



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
Tesis de Maestría

Enseñanza en Contexto: una mirada a la Formación Docente Inicial
en dos institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires
a partir de la reforma curricular del año 2007.

Victoria Zorraquín

Director: Dr. Patricio Berra
Buenos Aires, Abril 2021

AGRADECIMIENTOS

Ante todo, quiero agradecer a mis compañeros de Maestría en San Andrés. Aprendí tanto de ellos como de nuestros profesores. El clima que se creó en el aula fue extraordinario durante el tiempo compartido, y aunque no todos nos hicimos amigos íntimos, sí recibí el impacto positivo del 'espíritu de camaradería' que reinaba. Muchas veces durante esos dos largos años en los que viajaba todas las semanas los 370 km que me separan de Tandil, pensé que sin ellos jamás lo hubiera logrado.

A mis profesores de la Maestría, muy especialmente a Graciela Frigerio y Jason Beech que fueron voces especialmente inspiradoras en el concierto de la cursada.

A los informantes que, tan generosamente, contribuyeron con ambas etapas de la investigación.

A Enriqueta Racedo, Juana Ramallo y María Passarini quienes fueron sostén y apoyo durante la escritura.

A Angela Aisenstein quien encontró las palabras para mostrarme el camino y alentarme a seguir.

A Patricio Berra quien me ha dirigido con una paciencia y sabiduría supinas.

A mi familia que está siempre presente cuando me embarco en una nueva aventura.



Universidad de
San Andrés

Índice

LISTA DE ABREVIATURAS	vii
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1	12
ASPECTOS METODOLÓGICOS	12
1.1 Narrativa histórica, primera etapa (2011-2014)	12
1.2 Narrativa histórica: Segunda etapa de la investigación	14
1.2.1 Investigar en tiempos de aislamiento obligatorio	15
1.3 Objetivos de investigación	16
1.4. Diseño de investigación	17
1.4.1 La elección de la entrevista semiestructurada	18
1.5 Planes y programas relevados e informantes seleccionados	19
1.6 Algunas características de ambas regiones educativas y distritos	23
1.6.1 Escuelas de concentración rural:	24
CAPÍTULO 2	26
Antecedentes y Marco TEÓRICO:	26
Formación Docente y CONTEXTO	26
2.1 Primeros antecedentes	26
2.2 Algunos antecedentes en Argentina y la región	29
2.3 Prácticas Institucionales	31
2.4. La enseñanza como factor determinante en el aprendizaje de los alumnos	32
2.4 La tríada en los distintos modelos de prácticas y residencias	33
2.5 La formación docente y el ejercicio del oficio	35
2.6. La transmisión del oficio de enseñar en contexto	36
2.7 Aprender a contextualizar la enseñanza: saber clave de la Formación Docente Inicial	38
2.8 La “enseñanza en contexto” en las leyes y normativas nacionales y provinciales	39

2.8.1 Perspectiva provincial. Ley Provincial de Educación N°13688 (2007)	40
2.8.2 Resoluciones del Consejo Federal de Educación: Resolución CFE N.º 23/07 - Plan Nacional de Formación Docente	40
2.8.3 Resoluciones del Consejo Federal de Educación: Resolución CFE N.º 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial	41
2.8.4 Resoluciones del Consejo Federal de Educación: Resolución CFE N°286/16 – Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021	42
2.8.5 Resoluciones del Consejo Federal de Educación: Resolución CFE N.º 337/18 - Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial	43
2.9 Resoluciones nacionales: Res DGCYE N.º 4154/07 Aprobación del DC 2007	44
2.9.1 Organización del DC 2007	46
2.9.2 Campo de la práctica docente - Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN)	48
2.9.3 Ejes de trabajo del DC 2007 en cada año de formación de maestros del nivel primario.	48
CAPÍTULO 3	50
Formación Docente Inicial y Contexto:	50
Percepciones de los primeros graduados	50
3.1 Introducción	50
3.2 Algunas características de ambas Instituciones de Formación Docente en los primeros tiempos de la reforma según fueron percibidas por los graduados	52
3.3 El conocimiento en contexto o situado	53
3.4 Hallazgos que condujeron a la segunda etapa de investigación	57
Capítulo 4	59
Enseñar y aprender a contextualizar la enseñanza	59
estrategias de los formadores	59
a partir del DC 2007 y su evolución	59
4.1. Introducción	59

4.2 Primer y segundo año, ISFD 166 de Tandil: primeros pasos en el conocimiento de los contextos donde va a ocurrir la enseñanza	60
4.3 Segundo año: La experiencia del ISFD Díaz Pumará de Juárez	66
4.4 Tercer y Cuarto año en el ISFD Díaz Pumará	69
4.5 Las prácticas de tercero y cuarto año en el 166 de Tandil y su relación con el contexto	71
4.6 TFO en el ISFD 166 de Tandil: La diversidad atraviesa los contextos.	73
Capítulo 5	78
el aprendizaje de la enseñanza en contexto:	78
un saber transversal	78
La mirada de los equipos de conducción	78
5.1 Introducción	78
5.2 ISFD Díaz Pumará de Juárez: acciones que promueven docentes abiertos a los cambios, flexibles y capaces de adaptarse para enseñar en distintos contextos	79
5.2.1 Aprender a enseñar en instituciones variadas, complejas y difíciles	81
5.3 Formar un docente que pueda enseñar a alumnos social y culturalmente diversos: ISFD 166	82
5.4 Elegir las escuelas y organizar las prácticas: formar docentes que comprendan la complejidad del contexto, en ambas instituciones	84
5.5 Trabajo interdisciplinario que hilvana práctica y teoría, para una formación de docentes que puedan aprender a enseñar en contexto	86
5.6 El TAIN: un espacio para que los futuros docentes reflexionen, aprendan a resolver situaciones imprevistas y a abordar emergentes	89
Palabras finales a modo de resumen	92
Principales hallazgos y Conclusiones finales	95
Referencias Bibliográficas	99
APÉNDICE	114

Índice de Cuadros:

Cuadro 1: Detalles Institutos e informantes primera etapa.....	13
Cuadro 2: Planes, Programas y PI revisados y muestra de formadores y miembros de equipo de conducción seleccionados	20
Cuadro 3 Características de ambas regiones y distritos	23
Cuadro 4 Principales acciones institucionales que muestran la evolución de la enseñanza en contexto en ambos institutos.....	93



Universidad de
San Andrés

LISTA DE ABREVIATURAS

Diseño curricular (DC)
Diseño curricular 2007 (DC 2007)
Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)
Entrevista primera etapa (E)
Entrevista segunda etapa (E II)
Formación Docente Inicial (FDI)
Instituto superior de formación docente (ISFD)
Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)
Jefatura de Inspección Distrital (JDI)
Ley de Educación Superior (LES)
Ley de Educación Nacional (LEN)
Provincia de Buenos Aires (PBA)
Talleres Integradores Interdisciplinarios (TAIN)
Trayectos Formativos Opcionales (TFO)
Proyecto Institucional (PI)



Universidad de
San Andrés

INTRODUCCIÓN

“Como ha señalado Michael Fullan (2002, 122) con ironía: la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo, el peor problema y la mejor solución de la educación”. La frase suena un poco fuerte en el contexto de los sistemas educativos latinoamericanos, atravesados por graves problemas, tales como las profundas inequidades sociales y la pobreza extrema de gran parte de los niños y adolescentes en edad escolar” (Vezub, 2007: 3)

En este trabajo se indaga cómo se plasmó en prácticas institucionales concretas, el aprendizaje de la enseñanza en contexto, en dos institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires.

El interés en el tema surge al ver las dificultades de los docentes para anclar la enseñanza en el contexto del que proviene cada alumno.

El DC 2007, puso a la enseñanza y al contexto como dos piezas inseparables cuando expresa que “el núcleo fundante de la formación docente es la enseñanza, cuyo anclaje está en la dimensión histórica y sociocultural. De este modo, se hace posible articular los dos ejes de la formación docente: el de la enseñanza y el del contexto” (DC 2007:17). Surge así la pregunta acerca de cómo esto, se plasma en dos instituciones de formación docente concretas para que sus egresados incorporen los saberes necesarios para enseñar en los diferentes contextos que hoy enfrentan.

El término contexto es definido por el DRAE como el “entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho.”ⁱ (En este caso, la enseñanza). Contextualizar, según el mismo diccionario significa “Situación algo en un determinado contexto”ⁱⁱ. En general, el término “contextualizar” se toma principalmente del ámbito discursivo, donde un texto determinado produce un significado en relación a otros que lo rodean. Entonces, la posibilidad de contextualizar sirve para la correcta asignación de sentido de un texto, en la medida en que solo se puede comprender una circunstancia, si se comprende también las que la rodean.

Enseñanza y contexto no siempre estuvieron vinculados estrechamente. La escuela se pensó tradicionalmente como una institución aislada del mundo. Tal como la refiere Durkheim, una institución que vino a ser una suerte de santuario no contaminado por las influencias del mundo externo, (Durkheim, 1982:59). Estas concepciones acompañaron la

ⁱ <https://dle.rae.es/contexto>

ⁱⁱ <https://dle.rae.es/contextualizar?m=form>

constitución de los sistemas educativos nacionales hacia finales del siglo XIX. La institución escuela tenía por objetivo homogeneizar a los ciudadanos, su lengua, y su cultura (Gvirtz, Grinberg, Abregú, 2008:55). En ella primaba el proyecto de unificación y uniformidad desde los nacientes Estados-Nación, por sobre la forma de ser de los contextos locales. Un indicador de ello es la simultaneidad del sistema ya que “supone que todas las escuelas de un mismo territorio realizan las mismas tareas, al mismo tiempo, y siguen las mismas etapas, destinadas a un mismo tipo de alumno, o alumno tipo” (Gvirtz, et. al 2008: 55-56).

Esta disociación entre escuela y contexto fue cuestionada al cabo de un tiempo, desde distintos lugares, como, por ejemplo, el movimiento de la Escuela Nueva, de quien John Dewey (1859-1952) fue su mayor referente. Luego, siguió el cuestionamiento desde el campo de la Sociología de la Educación con Pierre Bourdieu: “el olvido del contexto es suficiente para volver iguales las cosas desiguales y desiguales las cosas iguales” (Bourdieu y Passeron, 1967:25 citado en Favela 2010). Comenzaron entonces a hacerse oír las voces que destacan la necesidad de integrar los fenómenos educativos a la vida de los alumnos. Se quiebra así la idea de una escuela aislada del mundo que la rodea. Es así que, en adelante, la escuela, y por ende la formación de los docentes que van a enseñar en esa escuela, se concibe atravesada y permeable a los fenómenos del entorno social y cultural. Una situación educativa es indisociable del contexto en el que ocurre. Es decir, se entiende que por mucho tiempo la homogeneización se pensó como el medio para ofrecer igualdad de oportunidades y bases comunes para la educación. Incluso el guardapolvo que unifica, aparece como un emblema de la escuela, (Anijovich, Cappelletti y Cancio, 2014).

