuestión que se evidencio en el trabajo realizado en la Práctica Docente III.

Considero que tanto el rol de tutora orientadora como el de Coordinadora de las Prácticas fue muy importante e implicó dar respuesta a los emergentes cotidianos y tomar decisiones, como, por ejemplo: convocar a los especialistas disciplinares de la jurisdicción y de los Institutos de Educación Superior que funcionan como Sede de TFP. Se trabajó en la horizontalidad, se conoció el enfoque y posicionamiento de cada uno de los profesionales lo que, en un determinado momento planteó un punto de inflexión sobre los componentes de la planificación, nada que no pudiera ser salvable.

La construcción de interdisciplinariedad en la Práctica Docente se habilita y se desarrolla a partir de un hacer con el otro, es el encuentro y la colaboración entre dos o más campos del saber; aportando cada uno de ellos sus propios marcos conceptuales, sus métodos de investigación y sus metodologías de trabajo. De esta manera la interdisciplinariedad deja de ser una opción para ser una necesidad al interior de cada profesorado y de cada equipo de docentes. No se puede sostener una sola mirada, se requiere de diversas perspectivas provenientes de varias disciplinas, porque la construcción y

reconstrucción del conocimiento debe darse a través de la mutua cooperación y retroalimentación de los diversos saberes. Considero que todo hecho educativo, es complejo y requiere de la interdisciplinariedad para su estudio e investigación.

Bibliografía

- Anijovich Rebeca (2012) "Grupos de Reflexión y tutorías: espacios para interrogar la práctica inicial" Cap. 8 en Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias. Edit. Paidós. Argentina
- Carlachiani Camila (2016) "Los Núcleo Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) y el acontecimiento "Cap. II en Los Núcleo Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) Coordinadora Silvia Morelli. Edit. Homo Sapiens. Argentina
- Davini María Cristina (2015) "La Formación en la Práctica docente" Edit. Paidós. Bs As. Argentina
- Davini María Cristina "Acerca de las prácticas docentes y su formación" en Área de Desarrollo Curricular Dirección Nacional de Formación e Investigación Instituto Nacional de Formación Docente. file:///D:/Usuario/Documents/DIDACTICA/EL005899.pdf
- Eldestein Gloria (2011) Formar y Formarse en la enseñanza. Edit. Paidós. Argentina
- Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, Resolución CFE N° 337/18
- Plan Nacional de Formación Docente. Resolución CFE Nº 286/16.

"Mundo en Sueño"

Autor: Marcela Luciana Anaquin

Técnica: Vaciado en cemento, patinado. Año 2018

Inició el cursado de la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa

El 19 de octubre pasado, dio comienzo el cursado de la Actualización Académica para la Formación en Gestión Educativa. El acto de apertura se realizó en el Instituto de Educación Superior Nº 6002. Estuvieron presentes la Sra. Ministra de Educación Analía Berruezo, el Director General de la Dirección de Educación Superior Enrique Jaureguis, la Supervisora General de la Dirección de Educación Primaria Olga Flores, Supervisores de la Dirección de Superior y de Educación Primaria. Por parte del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, acompañaron la coordinadora nacional, Romina Campo piano y el coordinador Regional Alejandro Castelan.

La propuesta de formación tiene como prioridad dar cumplimiento al artículo 73 de la Ley de Educación Nacional Nº 26206, que plantea entre los objetivos de política nacional de formación docente: "Jerarquizar y revalorizar la formación docente, como factor clave del mejoramiento de la calidad de la educación". Asimismo, responde al objetivo del Plan Estratégico Nacional 2016-2021" Argentina enseña y aprende", que propone fortalecer el rol pedagógico de equipos de gestión escolar a través de la "creación de líneas de acompañamiento y formación docente continua específica para equipos directivos…". A su vez, la propuesta se enmarca en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, precisando que el INFoD "diseñará y acordará con los ministerios provinciales un modelo sólido de formación para directores que fortalezca su rol en los procesos de enseñanza y aprendizaje y actualice el principio de la justicia educativa en el territorio." En vinculación con lo expresado, el Ministerio de Educación de la provincia de Salta en coordinación con el INFoD, a través de la Dirección General de Educación Superior, dio inicio a las acciones de esta política de formación.

Un lugar para nuestra Historia

Se trata de una iniciativa impulsada por estudiantes del Instituto de Educación Superior Nº 6014 –Extensión Áulica El Jardín, en el marco del Taller Integrado de Lengua y Literatura de la Práctica Educativa III del Profesorado de Educación Primaria.

Nació en el primer semestre de este año y funciona en un espacio cedido por la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de El Tala, en la Casa de la Cultura.

Su objetivo central es constituirse en un espacio lector destinado a toda la comunidad de la zona. La inquietud surgió ante la necesidad de involucrar y fomentar la participación de diferentes actores y recuperar el acervo cultural local en un espacio compartido. Así se recuperaron las historias de Lola Mora, Miguel Gitano Juárez, Rubén Pérez, Alfredo Madrid y Marcos Thames.