Aquí se entiende por “enseñanza en contexto” el saber trabajar con alumnos diversos y adaptar la enseñanza a todos los entornos donde esto ocurre, (Vezub, 2016:8). Como se verá en el desarrollo, diversos especialistas en FDI coinciden en que “saber contextualizar la enseñanza” es uno de los saberes clave que debe aprender un docente, (Darling Hammond (2006); Aguerrondo (2003); Ávalos (2009); Hargreaves (2003); Vaillant (2013); Alliaud y Vezub (2015).

Desde antes de la aparición del DC 2007 para la FDI en la Provincia de Buenos Aires y desde allí hasta hoy, diversos estudios e informes en América Latina muestran interés y preocupación por los resultados de la formación inicial de docentes, entre ellos, (Aguerrondo y Vezub, 2003), (Vezub: 2002 y 2007), Ávalos (2009), Vaillant (2013). En todos, también se hace hincapié en la necesidad de que los docentes puedan contextualizar la enseñanza. Para una gran mayoría de los docentes, el oficio de enseñar exige responder a necesidades

complejas y variadas que emergen de alumnos que vienen de entornos donde la exclusión social es más profunda. (Rodríguez-Sosa, Cáceres-Cruz, Rivera-Gavilano, 2017). Es decir, aparecen nuevas demandas en las comunidades, así como otras exigencias políticas y académicas. Estos escenarios educativos diferentes, se alejan progresivamente de aquellos a los que las escuelas y la FDI tenían que dar respuesta tal y como fueron concebidas.

Como expresa Lea Vezub, (2016:3) “los contextos, las instituciones y los sujetos de enseñanza han transmutado notablemente, mientras que la formación parece hacerlo lentamente”. La formación docente aparenta ser insuficiente para lograr el perfil de docente que la sociedad demanda. Aguerrondo (2006) afirma que no basta con que el profesor sepa lo que va a enseñar y que tenga una buena formación acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tarea es tan, pero tan compleja, que requiere muchos otros elementos. Entender el contexto siempre ha sido fundamental. Hoy, más que nunca.

Se incluye el análisis del DC 2007 y las resoluciones que lo anteceden y complementan para comprender y profundizar la definición de este saber que se denomina “enseñanza en contexto”. Por otro lado, se buscaron en la bibliografía distintas miradas para definir y comprender este saber. Luego se exploró cómo esa enseñanza y aprendizaje “en contexto” se plasma hoy en acciones institucionales concretas en el profesorado de enseñanza primaria. Para ello se eligieron dos ISFD de dos regiones educativas de la Provincia de Buenos Aires y se trabajó en dos etapas.

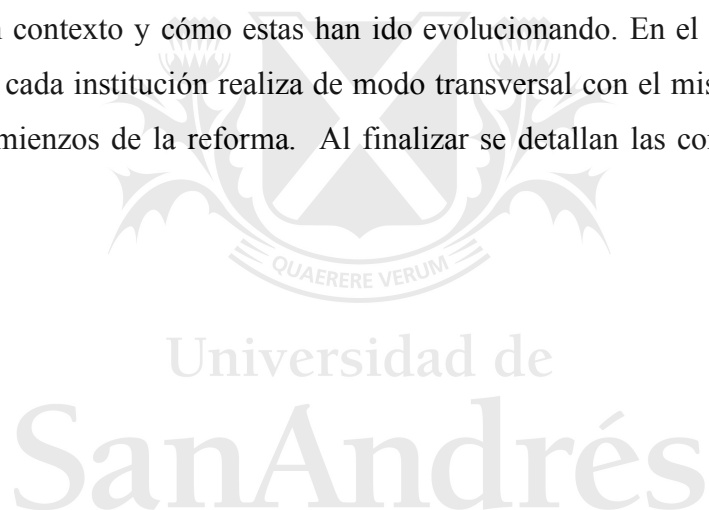
El proyecto de investigación tuvo dos etapas y eso reviste en si mismo algunas dificultades metodológicas. La primera etapa se realizó entre los años 2012 a 2014, en los mismos dos ISFD. Ahí se entrevistó a ocho de los primeros graduados de ese plan 2007 del Profesorado de Primaria de ambas instituciones, que ya estaban ejerciendo la docencia. Ese proyecto de investigación tuvo diversos equívocos. El problema de investigación resultó demasiado amplio y aunque incluía la enseñanza en contexto, ello se entremezclaba con muchas otras temáticas de la reforma educativa. Es así que siete años después se analizó todo lo indagado en la primera etapa y se hizo foco en uno de los aspectos de esa indagación para llegar a la pregunta de investigación: ¿Cómo se plasma en acciones institucionales concretas, durante la FDI, el aprendizaje del saber llamado “enseñanza en contexto” en ambas instituciones?

Se volvió entonces a los dos ISFD, para encontrar en qué espacios y ámbitos de cada uno, se enseña ese saber denominado “enseñar en contexto”. Se relevaron los proyectos institucionales de ambos ISFD; se miraron los programas de la carrera y planificaciones de

talleres y asignaturas en ambas instituciones. Por fin se entrevistó al equipo de conducción y a formadores. Todo ello con la intención de descubrir cómo se llevan adelante y cómo evolucionaron, las propuestas del DC y de la normativa, para que los futuros docentes aprendan a contextualizar la enseñanza.

La selección de estos institutos se explica por el interés en arrojar luz sobre la apropiación de una reforma curricular en las prácticas de formación docente en dos ISFD de dos ciudades del interior de la provincia, de dos regiones educativas diferentes.

Para lograr los objetivos propuestos, este trabajo se estructura en cinco capítulos. En el primero se describe la metodología y se narran las dos etapas de la investigación. El segundo capítulo incluye los antecedentes, el marco teórico y el análisis de la normativa. En el tercero se responde al primer objetivo que es conocer las voces de los primeros graduados. En el cuarto capítulo se exponen las acciones que realizan los formadores para lograr la enseñanza en contexto y cómo estas han ido evolucionando. En el quinto, se añaden otras acciones que cada institución realiza de modo transversal con el mismo fin, y su evolución desde los comienzos de la reforma. Al finalizar se detallan las conclusiones, hallazgos y desafíos.



CAPÍTULO 1

ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Como digo incansablemente a mis alumnos, “la realidad es ciega, sorda y muda, a menos que se la interrogue, y que se lo haga adecuadamente”. Wainerman y Sautu (2001:25)

1.1 Narrativa histórica, primera etapa (2011-2014)

La primera etapa se realizó entre los años 2011 a 2014. Allí se trabajó con una metodología cualitativa que incluyó un trabajo de campo con entrevistas semiestructuradas a informantes clave de dos instituciones: El Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°166 en la localidad de Tandil y el Instituto Superior Dr. Pedro Díaz Pumará en la localidad de Benito Juárez, pertenecientes a las regiones educativas, 20 y 21, de la provincia de Buenos Aires. La elección de estos institutos fue central por una cuestión de cercanía. El otro punto clave para seleccionar los institutos dentro de las dos zonas educativas fue que ya contaran con graduados del plan 2007 al momento de realizar las primeras entrevistas y que uno fuera de gestión estatal y otro de gestión privada para ver el DC 2007 plasmado en ambas gestiones. No fue tarea fácil contactar a los graduados del plan 2007, ya que los ISFD no contaban con información sobre dónde estaban ejerciendo o si, finalmente, se habían dedicado a otra actividad.

El acceso al campo fue facilitado por distintos actores. En ambas instituciones, los directivos se mostraron abiertos e interesados en apoyar la investigación desde un principio. En el caso del Instituto N° 166 de Tandil, aunque no contaban con los contactos de los graduados, facilitaron el vínculo con una formadora que hizo la red para dar con ellos. En el caso del Instituto Dr. Díaz Pumará de Juárez, se accedió a través de una docente que vivía en Tandil y que una vez por semana viajaba los 100 km que separan las localidades. Se viajó con esa docente durante unos dos meses para hacer los primeros contactos. En algunos casos, eran docentes que ejercían en escuelas de parajes rurales, de modo que el lugar de encuentro para la entrevista era el café de la esquina del Instituto, al finalizar el día de trabajo de los entrevistados.

La búsqueda se orientó hacia los docentes graduados con el DC 2007 en ejercicio de la profesión. En su momento, existía una reglamentación en la Provincia de Buenos Aires por la cual los alumnos de los profesorados que tuvieran el 75% de las materias aprobadas, podían ejercer la docencia. Pero no se buscó entrevistar a estudiantes, sino a docentes ya graduados. Lo que se pretendía indagar era si una vez completados sus estudios, ellos consideraban que habían sido instrumentados para ejercer la docencia en los distintos contextos.

En el siguiente cuadro, se muestran características generales de los dos Institutos y los informantes a los que se entrevistó.

Cuadro 1: Detalles Institutos e informantes primera etapa

	Instituto Docente y Técnica N°166 Profesorado de Enseñanza Primaria	Instituto Dr. Pedro Díaz Pumará Profesorado de Enseñanza Primaria
Zona	20	21
Localidad	Tandil	Benito Juárez
Gestión	Pública	Privada
Alumnos Total	150	50
Docentes	42	35
Entrevistados	4 graduados con el DC 2007 en ejercicio de la docencia	4 graduados con el DC 2007 en ejercicio de la docencia

Fuente: Elaboración propia sobre datos obtenidos en la investigación.

Como se dijo, esa primera etapa tuvo diversos errores que llevaron a una revisión del trabajo y a un re encuadre de la investigación. El gran desafío fue pensar los caminos para hacer foco en los objetivos partiendo de toda la información recolectada en la primera etapa. La indagación había sido muy amplia y uno de sus principales defectos era la falta de foco. Sin embargo, entre las preguntas que se hacían en la primera entrevista semiestructurada la temática de la enseñanza en contexto (eje clave de la reforma educativa, como ya se dijo) se repetía una y otra vez. Es así que, gracias a las recomendaciones recibidas, fue posible encuadrar los objetivos sumando un segundo trabajo de campo para hacer nuevos aportes al campo de la investigación en la FDI.