En el lugar, acondicionado por los estudiantes del Profesorado mencionado, se desarrollan diferentes actividades; entre las que se destacan: Campaña de recolección de Libros, Investigación sobre la Historia del Pueblo, Fotogalerías y Creación de una Biblioteca.

Los interesados en participar de estas actividades pueden acercarse a la Secretaría de Cultura de la Municipalidad de El Tala en el horario de 08.000 a 12.00 hs.

EXPOTEC y Encuentro de Prácticas Profesionalizantes

Con la participación de los Institutos Superiores de Salta, dependientes de la Dirección General de Educación Superior; el 8 de noviembre se llevó a cabo la EXPOTEC y el Encuentro Provincial de Prácticas Profesionalizantes, con el auspicio de INET. La jornada tuvo lugar en la sede de la Unidad de Formación, Investigación y Desarrollo Tecnológico – UFIDET (Fragata Libertad 350 del barrio Ciudad del Milagro).

Participaron en el acto inaugural la Secretaria de Gestión Educativa Prof. Sandra Piccolo, el Director General de Educación Técnica el Prof. Diego López Morillo y el Director General de Educación Superior Prof. Enrique Jaureguis, quienes luego recorrieron los stands de los Institutos de Nivel Superior donde los docentes y estudiantes interiorizaron sobre sus Prácticas Profesionalizantes.

EXPOTEC tiene por finalidad ofrecer un espacio de intercambio interinstitucional de experiencias educativas que vinculan la institución educativa con el sector socio productivo y el contexto territorial.

A través de stands, los estudiantes de las Tecnicaturas de Nivel Superior, exponen sus experiencias formativas que vinculan la formación académica y los requerimientos de los sectores científicos, tecnológicos y socio productivos, a estudiantes del nivel secundario y técnico de la zona.

Paralelamente a la exposición de experiencias, se desarrollaron conferencias y presentaciones, que permitieron fortalecer el campo de las prácticas en las Tecnicaturas del Nivel Superior. La jornada finalizó con un panel entre estudiantes, docentes de práctica y referente del sector productivo de las Tecnicaturas Superiores de Salta.

Jornadas: Plan de trabajo institucional

Entre los días 29 y 30 de noviembre, en el Instituto Superior El Milagro se llevaron a cabo Jornadas Jurisdiccionales con rectores de Nivel Superior de gestión privada y estatal, convocadas por la Dirección General de Educación Superior para abordar el Dispositivo de Fortalecimiento Institucional 2018 - 2019.

El Director General de Educación Superior profesor Enrique Jaureguis, destacó la importancia de generar espacios de trabajo colaborativo a través de procesos de retroalimentación para favorecer la mejora de los planes de trabajo diseñados institucionalmente haciendo foco en el desarrollo del trabajo Interdisciplinario y el desarrollo de las "capacidades profesionales."

Por otra parte, el Director General de la Dirección de Educación Privada, profesor Raúl Benedicto destacó la importancia de tener vínculos entre los trabajos de los Institutos de la Provincia.

Fueron objetivos de estos Encuentros que los rectores analicen los planes de trabajo elaborados institucionalmente en el marco del Dispositivo de Fortalecimiento Institucional; enriquezcan los planes de trabajo a partir del análisis colaborativo y socialicen los procesos de construcción de los mismos.

El trabajo se centró en variadas instancias de lectura, reflexión e intercambio de "sugerencias" para mejorar los planes de trabajo a través del diseño de posibles líneas de acción para el 2019.

Agradecidos por la participación y disposición permanente en la tarea convocada.

Recursos

1. Barrios, O. (2004). "Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial", en ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Flores (ed.), Perú: ediciones UNESCO Perú. Disponible en: http://www.dfpd.edu.uy/web_08/docentes/atd/proy_ley_educ/como_estamos_formando_maestros_america_latina [1].pdf#page=43