1.2 Narrativa histórica: Segunda etapa de la investigación

Articular las dos etapas de investigación ha sido una tarea difícil. En términos de resultados de investigación, la claridad en el abordaje metodológico para la recuperación de la información y el análisis de las evidencias han sido centrales en la elaboración de este trabajo. Sin embargo, se reconoce que la dificultad de articular las diferentes etapas de investigación presenta ciertas limitaciones metodológicas.

Como se dijo en la introducción, a partir de los aprendizajes de la primera etapa y al releer el primer trabajo de campo reiteradas veces se decide hacer foco en un solo aspecto de todos los que se tocaban en ese momento. Tal como expresan Denzin y Lincoln (1994) en la metodología cualitativa el investigador se relaciona de manera estrecha con el tema de investigación y los informantes, y se implica en su ámbito social. En realidad, el investigador cualitativo pasa a formar parte de ese mundo que investiga, influye sobre él y, a su vez, es influido por él. Así, con el influjo de esas primeras entrevistas, la enseñanza en contexto se reiteraba como uno de los dos ejes fundamentales de la formación docente:(DC 2007:17). Los graduados repetían el concepto una y otra vez, pero, en concreto: ¿Alcanzaba con ese primer trabajo de campo para lograr indagar y vislumbrar cómo se habían plasmado las propuestas del DC 2007 para que los futuros docentes aprendan a contextualizar la enseñanza? No parecía suficiente. Además, aunque en las entrevistas se leía que los primeros egresados habían experimentado la enseñanza de ese saber denominado "enseñanza en contexto" en diversas formas, eso sólo correspondía a lo hecho en los primeros tiempos de la implementación de la reforma. Entonces, surgía otra pregunta: luego de siete años ¿Habían evolucionado esas formas de enseñar ese saber? Además: ¿Esas formas eran distintas en cada uno de ambos ISFD relevados?

Así es como se llega a la idea de enfocar en cómo se plasmaron y evolucionaron las propuestas del DC 2007, en cada ISFD, para que los futuros docentes sean capaces de enseñar en contexto.

Para responder a las preguntas que guiaron la segunda etapa, se comenzó por realizar un nuevo análisis de la bibliografía internacional, regional y nacional. Se buscó señalar las menciones y definiciones acerca de este saber denominado "enseñanza en contexto". Se indagó, también, en la normativa nacional y provincial para encontrar otras referencias concretas acerca de la enseñanza en contexto, más allá de las que aparecen en el DC 2007,

desde antes del 2007 y hasta el 2017. Por último, se volvió a los dos mismos ISFD para realizar un nuevo trabajo de campo que consistió en:

1. Analizar planes y programas de cada institución.
2. Escoger aquellos espacios y asignaturas donde mejor se viera reflejada la enseñanza de este saber.
3. Entrevistar a los formadores de esos espacios y a los equipos de conducción de ambos ISFD.

Al igual que la primera vez, la segunda etapa se inscribe dentro de una metodología cualitativa de carácter descriptivo. Es válido retomar aquí a Cuesta Benjumea, (2014:57), cuando dice: “la investigación no es una tecnología, un lugar donde se aplican procedimientos, sino que implica actos creativos y, en el caso de la investigación cualitativa, también actos intuitivos y de compromiso”. Se comprende que la naturaleza de la realidad es subjetiva y múltiple y, por lo tanto, para abordarla en su complejidad, es necesario considerar diversas perspectivas.

1.2.1 Investigar en tiempos de aislamiento obligatorio

La segunda etapa estuvo pensada para volver a visitar los dos ISFD y observar el accionar institucional siete años después de la primera. Se buscaba presenciar algunos espacios institucionales y conversar con los actores. El diseño de investigación requería analizar primero el PI y los planes y programas de cada instituto, para luego identificar en cuáles de ellos se veía mejor plasmada la enseñanza de este saber que se denomina “enseñanza en contexto”. Por último, de allí surgiría la muestra de formadores como informantes.

Al momento de iniciar la segunda etapa, en Argentina se declaró el aislamiento social obligatorioⁱⁱⁱ, (conocido como cuarentena). Todas las instituciones educativas del país se encontraban cerradas, sin actividad presencial. Permanecieron cerradas desde el inicio del trabajo de campo en marzo de 2020, hasta el cierre en agosto del mismo año. Esto revistió un sinnúmero de dificultades.

El acceso al campo fue lento ya que los directivos, (y luego, los formadores seleccionados para entrevistar dentro de la muestra), se encontraban trabajando aislados,

ⁱⁱⁱ <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

desde sus hogares. Conseguir sus contactos llevó mucho más tiempo del esperado. La imposibilidad de realizar visitas y generar encuentros cara a cara hizo que el proceso resultara arduo. Una vez que se logró contactarlos, pasaron varias semanas hasta obtener respuestas, primero por correo y más tarde, pactar la realización de la entrevista por algún medio virtual. Generar confianza desde la pantalla de una computadora no siempre resulta satisfactorio. En varios casos, los formadores fueron reacios a compartir sus planificaciones por medio de la virtualidad. Expresaban que las tenían en papel, (no en formato digital), y varios dijeron cosas como: “Si el ISFD estuviese abierto, no tendría problema en compartirlas”. Christine Hine, (2000), hace alusión a este espacio diferente donde ocurre la investigación:

Como ha señalado Castells, (1996a; 1,996b; 1997) una nueva forma de espacio adquiere cada vez mayor importancia en la estructuración de estas relaciones. Se trata del espacio como una instancia de flujos que, a diferencia del espacio en tanto lugar, se organiza alrededor de la conexión y no sobre la localización; flujos de personas, de información o de dinero, que circulan entre nodos que, a su vez, conforman una red de asociaciones cada vez más independientes de la ubicación local. (Christine Hine, 2000:65)

Es así que el trabajo de campo de la segunda etapa fue muy distinto a lo planeado. Sin embargo, se pudo vivenciar el trabajo etnográfico *on-line*. Un trabajo que rompe con la noción de “espacialidad” en las instituciones, para concentrarse en los procesos culturales y pedagógicos en vez de en los lugares físicos. La etnografía conectiva vuelca su atención del “estar ahí” al “llegar ahí”. (Clifford, 1992, citado en Hine, (2000:66). Ha sido interesante vislumbrar en el trabajo de campo de la segunda etapa, cómo se pudo “dejar atrás la frontera entre lo offline y lo online, como primera barrera del análisis.” (Hine, 2000:67). Y eso permitió jugar un rol que atraviesa, crea y sostiene las formas en que las conexiones se ensamblaron.

1.3 Objetivos de investigación

Para la re construcción de los objetivos, se partió de interrogantes que lograron afinarse y concretarse en: ¿Cómo se plasmaron en prácticas institucionales concretas, en cada uno de ambos ISFD, las propuestas del DC 2007 referidas a que los futuros docentes aprendan a contextualizar la enseñanza? ¿Cómo evolucionaron esas acciones en el tiempo? ¿Qué acciones institucionales transversales brinda cada ISFD para el aprendizaje y la enseñanza en este saber? ¿Qué percepción de cambio y, o avance se pueden ver en planes y

programas y son reconocidos por los formadores y equipos de conducción en cuanto al aprendizaje de la enseñanza en contexto en sus instituciones?

En base a estas preguntas se define el objetivo general: investigar cómo se plasman en prácticas institucionales concretas las propuestas del DC 2007 para la FDI en la PBA referidas a la enseñanza en contexto en dos ISFD de dos regiones educativas. De este se desprenden tres objetivos específicos: el primero es indagar en las percepciones de los primeros graduados acerca de sus impresiones sobre la reforma curricular y los primeros aprendizajes de ese saber denominado “enseñar en contexto”; el segundo, analizar qué modificaciones o avances se pueden apreciar en programas y planificaciones en las voces de los formadores de cada uno de los ISFD en cuanto al aprendizaje de la enseñanza en contexto desde el inicio de la reforma curricular; y el tercero: conocer las modificaciones y avances en las acciones institucionales transversales que emanan de cada ISFD para fortalecer ese tipo de aprendizaje según lo reflejan sus Proyectos Institucionales y sus respectivos equipos de conducción.

1.4. Diseño de investigación

Para llevar a cabo estos objetivos se identificaron diversas líneas de investigación que sirvieron como antecedente. Por un lado, se exploró en antecedentes de investigación respecto de la FDI en general, su situación en Argentina y en la región. Se exploró, también, en antecedentes de investigación respecto de la enseñanza en contexto para lograr definir el concepto y tomar posición. Por último, siguiendo con los antecedentes y con el objetivo de problematizar y profundizar la cuestión de la enseñanza en contexto en la FDI y su importancia, se analizaron las leyes y resoluciones que dieron lugar al DC 2007 y las que lo sucedieron atendiendo a este tema.

Abordar el trabajo de campo de la segunda etapa significó organizar los siguientes pasos:

- a) Releer, re seleccionar, re categorizar, re codificar y realizar el análisis individual y comparativo de las entrevistas de la primera etapa a la luz del foco planteado en la segunda etapa.
- b) Luego leer, seleccionar, categorizar, codificar y analizar documentos, planes y programas escogidos para la segunda etapa.

- c) Conformar la muestra de espacios y asignaturas donde, siete años después, se destaca la enseñanza de esa saber denominado "enseñar en contexto".
- d) A partir de esa muestra seleccionar entonces los directivos y formadores a entrevistar para la segunda etapa.
- e) Realización de las entrevistas, desgrabación y análisis individual y comparativo de los textos de la desgrabación.
- f) Confrontación entre todos.

El orden dado no es exactamente una secuencia, sino que el proceso se desarrolló como una constante revisión de ida y de vuelta de lo realizado, en una búsqueda de iluminar y lograr más profundidad. El proceso de análisis se inició al mismo tiempo que el trabajo de campo, y terminó con el cierre de las conclusiones. Este análisis de todos los datos, se hizo en forma manual.

1.4.1 La elección de la entrevista semiestructurada

En ambas etapas se utiliza la entrevista ya que, a través de ella, se busca obtener riqueza informativa en registros y enfoques de los entrevistados. Se la toma así, como una co-construcción del relato, que muestra su carácter intersubjetivo. Como expresa Sautu, (2005), existe emergencia y flexibilidad y así se construye el diseño a lo largo de todo el proceso de investigación.

Los dos procesos de construcción de las entrevistas estuvieron atravesados por las propuestas de Castillo, (2003:165), quien realiza preguntas a modo de autoevaluación para el investigador. Estas fueron de gran utilidad antes, durante y al finalizar el proceso. Además, se siguieron los pasos que sugieren Navarro y Meo (2011):

1. Preparación de la guía.
2. Definición y selección de los casos.
3. Contacto.
4. Trabajo de campo.
5. Desgrabación / sistematización del material.
6. Pre- análisis del material.
7. Reformulación de la guía.
8. Búsqueda de nuevos casos.

9. Registro de la información.
10. Trabajo de campo.
11. Desgrabación / sistematización.
12. Posibilidad de reformular / enriquecer la guía.

Para las visitas a los ISFD de la primera etapa y luego todos los pasos de la segunda etapa como las conversaciones virtuales, indagación en planes y programas y entrevistas, se realizaron notas de campo y grabaciones con la intención de registrar todo y luego utilizarlo para el análisis. Se facilitó así la transcripción fidedigna de las entrevistas y análisis de documentos institucionales, con la intención de preservar la exactitud de la evidencia recogida. Todo ello resultó útil, además, para conocer la dinámica interna de los ISFD. Resulta de sumo interés el sentido que los actores atribuyen al proceso de implementación del DC 2007. Se busca escucharlos, no con intenciones de examinar y juzgar los aprendizajes de cada instituto, sino con el objetivo de comprender la realidad educativa a través de quienes la viven diariamente.

Como expresan Denzin y Lincoln (2005:3) “los investigadores cualitativos estudian las cosas en su medio natural, intentan darle sentido, o interpretar, el fenómeno en los términos que la gente les otorga”. La estrategia para trabajar los datos recogidos en las entrevistas fue analizar el memo de cada una, y usar las desgrabaciones para el análisis.

En la segunda etapa, se realizaron nuevas entrevistas semiestructuradas en los dos ISFD (el ISFD N°166 en la localidad de Tandil y el Instituto Superior Dr. Pedro Díaz Pumará en la Localidad de Benito Juárez). En el cuadro a continuación, se consignan los planes y programas analizados y la selección y muestra de informantes entrevistados en la segunda etapa.

1.5 Planes y programas relevados e informantes seleccionados

A fin de decidir cuáles son los espacios y asignaturas donde se reflejan los avances de las acciones institucionales, con miras a fortalecer la enseñanza en contexto en cada ISFD, se revisaron primero todos los programas de los cuatro años de la carrera en los dos institutos. Luego se seleccionaron aquellos en donde el abordaje de este saber prevalecía. Se contactó a los formadores de los espacios y junto a ellos se analizaron las planificaciones y los programas en los que más se destacaba la evolución de este saber. Tal como se reflejará más

adelante, hay prácticas institucionales transversales que resultan fundamentales para fortalecer la enseñanza del oficio de enseñar en contexto. Esas prácticas cruzan toda la vida institucional, mucho más allá de un espacio particular.

En el siguiente cuadro se muestra en columna A: la totalidad de los programas revisados, en columna B: ISFD 166 Tandil Programas y Planificaciones (2012-2019 analizados) y Formadores entrevistados, y en la columna C: ISFD D. Pumará Juárez Programas y Planificaciones, (2012-2019 analizados) y Formadores entrevistados.

Cuadro 2: Planes, Programas y PI revisados y muestra de formadores y miembros de equipo de conducción seleccionados

		Programas vistos: A	MUESTRA ^{iv}	
			B	C
1er. Año Primaria				
Campo de Actualización Formativa	Taller de lectura, escritura y oralidad	X		
	Taller de pensamiento lógico matemático	X		
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje I	X		
Campo de los Saberes a Enseñar	Corporeidad y motricidad	X		
	Arte y educación	X		
Campo de la Fundamentación	Filosofía	X		
	Didáctica general	X	X	
	Pedagogía	X		
	Análisis del mundo contemporáneo	X	X	X
Campo de la Práctica Docente	Práctica en terreno: Experiencia social en espacios y organizaciones de la comunidad	X	X	X
	TAIN Ciudad educadora	X	X	X

^{iv} Muestra de programas y Planes escogidos por su relevancia desde donde se obtuvo la muestra intencional de los 11 Formadores y Equipo de Conducción a entrevistar

	Herramientas: Educación social y estrategias de educación popular	X	X	X
2° Año Primaria				
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II	X		
	Psicología social e institucional	X		
	Cultura, comunicación y educación	X		
Campo de los Saberes a Enseñar	Educación artística	X		
	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y Literatura I	X		
	Didáctica de las Ciencias Sociales I	X		
	Didáctica de las Ciencias Naturales I	X	X	
	Didáctica de la Matemática	X		
Campo de la Fundamentación	Teorías sociopolíticas y educación	X	X	X
	Didáctica y currículum de Nivel Primario (64)	X	X	X
Campo de la Práctica Docente	Práctica en terreno: En instituciones educativas	X	X	X
	TAIN Espacio escolar y realidad educativa	X	X	X
	Herramientas: Aproximación y análisis cualitativo institucional	X	X	X
3° Año Primaria				
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria	X		
	Medios audiovisuales, TIC's y educación	X	X	X
Campo de los Saberes a Enseñar	Educación Física escolar	X		
	Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II	X		
	Didáctica de las Ciencias Sociales II	X		

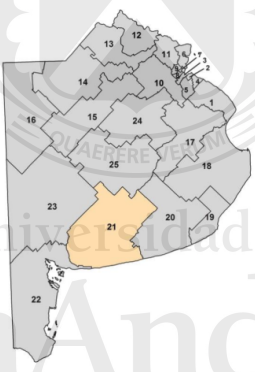
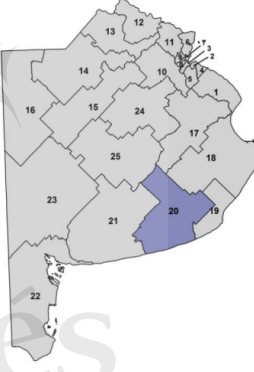

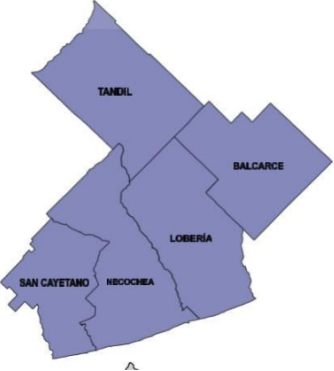
	Didáctica Cs Nat II	X	X	
	Didáctica de la Matemática II	X		
Campo de la Fundamentación	Historia y prospectiva de la educación	X		
	Políticas, legislación y administración del trabajo escolar	X	X	X
Campo de la Práctica Docente	Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación	X	X	X
	TAIN Relación educativa	X	X	X
	Herramientas: Inv. en y para la acción educativa	X	X	X
4° Año Primaria				
Campo de la Subjetividad y las Culturas	Pedagogía crítica de las diferencias	X		
Campo de los Saberes a Enseñar	Ateneo de Prácticas del Lenguaje y la Literatura	X		
	Ateneo de Matemática	X		
	Ateneo de Ciencias Naturales	X	X	
	Ateneo de Ciencias Sociales	X		X
Campo de la Fundamentación	Reflexión filosófica de la educación	X	X	X
	Dimensión ético-política de la praxis docente	X		
Campo de la Práctica Docente	Práctica en terreno: En el aula, en el nivel de formación	X	X	X
	TAIN Posicionamiento docente	X	X	X
Trayectos Formativos	Taller opcional TFO: Protocolo y Efemérides	X		X

Opcionales	Taller opcional: TFO Diversidad en la Escuela	X	X	
Proyecto Institucional			X	X
Equipo de Dirección entrevistado			XX	X

1.6 Algunas características de ambas regiones educativas y distritos

Se apuntan a continuación datos de ambas regiones educativas y distritos que son relevantes:

Cuadro 3 Características de ambas regiones y distritos

	Juárez - Región 21	Tandil - Región 20
Ubicación geográfica en provincia de Buenos Aires		
Ubicación geográfica del distrito en la región		
Población total	20.513	136.522
Población entre 3 y 17 años	5.044	30.627

% Población entre 3 y 17 años escolarizada	94	94
Matrícula alumnos	Total: 8.710 Estatad: 7.642 Privado: 1068	Total: 43.486 Estatad: 32.733 Privado: 10.753
Total matrícula por nivel	Inicial: 1062 Primario: 1998 Secundario: 2127* Superior: 251 Modalidades: 3272	Inicial: 6741 Primario: 12.247 Secundario: 12.176* Superior: 3209 Modalidades: 9113
	<i>*Incluye la matrícula de Nivel Secundario de Educación Orientada, Educación Técnica y Educación Artística</i>	
Secciones	Total: 407 Estatad 368 Privado 39	Total: 1906 Estatad: 1503 Privado: 403
Establecimientos	Total: 43 Estatad: 37 Privado: 6 Anexos y extensiones: 5 estatales	Total: 195 Estatad: 145 Privado: 50 Anexos y extensiones: 15 estatales
	<i>Nota: En el sector de gestión estatal se contabilizan los establecimientos de dependencia "Oficial", "Nacional", "Otros Organismos" y "Municipal". En el sector privado se contabilizan los establecimientos de dependencia "Privada"</i>	

Cuadro 3: Elaboración propia. Fuente: Boletín Educativo Regional y Distrital Provincia De Buenos Aires, 2019. DGCYE.

1.6.1 Escuelas de concentración rural:

El sistema de concentración rural es original del partido de Benito Juárez y cuenta con algunas escuelas, también, en el partido de Tandil. Se realiza este breve apartado para explicar este formato ya que parte de las prácticas que realizan los futuros docentes se hacen en estas escuelas.