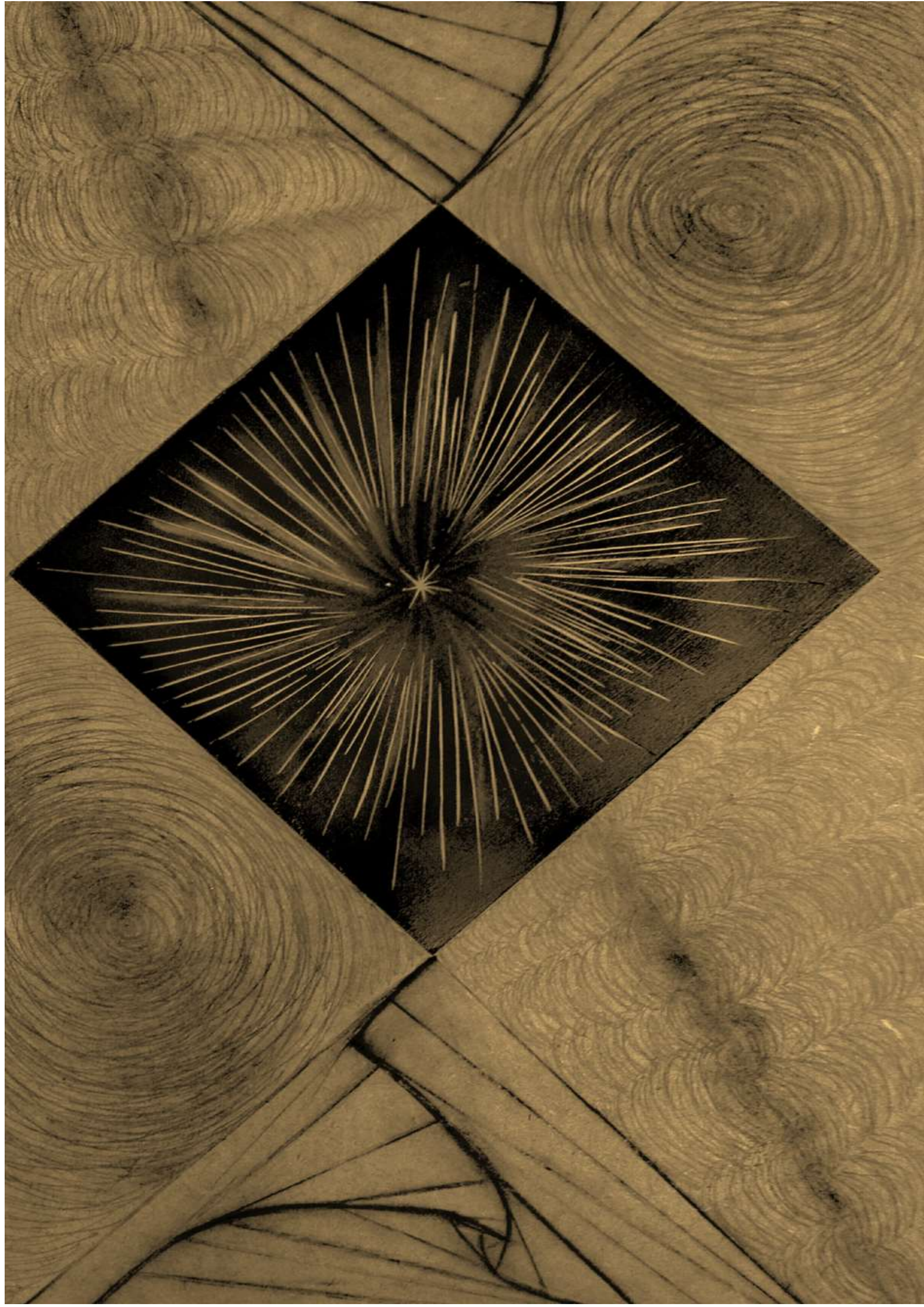
2. Cárdenas, A.; Castro, R. y Soto, A. (2001). "El desafío de la interdisciplinariedad en la formación docente", Revista Electrónica Diálogos Educativos. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2095876

3. Errázuriz, J. y Soto, A. (2003). "Aportes de un enfoque interdisciplinario en la formación docente", Revista Electrónica Diálogos Educativos, 5, 62-73. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo.

4. Morello, S. - Núcleos Interdisciplinarios de Contenido. Documento de gestión de la Pcia. de Santa Fe: http://plataformaeducativa. santafe.gov.ar/moodle/ pluginfile.php/327633/mod_ resource/content/1/NIC%201.pdf

5. Najmanovich, D. – Video http://denisenajmanovich.com. ar/esp/interdisciplina- riesgos-y-beneficios-del-arte- dialogico-en-la-formacion- profesional/

6. Ruiz Ruiz Elena, y otros (1999) Reflexiones Sobre El Enfoque Interdisciplinar y su Proyección Práctica En La Formación Del Profesorado. Revista electrónica del profesorado. https://drive.google.com/drive/folders/1VHepnBgzDt8LKbEjw4vEgzOKgAnj9hwd

7. Torres, J. Globalización e Interdisciplinariedad: el Curriculum integrado. Pueden encontrar partes del libro en el siguiente link: https://books.google.com.ar/ books?id=A3hUd70u0wAC&lpg=PP1&g=PA282&redir_esc=y#v= onepage&q&f=false

8. INFoD. Publicación de resultados de Investigación realizadas por los Institutos Superiores de Formación Docente. Pueden encontrar volumen I,II,III en el siguiente link: lhttps://www.argentina.gob.ar/noticias/publican-investigaciones-realizadas-en-institutos-superiores-de-formacion-docente?1