Es una experiencia piloto que nace en el año 1977. Consiste en agrupar varias escuelas rurales en un solo paraje y edificio, y el municipio se hace cargo del traslado de los chicos hacia esos lugares estratégicos. De esa manera, no solo la cantidad de alumnos permite una más completa educación, sino que también posibilita desarrollar todo tipo de actividades:

deportivas, sociales y culturales. Estas actividades son casi imposibles de realizar en escuelas pequeñas, plurigrado. La experiencia ya ha superado los cuarenta años y los datos recientes, publicados en el diario *Nuevo Día* de la ciudad muestran que: “hoy hay 490 chicos que viajan todos los días desde su tranquera. Son 30 las combis del municipio, que prestan el servicio diariamente.”^v



^v Diario Nuevo Día 10 agosto 2020

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO:

FORMACIÓN DOCENTE Y CONTEXTO

“Y cuando los otros ratones, subieron por un lado y bajaron por el otro, y recorrieron el Algo Muy Raro de arriba a abajo y de punta a cabo, estuvieron de acuerdo. Ahora, ellos también veían.”
Edd Young “Siete Ratones Ciegos” (1992)

2.1 Primeros antecedentes

La formación docente inicial y su capacidad para formar docentes que puedan contextualizar la enseñanza ha sido colocada bajo sospecha. Así lo explican Aguerrondo y Vezub (2011), como consecuencia de estudios de Contreras, (1987); Terhart, (1987); Davini, (2002); Knowles, (2004). Esos trabajos demostraron el bajo impacto de la FDI frente a por lo menos tres ingredientes clave, que son: “Lo que cada uno vivió en su historia personal o biografía escolar, los modelos de docencia incorporados anteriormente en la trayectoria escolar, y el proceso de socialización e inmersión profesional que los nuevos docentes viven en las escuelas donde se inician.” (Aguerrondo y Vezub, 2011:3)

A pesar de esas sospechas, este trabajo se detiene en la responsabilidad de la FDI en el oficio de enseñar. Tal como sostiene Bolívar (2006), la FDI se constituye como un proceso clave en la configuración de la primera identidad de los docentes. Un proceso que luego condiciona su posterior inserción, desempeño y formas de entender y ejercer la profesión, razón por la cual no puede ser descuidado.

Diversos estudios sirven como antecedentes para mostrar esta responsabilidad crucial. Un primer grupo de estudios es el que compara y analiza distintos métodos de formación docente en diversas universidades y países. En todos ellos se reconoce la multicausalidad del fenómeno de la formación docente, al igual que la conexión fundamental entre el aprendizaje y la buena enseñanza, y entre la formación teórica y la práctica en un contexto

determinado. Son relevantes los estudios acerca de programas de FDI, como los confeccionados por Kenneth Zeichner sobre Alverno, (2000), Darling Hammond y Maritza Macdonald acerca de la Universidad Bank Street, (2000). Ambos consisten en una descripción acabada de sus sistemas de formación, y hacen especial hincapié en las características innovadoras de cada uno, en cuanto a la experiencia clínica (interconexión entre formación teórica y práctica contextualizada en el campo escolar).

Además, se destaca el estudio de Darling Hammond (2006), que también compara las seis universidades más reconocidas en la formación docente en Estados Unidos, sus características, y las razones por las que sus docentes son los más requeridos en las escuelas. Se toman en cuenta también las investigaciones previas de esta autora acerca de las variaciones y controversias sobre los métodos que más influyen en la formación docente, (2002).

Son varios los estudios sobre docentes noveles que han sido cruciales. Estudios que resaltan e identifican problemas en las residencias y primeras prácticas profesionales. Dificultades para motivar y captar la atención de los alumnos al momento de llevar el currículum a un contexto particular o al gestionar el aula. Impedimentos de los nuevos docentes cuando se insertan en las escuelas y acceden a su primera experiencia de enseñanza. (Alen & Allegroni, 2009).

Beatrice Avalos, Paula Cavada, Marcela Pardo y Carmen Sotomayor publicaron un estudio en el año 2010, donde revisaron la bibliografía internacional sobre la profesión docente. Incluyeron estudios analíticos e investigaciones empíricas sobre ésta, y su ejercicio. Allí se plantean, entre otras cuestiones, cómo los docentes definen su identidad profesional en distintos contextos y cómo responden ante las reformas y las demandas sociales. Las autoras, también señalan estudios para entender las diferencias y tensiones entre la pujanza del docente joven y la nostalgia de tiempos pasados del docente experimentado, para ello citan a: (Bolívar, Gallego et al., 2005; Goodson, Moore et al., 2006). Realzan, también, trabajos que contemplan si es posible esperar que sean los docentes, o los alumnos quienes primero impulsen la comprensión de los nuevos contextos, (Hargreaves, 2003). Hacen hincapié, además, en varios estudios y autores que se centran en la descripción del conocimiento práctico del docente que se vincula con la enseñanza en contexto, (Elbaz, 1983; Tamir, 1991; Vries & Beijard, 1999, Cochrane-Smith & Little, 1999). Estos autores hacen notar que mientras el conocimiento científico o formal es abstracto y se expresa en proposiciones, el conocimiento práctico se vincula directamente con la experiencia, los

procedimientos, y las situaciones particulares, y en general es implícito, (Schön, 1983; Schön, 1987). Ponen claramente al conocimiento práctico como producto de la experiencia y sabiduría acumulada de los educadores. Ese conocimiento práctico es, además, aquel al que los docentes acceden según las demandas de su oficio. Se afirma que ese conocimiento está amarrado al contexto y a la persona; que el contexto varía según las escuelas, alumnos, países y disciplinas y que, por lo tanto, es difícil de formalizar en proposiciones válidas universalmente. Si bien este conocimiento integra elementos científicos o formalizados, incluye también normas, valores y creencias mucho menos formales.

Las mismas autoras resaltan también algunos estudios vinculados a la violencia escolar, ligados al trabajo en contextos sociales adversos. La atención a la violencia escolar es bastante reciente, como lo destacan Benbenishty y Avi Astor, (2005), en su estudio acerca de los múltiples factores que la producen. Afecta a los docentes en la medida en que se sienten poco preparados para enfrentarla. Esto produce en ellos una crisis de identidad, tanto personal como profesional. (Torrego y Moreno, 2003).

Por otra parte, se tiene en cuenta la aproximación que realizan Fullan y Hargreaves, (2013), sobre el desarrollo profesional docente. Los autores lo describen como compuesto de tres elementos: el capital humano, es decir la formación de base; a este se suma al capital social, es decir, la capacidad de los docentes de interactuar con otros en su contexto inmediato. Y, por último, el capital decisional, es decir lo que los docentes deciden a cada minuto en la vida del aula para que los alumnos aprendan más y mejor. (Fullan y Hargreaves, 2013). Los autores muestran que, si en la escuela hay capital social, los docentes que individualmente carecen de suficiente capital humano siguen impactando positivamente en los aprendizajes de los alumnos, gracias a esa colaboración social.

Además, Richard Sennet, discípulo de Hannah Arendt y antropólogo contemporáneo, ha dedicado un libro que tituló *El Artesano*, para reflexionar sobre el conocimiento teórico y el práctico. Para el autor, no es posible disociar la teoría de la práctica. Lo que Sennet (2009:22) plantea son, en esencia, dos argumentos: en primer lugar, que todas las habilidades, incluso las más abstractas, empiezan como prácticas corporales; en segundo lugar, que la comprensión técnica se desarrolla a través del poder de la imaginación.

El autor explica que el primer argumento se centra en el conocimiento que se obtiene en la mano, a través del tacto y el movimiento. El argumento acerca de la imaginación comienza con la exploración del lenguaje, que intenta dirigir y orientar la habilidad corporal. Este lenguaje alcanza su máxima funcionalidad cuando muestra de modo imaginativo cómo

hacer algo. La utilización de herramientas imperfectas o incompletas estimula la imaginación para desarrollar habilidades aptas para la reparación y la improvisación. Ambos argumentos se combinan con la reflexión acerca de la manera en que la resistencia y la ambigüedad pueden ser experiencias instructivas que sirvan para trabajar, antes que para luchar contra estas experiencias. Por esta razón, todo artesano aprende de ellas. Un variado grupo de casos ilustra el fundamento de la habilidad en la práctica física: los hábitos manuales de pulsar una tecla de piano o usar un cuchillo, las recetas escritas que orientan al novato en la cocina, el uso de instrumentos científicos imperfectos como los primeros telescopios, o instrumentos excepcionales como el escalpelo del anatomista, las máquinas y los planos de construcción que pueden aplicarse con la resistencia del agua o las variedades del terreno. Desarrollar habilidades en todos estos campos, dice el autor, es difícil, pero si podemos comprender los procesos imaginativos que nos capacitan para mejorar la producción de las cosas, no constituyen ningún misterio.

Lo que el artesano hace con la pieza que fabrica, esa mezcla de juego, rutina y práctica, es lo mismo que Sennet (2009) propone que se lleve a las prácticas humanas. El autor pone de manifiesto cómo, igual que en la fabricación de objetos artesanales y en el aprendizaje de un arte como la música, se necesita práctica, pero no de cualquier modo. Hay un *tempo* en cada arte, y hay un modo de ensayar y practicar, para aprender el arte de la enseñanza.

2.2 Algunos antecedentes en Argentina y la región

Hay diversos trabajos, previos al DC 2007, que abordan los problemas que se habían derivado de una FDI que dividía o separaba en compartimentos estancos la teoría y la práctica. Aguerrondo y Vezub, (2003), corroboraron esto cuando encuestaron a 807 maestros noveles de Uruguay. Allí encontraron que el 46% de los encuestados consideró que las cuestiones pedagógicas y didácticas habían sido insuficientes durante su formación. Además, el 69% expresó que su preparación sobre estrategias para trabajar en contextos socioculturales variados no les había alcanzado para el ejercicio de la docencia. Luego, en otro trabajo de Vezub, (2007), se describe cómo los maestros noveles dan cuenta de las escasas vivencias prácticas para intentar enseñar en los contextos escolares donde trabajan. Deben construir ellos solos, su “conocimiento de oficio.” (Vezub 2007:12).

El DC 2007, como veremos, nace de muchas de estas preocupaciones del momento por salir de contenidos puramente teóricos. Por ejemplo, el documento de la DINIECE del 2005,

sostenía que “un indicador del peso relativo de la formación inicial está dado por el destino de las horas cátedra, toda vez que el 89% de ellas está destinado al dictado de clases”. (DINIECE, 2005:19).

Luego de la aparición del DC 2007, los especialistas de la región siguen destacando los cambios y transformaciones del aula y de la escuela. Insisten en la tarea compleja que esto exige a los docentes, y remarcan que es necesario que la FDI brinde herramientas para poder ejercer la docencia en diferentes contextos. Ávalos, (2009), también se hace eco de una gran paradoja: la FDI se da en instituciones heterogéneas y los estudiantes atraviesan experiencias formativas muy variadas; sin embargo, las actividades, planes, programas y prácticas profesionales en la FDI no son muy potentes. Ha sido un gran aporte el trabajo de Andrea Alliaud, (2013), donde se recalca que en la FDI los conocimientos más formales y teóricos resultan insuficientes a la hora de comprender la experiencia escolar. El saber teórico es algo escurridizo y no conduce fácilmente para ayudar a enfrentar las situaciones áulicas. La autora destaca la importancia de tener verdaderas experiencias docentes durante la FDI. Vivencias que provienen de poder compartir lo que otros docentes más expertos ya ensayaron y pusieron en práctica.

En el año 2013, Vaillant dirige una vasta investigación acerca de los dilemas y perspectivas de la FDI en América Latina que ha sido trascendente. La investigadora resalta que la FDI ha mostrado resultados pobres, a pesar del lugar clave que se le reconoce en las políticas educativas. Explica que esa FDI en América Latina enfrenta el desafío de mejorar capacidades y competencias, para que los docentes puedan trabajar en contextos vulnerables e impulsar programas que logren “la inclusión educativa del mayor número de estudiantes posible”. (Vaillant 2013:18). Por otro lado, la autora exhibe que las leyes educativas ponen a la educación inclusiva en primer lugar, pero experimentan grandes dificultades para traducir eso en políticas y prácticas pedagógicas concretas que ayuden a cumplir la ley. Remarca, además, que esto ocurre en las últimas décadas, cuando ha habido grandes reformas y muchísima inversión de fondos públicos en educación.

La obra de Cristina Davini, (2015), que estudia la cantidad y calidad de la oferta de formación docente en Argentina, también ha sido sustancial para la segunda etapa de este trabajo. La autora explica que, en la FDI, existe una Formación General: es decir, materias de cultura general y de formación filosófica, que puede ser religiosa, personal o ciudadana, y que no tienen fines directos de enseñanza. Y luego está la Formación Profesional propiamente dicha, compuesta por materias destinadas a “formar en teorías, estrategias y

procedimientos vinculados al proceso de educar, consideradas específicas de la profesión. ” (Davini 2015:19). Dentro de estas, se definen categorías:

- Materias teóricas responsables de brindar una visión interpretativa y conceptual de la educación;
- Materias técnico-metodológicas que brindan el método y los instrumentos para el ejercicio de la educación y la enseñanza en el aula y en la escuela;
- Materias prácticas que implican la práctica profesional supervisada que se realiza en el contexto real de la escuela y del aula, y que incluye tareas de observación, análisis y ejecución concreta;
- Materias opcionales de formación profesional;
- Formación en Disciplinas que corresponden a la formación en el conocimiento de las materias de enseñanza o del currículo escolar.

Por otra parte, en un estudio reciente que Vezub (2017) coordina desde el INFD, se describe la forma actual que tienen las prácticas y residencias en la formación docente inicial en Argentina en las distintas regiones. Este trabajo ha sido central para identificar las tres dimensiones de análisis para mirar los ISFD: normativa, institucional y pedagógica.

2.3 Prácticas Institucionales

El objetivo general de investigación busca conocer las prácticas institucionales que, en cada ISFD relevado, contribuyen a transmitir ese saber denominado “enseñanza en contexto”. El término práctica, del griego *praktikos*, designa la acción que luego en latín toma dos formas: *praxis* (uso y costumbre), y *practice* que determina el acto y forma de hacer. Manuela Gómez Hurtado (2012:57), ahonda en estas dos acepciones: la práctica como *praxis* se entiende como repetición, como hacer rutinario, pero, como *practice*, puede entenderse como el modo en que esas acciones se usan y al hacerlo permiten que se conviertan en significativas. En tanto *practice* la práctica no parece aludir solamente a un tipo de acción, sino que interpela la forma como se realiza esa acción. La misma autora pone de relieve que, desde las dos acepciones, *praxis* y *practice*, diversos autores sustentan sus conceptos de práctica. Unos lo plantean como el modo de hacer, como un camino que guía el actuar en el mundo y da lugar a la producción de diversos estilos. Estilos que, a su vez, crean identidad, y por ello se consideran como formas particulares, individuales. La autora cita a Campo y Restrepo (2002) quienes consideran la práctica como el conjunto de procedimientos, de

esquemas, de operaciones que dan sentido a las acciones. Las prácticas son hechos singulares, particulares, definen los autores. Refieren, ante todo, a que las prácticas son observables y, por ello, susceptibles de ser comprendidas e interpretadas. Pero, además, que en esa observación se reconoce un modo de hacer, que es la práctica misma.

Ha sido relevante comprender que, de las distintas concepciones de práctica, el común denominador es la idea de práctica como un hecho cotidiano, observable, que reconoce una forma particular, singular de actuar. Gómez Hurtado (2012:58) cita a Ordóñez quien plantea el carácter no estático ni lineal de la práctica. Como producción humana, la práctica cambia según las cualidades de cada contexto incluyendo situaciones que pueden resultar adecuadas y convenientes para unos y no tanto para otros. Al descubrir esto, se buscó una definición propicia para el concepto de "prácticas institucionales" y, para ello, se toma la de Zabalza Beraza (2012) quien describe las prácticas institucionales como aquellas en las que la institución se encuentra implicada como tal. Esa implicancia puede resultar de actuaciones que pertenecen al modelo educativo de la institución, a su distribución de recursos, a sus formas de organización o de coordinación, a sus planes de innovación o mejora, o a la forma en la que llevan adelante y plasman de modo particular el currículum (Zabalza Beraza 2012:18). Esas prácticas tomarán distintas formas: prácticas áulicas, prácticas en terreno, estrategias, formas de enseñar, de comunicarse o de vincularse con los estudiantes, entre otras.

2.4. La enseñanza como factor determinante en el aprendizaje de los alumnos

Para adentrarse en el saber denominado "enseñanza en contexto", ha sido indispensable, además, comprender el lugar que ocupa la enseñanza en el aprendizaje de los alumnos. Camilloni ha trabajado sobre las investigaciones que Linda Darling Hammond realizó a partir del año 2000. En ellas, la investigadora estudió las correlaciones positivas entre los niveles de formación de los docentes y el aprendizaje de los alumnos, (Camilloni, 2011:5). En esas investigaciones, se muestra que, "considerados separadamente, el más importante determinante de lo que los alumnos aprenden, es el conocimiento de los docentes y sus habilidades." (Darling-Hammond, 2011:5).

Gilbert Valverde, (2011:231), expresa que la buena enseñanza es uno de los factores de mayor impacto en el aprendizaje del alumno. El autor cita diversos estudios que demuestran que estudiantes que vienen de condiciones socioeconómicas desfavorables y

cuentan con buenos docentes pueden igualar el trabajo de alumnos que provienen de hogares favorecidos. La revisión de la bibliografía, en general, refleja la preocupación por el problema de la enseñanza/aprendizaje y del impacto que produce la posición docente en los alumnos. A su vez, otros estudios definen que las decisiones que toman los docentes, cómo actúan en clase, el dominio que tienen de los contenidos de su asignatura y los recursos que utilizan, tienen relación directa con el desempeño y el rendimiento alcanzado por sus alumnos.

Se tiene en cuenta, también el documento publicado por UNESCO, citado en Camilloni (2011), que muestra que, habiendo analizado evidencia reunida desde 1970, la enseñanza es el determinante más poderoso en los aprendizajes de los alumnos, (John Schwille, Martial Dembelé y Jane Schubert, 2007). Como consecuencia del grado de importancia que se le otorga, se ha puesto mayor interés en la calidad de la enseñanza en todo el mundo y, por ende, los sistemas de formación docente se han puesto en observación con espíritu crítico.

2.4 La tríada en los distintos modelos de prácticas y residencias

En ambos ISFD, dentro de las prácticas institucionales relevadas, ocupa un lugar preponderante como se llevan a cabo las prácticas iniciales y residencias. Aunque el aprendizaje de este saber denominado "enseñanza en contexto" no parece depender exclusivamente del campo de la práctica dentro de la FDI. Sin embargo, los estudios acerca de las residencias y prácticas docentes y su vínculo, (o falta de vínculo), con el contexto, han sido medulares para este trabajo. Como veremos, el contexto educativo le da potencia al concepto de práctica docente. El contexto (Gómez Hurtado, 2012) viene a ser el escenario donde se configura y reconfigura el actuar del educador, es el contexto el que le da sentido a la acción, es decir, es la puesta en escena de ese saber.

Son muchas las investigaciones y especialistas que han hablado sobre la necesidad de superar viejos paradigmas que dividen teoría y práctica y que solían dejar el área de práctica para los últimos momentos de la formación docente inicial, (Vaillant, 2013; Zabalza Beraza, 2011; Guevara, 2016).

Comprender el concepto de prácticas iniciales docentes durante la FDI y las formas que estas toman en cada ISFD ha sido básico. Jennifer Guevara (2015) sistematiza las investigaciones anglófonas sobre lo que se llama la tríada de las prácticas. Estas son

experiencias de inserción profesional controladas, que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los futuros docentes en escuelas y otras instituciones educativas, bajo la mirada y guía de maestros y profesores más experimentados. Tal como expresa la autora hay diversos modelos curriculares que organizan las prácticas en la FDI, y se diferencian en cuanto al papel que otorgan a esa tríada que se compone de:

1. Los docentes en formación o practicantes.
2. Los docentes y agentes que están ejerciendo en las instituciones educativas y socio-comunitarias que abren sus puertas para recibir a los practicantes.
3. Los formadores del ISFD a cargo de diversos espacios de prácticas, según veremos más adelante en el DC 2007.

El rol y el grado de participación de los dos actores formadores de la tríada ha variado en los últimos años y cada ISFD incorpora un modo de ser y hacer de esta tríada que los diferencia de otros del sistema. En general, en la exploración bibliográfica, se pueden identificar dos grandes modelos. Uno, más centrado en la institución formadora (ISFD), y otro, en la institución receptora.

En el primero, se posiciona al instituto y al profesor de prácticas como los responsables principales. En este modelo, las prácticas en general se constituyen en un proceso de corta duración, con escasa participación de los docentes orientadores que están ejerciendo en las instituciones. Además, en él se mira a las instituciones donde van los practicantes como meras proveedoras de espacios para los docentes en formación. Las críticas a este modelo, (Darling-Hammond, 2008), han impulsado nuevas propuestas que ponen tanto a las instituciones receptoras como a los docentes orientadores en el centro de la escena. En el segundo modelo se promueve la creación de lazos interinstitucionales duraderos que se orientan a la mejor contextualización de la enseñanza desde el comienzo de la FDI.

Por último, cabe destacar que las prácticas durante la FDI han aumentado en peso y extensión. Esto muestra la relevancia crucial que tiene este componente para la formación de la práctica docente (Darling- Hammond y Bransford, 2005; Vaillant, 2007).

Es importante aclarar que estos saberes prácticos no deben quedar reservados a ese espacio como una responsabilidad exclusiva de los profesores de práctica o de didáctica. Son, en cambio, “formas que tendrían que atravesar y dar sentido a la totalidad del proceso formativo y a los espacios destinados a la formación permanente de los docentes, incluyendo a las escuelas.” (Alliaud 2012:91). Es por esta razón que, en la segunda etapa de este trabajo,

se buscaron acciones institucionales concretas que muestran cómo se enseña y aprende esa contextualización de la enseñanza, en los ISFD estudiados.

2.5 La formación docente y el ejercicio del oficio

Enseñar es intentar transmitir cierto conocimiento a otra persona. (Basabe, 2007). Esencialmente, la enseñanza involucra tres partes: una persona que tiene conocimiento, alguien que carece de él y algún conocimiento para transmitir. El que enseña, como dice Antelo, (2009), señala. ¿Por qué enseñar? Porque es el nombre que le damos al proceso de incorporación de la cría al parque humano. El hombre no se incorpora solo, como los animales. El *homo sapiens* es el único dentro del reino animal que tiene abuelos y bisabuelos, esos viejos que nos pasan la sabiduría, que muestran el camino, (Antelo, 2009:22). La educación se juega en el hecho de terminar al otro que vino sin terminar. Según Rousseau, el hombre es el único capaz de perfeccionarse, a diferencia del resto de los animales que al cabo de unos meses, se constituyen definitivamente. La educación es una consecuencia de lo que nos falta y por ello, “el adulto tiene un imperativo deber de antecendencia. No puede abandonar al niño sin ‘inscribirlo’ o hacerlo formar parte de una historia.” (Meirieu, 2000:5)

Danielson, (1996:14), ya planteaba que la práctica de la enseñanza es algo inmensamente complejo. Tan complejo que se cree que un docente toma unas 3000 decisiones importantes, (no automáticas), diariamente. Enseñar no es parecido a una sola profesión, sino a varias profesiones juntas, por ejemplo: la de un empresario, un profesional de las relaciones humanas, y alguien del teatro; pero todo ello en forma simultánea y conjunta. Un empresario propone metas para grupos de trabajadores y ofrece los medios para el logro de esos objetivos. Debe conseguir el tiempo y administrar los recursos, (muchas veces escasos), a medida que balancea esos objetivos junto a consideraciones socioemocionales. Un educador, en forma muy parecida, tiene que motivar a sus alumnos para que se involucren en su propio aprendizaje, proponer objetivos, y manejar adecuadamente el tiempo y los recursos para lograr resultados. En el trabajo de un experto en relaciones humanas, continúa la autora, (Danielson, 1996:17), es necesaria la comprensión de la dinámica del grupo, con sus complejidades y deseos. Un docente, de igual manera, tiene que considerar la variedad de personalidades individuales y sacar ventaja de cualquier emergente para motivar a sus alumnos. Debe ser capaz de conectarse con la diversidad del aula y establecer relaciones de cuidado y comprensión dentro de ella. En el arte dramático

hay muchos tipos de profesiones: director, productor, escenógrafo, actor, escritor, etc. El docente es el equivalente a todas estas profesiones teatrales juntas, dice la autora, y, a pesar de que el director puede delegar algunas responsabilidades, el docente las maneja todas. Deberá seguir un guion que no siempre será de su agrado y muchísimas veces la “audiencia” no estará ahí para escucharlo voluntariamente.

Por otro lado, comprender cuál es la respuesta a la pregunta que se hace toda la FDI (qué maestro se busca) ha sido vital. Tal como expresa Vezub (2016:3) la pregunta es; qué debe saber y poder hacer ese profesional para así afrontar las demandas actuales de su propio trabajo, de aquello que la sociedad necesita y de lo que los sistemas educativos están exigiendo. Además, la misma autora, (Vezub 2007:10), muestra que uno de los problemas que se reitera, tanto en la bibliografía como en las biografías de los educadores, es la distancia entre la formación recibida y cada contexto educativo. La autora cita a Diker y Terigi cuando dicen: “Resulta clave, en la reflexión sobre la formación docente, tener presente que se trata de una instancia de formación laboral. Se forma gente que realizará un determinado trabajo. Las características de ese trabajo y sus contextos de realización deberían constituir elementos clave a la hora de diseñar procesos formadores.” (Diker y Terigi, 1997, 65).

2.6. La transmisión del oficio de enseñar en contexto

El enfoque de la enseñanza como oficio también ha sido esencial ya que propone fortalecer el quehacer docente, a través de recuperar esto que explican Alliaud y Antelo, (2009), de la dimensión artesanal del oficio de enseñar. En esta mirada, tal como se viene diciendo, teoría y práctica son dos caras de un mismo proceso, ambas transformadas en conocimiento hecho vida, y parcialmente tácito, en aquellos que dominan el oficio.

Hay distintas posturas acerca de cómo se enseña el oficio docente que han servido para situar la transmisión de este saber específico denominado “enseñar en contexto”. Guevara, (2016), las sintetiza en tres. En primer lugar, están los que insisten en el reclutamiento de los mejores, (ya sea mejores promedios egresados del secundario, o lo mismo de la universidad). En esta postura se parte del supuesto de que el capital humano, (Fullan, Hargreaves 2009), es tanto o más importante que la formación inicial. Como ejemplo de esto, en Argentina, se otorgan las becas “Elegir la docencia”, destinadas a alumnos del nivel secundario con un promedio mayor a ocho. La segunda categoría, es la que intenta hilvanar mejor la teoría con la práctica, y se desarrolla a través de la identificación e

implementación “de un conjunto de prácticas efectivas que puedan ser incorporadas y puestas en práctica por los docentes.” (Guevara 2016:4). En esta postura subyace la creencia de dar con el método exacto de transmisión de estrategias que puedan funcionar en todos los contextos. Estrategias que, como en un empaquetado, el docente utilizará para poder hacer frente a todo lo que eso implica en cada tiempo y lugar. La tercera categoría se hace eco de la idea de Dubet, (2006), quien sugiere dar fuerza al oficio de enseñar y poder hacerlo en todos los contextos. Aquí la autora identifica tres miradas con algunos puntos en común. Por un lado, los que dicen que la clave está en potenciar el rol investigador del docente y por otro, quienes argumentan que lo esencial es que el docente debe actuar de un modo reflexivo hacia su propia práctica. Formar docentes en el marco de la práctica reflexiva consiste en “formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia.” (Perrenoud, 2004: 23). Este tipo de formación permite que los docentes en el aula realicen todas sus acciones de forma deliberada y no de manera impulsiva y automática. A su vez, esta actividad transforma al docente en un investigador, al lograr producir nuevo conocimiento a partir de la experiencia confrontada con la teoría. (Domingo, A, Anijovich R: 2017).

En ambas posturas está la convicción de que para mejorar la FDI se necesita el desarrollo de algunas habilidades, la reflexión o la investigación según el caso, que logren un cambio en la postura integral de los docentes en el aula y en la escuela. Esta visión de la práctica docente como un saber producido por la misma persona, y no creado por otros, es decisiva para este trabajo. Tal como explican Anijovich y Cappelletti (2017) la FDI requiere incluir “las prácticas realizadas a la luz de (las) creencias y del contexto en que están insertas, de tal modo de poder poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia un grado de mayor autoconciencia acerca de (los propios) desempeños.” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 19).

El contexto re aparece como un elemento esencial dentro de la FDI y el aprendizaje del oficio ya que aprender a contextualizar la enseñanza se torna una habilidad básica para el oficio docente y más aún para la transmisión de ese oficio. Tal como expresa Zabalza Beraza (2012:18) el mundo educativo, en todos sus niveles y especialidades, incluyendo la FDI, se ha convertido en un espacio de acción muy complejo y multifactorial. Entre esos factores está la heterogeneidad del alumnado hasta la desproporción de recursos para atenderlos según el contexto en el que llegan a la escuela. Se suma a ello la multiplicidad de expectativas que se proyectan sobre los efectos de la educación hasta la fractura de los parámetros tradicionales para valorar su mérito.

Ninguna actividad humana (Zabalza Beraza, 2012:22) está libre del contexto en donde ocurre. Tampoco lo son las acciones profesionales. Como ya se dijo, todas surgen en un contexto que las condiciona. Los mismos sujetos, en contextos diferentes, actuarían seguramente de forma distinta. Es así que las prácticas educativas vienen condicionadas por aspectos como el nivel educativo, la institución y su dinámica, el currículo y los estudiantes, entre otros. Es por ello que aprender a contextualizar la enseñanza y comprender como se enseña esa contextualización, se torna tan importante.

2.7 Aprender a contextualizar la enseñanza: saber clave de la Formación

Docente Inicial

Para identificar los saberes docentes vinculados con la enseñanza en contexto, se parte de varios trabajos. Todos analizan los saberes fundamentales que debe aprender un docente e incluyen el contexto como eje clave. Un contexto “marcado por lo intercultural, el aumento de la heterogeneidad del alumnado y el progresivo aumento de las dificultades de aprendizaje.” (Pavié. 2011:69)

Es clave el trabajo de Andrea Alliaud del año 2014. La autora recopila las categorizaciones de diversos especialistas para intentar responder acerca de qué debe saber un docente. Retoma tanto el trabajo de Terigi, (2012), como la bibliografía de décadas anteriores correspondiente a los años ochenta y noventa (Bromme, 1988; Gimeno Sacristán, 1987; Schulman, 1987; Elbasz, 1983). Pone de relieve las coincidencias entre los saberes fundamentales de todo enseñante dividiéndolos en siete categorías. Las cuatro primeras incluyen las clásicas: el contenido a enseñar; el conocimiento de los alumnos y su desarrollo psicológico, cultural y social; el currículum y los objetivos educativos de cada nivel y el conocimiento pedagógico que incluye la evaluación de los alumnos y la gestión del aula. Luego la autora hace alusión a esos saberes que se han ido agregando más recientemente. Allí agrega tres grupos: las tecnologías de la información y la comunicación; las estrategias para educar en la diversidad y “el conocimiento de los contextos en que se desenvuelven las prácticas educativas, (incluyendo los niveles institucional y comunitario de los alumnos, además del sistema educativo y social general).” (Alliaud 2014: 116).

Asimismo, han sido esenciales los trabajos de Vezub (2016) y (2017), que ponen de relieve el debate renovado acerca de qué tiene que conocer, saber y poder hacer un docente. La autora indaga en cuáles son esos saberes, que, desde la perspectiva de los formadores, se propone transmitir y construir la formación inicial. El estudio los sintetiza en cuatro núcleos centrales y la enseñanza en contexto ocupa el segundo lugar. La autora hace mención al “conocimiento de los distintos contextos en los que transcurre la enseñanza. Ese saber alude a la formación de un docente: flexible, abierto a los cambios, capaz de adaptarse, de afrontar problemas, de resolver situaciones imprevistas, de abordar emergentes, y de enseñar a estudiantes cultural y socialmente diversos, en instituciones variadas, complejas y difíciles.” (Vezub 2016:7). Los otros tres núcleos son: “(a) las nuevas tecnologías digitales, (c) las actitudes profesionales y (d) los saberes clásicos del docente.” (Vezub, 2016:6).

Según la DRAE^{vi} el término adaptar es “acomodar, ajustar algo a otra cosa”. Y, también, cuando está dicho de una persona es “acomodarse, avenirse a diversas circunstancias, condiciones, etc.” Al destacar la importancia de ese saber denominado “enseñar en contexto”, la adaptabilidad del docente emerge como clave. Diversos estudios muestran que los docentes noveles Vezub (2017) se gradúan con algunos problemas de la práctica profesional. Entre estos se destacan: “dificultades para gestionar la clase, adaptar el curriculum a los contextos y grupos, capturar el interés de los alumnos en el contenido escolar, etc.” (Vezub, 2017:15)

Esa adaptabilidad del docente se pone de manifiesto, con más énfasis, cuando se trata de enseñar en la diversidad. Como expresa Poggi (2003:97) “Las escuelas y sus actores están confrontadas en las últimas décadas tanto a repensar como a poner en práctica diversas estrategias y dispositivos para el tratamiento de lo diverso en las instituciones, que se vuelve más visible a medida que la universalización de un nivel del sistema se va concretando (...) lo que está en cuestión, es una nueva mirada a la diferencia presente en las escuelas”.

2.8 La “enseñanza en contexto” en las leyes y normativas nacionales y provinciales

^{vi} <https://dle.rae.es/adaptar?m=form>

Se revisan ahora la Ley Provincial de Educación (N°13688 (2007)) y algunas resoluciones del Consejo Federal de Educación junto al DC 2007, para encontrar la descripción y el impulso que se da a este saber llamado "enseñanza en contexto".

2.8.1 Perspectiva provincial. Ley Provincial de Educación N°13688 (2007)

Para profundizar el vínculo con el contexto local, en el art. 31 se expresa que cada ISFD y/o Unidad Académica contará con un Consejo Académico Institucional que estará conformado por representantes de diferentes claustros que trabajarán *ad honorem*. Algunas de las funciones que este consejo tiene son: orientar la elaboración, evaluación y aprobación del Proyecto Institucional, y analizar y aprobar proyectos de docentes o alumnos que tiendan a establecer vinculaciones con la comunidad educativa. (Ley Provincial de Educación, 2007).

Por otra parte, en el art. 35 se definen objetivos y funciones del Nivel. Allí se reitera el compromiso con la sociedad, la comprensión de los nuevos escenarios y los cambios en los sujetos, y se expresa la importancia de comprender las necesidades de desarrollo cultural y socioeconómico del contexto. El artículo enumera entre otros fines:

7. Formar científicos, profesionales, artistas y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación, la actualización de sus conocimientos y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte.

8. Brindar una adecuada diversificación de las propuestas de Educación Superior, que atienda tanto a las expectativas y necesidades de la población como a los requerimientos del campo educativo sobre la base de la actualización académica, con criterio permanente, a docentes en actividad y promoviendo una formación de grado y continua que permita, a partir de una comprensión crítica de los nuevos escenarios sociales, económicos, políticos y culturales y de los cambios operados en los sujetos sociales, desarrollar una práctica docente transformadora.

11. Propender a una formación de calidad en distintas carreras técnicas y profesionales que tengan vinculación directa con las necesidades de desarrollo cultural y socio económico, provincial, y local... (Ley Provincial de Educación, 13.688 2007, art. 35).

2.8.2 Resoluciones del Consejo Federal de Educación: Resolución CFE N.º 23/07 -

Plan Nacional de Formación Docente

Se llevó a cabo entre los años 2007 y 2010 y enmarca el campo de la FDI al momento que sale a la luz el DC 2007. En el capítulo 2 se mencionan los principales problemas y estrategias de la formación docente y la necesidad de su actualización constante en base a la demanda del contexto:

El esfuerzo por actualizar o cambiar el currículo tiene efectos limitados en el tiempo, si no se acompaña de un fortalecimiento del ambiente y organización del contexto de formación,

facilitando la construcción de experiencias significativas y variadas de aprendizaje. (Plan Nacional de Formación docente, 2007: 21).

Luego hace mención explícita a la necesidad de prácticas docentes en contextos variados:

prácticas docentes, dirigidas al análisis y la solución de problemas de enseñanza en distintos contextos escolares y socioculturales y a la generación de diseños de trabajo particulares. (Plan Nacional de Formación docente, 2007: 26).

Asimismo, el plan da cuenta del problema que representa no formar docentes capaces de enseñar en contexto:

A pesar de los esfuerzos de algunos profesores y de algunas instituciones, las experiencias en la formación de competencias prácticas en diversos contextos socioculturales continúan presentando debilidades en sus dispositivos pedagógicos (Plan Nacional de Formación docente, 2007: 27).

En cuanto al compromiso con los resultados de la FDI y su vínculo con el contexto, expresa:

Se propone la congruencia de la formación fortaleciendo el compromiso con los resultados del desarrollo de profesionales que puedan ejercer sus funciones en distintos contextos del país y facilitando la movilidad de los estudiantes a lo largo de sus estudios. (Plan Nacional de Formación docente, 2007: 26).

2.8.3 Resoluciones del Consejo Federal de Educación: Resolución CFE N.º 24/07

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial

Los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante LCN) son el eje central del DC 2007. Allí se define a la docencia como práctica centrada en la enseñanza entendida como práctica pedagógica. “Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización” (LCN, 2007: 8,9). Y también se refiere a la docencia como la capacidad para:

organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza; reconocer las características y necesidades del contexto inmediato de la escuela y de las familias y trabajar en equipo con otros docentes,

elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela (LCN, 2007: 9).

En cuanto a los campos de conocimiento se definen tres campos y en los tres se resalta el vínculo con el contexto:

Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes.

Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma

Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. (LCN, 2007: 11).

El campo de la práctica profesional no es el único que prepara específicamente para enseñar en contexto. El campo de la formación general también busca preparar a los docentes en este saber. En esta línea los LCN plantean al campo de la formación general como:

Un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan nuestra experiencia, definiendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión. (...) Un conjunto coherente de problemas relacionados que permiten transferir su uso a contextos diferentes. (LCN, 2007, 13).

Sumado a esto, se expresa que:

El campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales (LCN, 2007: 17).

2.8.4 Resoluciones del Consejo Federal de Educación: Resolución CFE N°286/16 –

Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021

El Consejo Federal lanza en el año 2016 un nuevo Plan Nacional. Se propone:

generar condiciones para el establecimiento de acuerdos institucionales sobre los aprendizajes prioritarios, la buena enseñanza, la indagación didáctica y la búsqueda de respuestas

específicas a los interrogantes que plantea la práctica docente en contexto (Plan Nacional de Formación Docente, 2016:11).

Para llevar esto a cabo, desde el INFD elaborarán protocolos que colaboren y orienten la reflexión colectiva y la conformación de acuerdos institucionales sobre las prioridades de aprendizaje, el diseño de propuestas didácticas contextualizadas y su concreción en las aulas. Se eligen cuatro principios que guían las políticas nacionales.

El primero, vinculado con el concepto de justicia educativa, conjuga el criterio de redistribución (...) con el criterio de reconocimiento de la diversidad presente en nuestra sociedad. Esto supone formar docentes capaces de lograr que todos los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales comunes, considerando a la vez los diferentes contextos, culturas y estilos de aprendizaje. (Plan Nacional de Formación Docente, 2016:4)

El segundo principio consiste en la valoración de los docentes para potenciar el lugar que ocupan en la sociedad. El tercero, es la centralidad de la práctica. Implica que se debe preparar a los docentes para desafíos concretos de enseñanza y se especifica el rol fundamental de los formadores en este aspecto. El último principio consiste en renovar la enseñanza: transformar las prácticas docentes para que sean eficaces en la sociedad actual, en donde los objetivos de la escuela son cada vez más amplios, y donde la autoridad de las instituciones está en constante cuestionamiento. De estos cuatro principios se desprenden los tres objetivos principales de este Plan. El primero, garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida; el segundo, mejorar la calidad de la formación docente inicial; el tercero, mejorar las prácticas de los equipos directivos y docentes en ejercicio (Plan Nacional de Formación Docente, 2016).

2.8.5 Resoluciones del Consejo Federal de Educación: Resolución CFE N.º 337/18 - Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial

Esta es una herramienta de política curricular de carácter normativo que complementa los Lineamientos Curriculares Nacionales y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales. Es común a todos los profesorado del país de ambas gestiones, estatal y privada. Pone el foco en las capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de las particularidades de cada jurisdicción. (Marco Referencial de Capacidades, 2018).

Algunas capacidades generales que presenta el Marco Referencial son: dirigir la enseñanza y gestionar la clase, intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar, intervenir en el escenario institucional y comunitario. De esta última, interesa retomar dos capacidades específicas: “identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad” y, “diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad.” (Marco Referencial, 2018: 8). Esta capacidad se describe como orientada a las acciones que implican trabajar con otros, tanto en el instituto como en las escuelas asociadas y en el contexto comunitario en el que están inmersas. Se espera que los docentes sean capaces de generar relaciones con las familias y la comunidad para habilitar su participación en la actividad educativa. “Por eso es necesario que se promueva el desarrollo de capacidades para intervenir como docentes en escenarios que exceden el ámbito del aula”. (Marco Referencial, 2008: 8).

2.9 Resoluciones nacionales: Res DGCYE N.º 4154/07 Aprobación del DC 2007

El Diseño determina cómo se forman los docentes en la PBA y cómo se espera que ejerzan la docencia una vez graduados y en las aulas.

Desde su construcción y puesta en acto, este diseño posee potencialidad, no solo para su internalización, sino para su recreación permanente, circunstancia que propicia la posibilidad de construir lineamientos prospectivos de manera continua, en una dialéctica constante entre el trabajo pedagógico y los contextos en los que el mismo se materializa. (DC, 2007:11)

Plantea una oposición respecto de la noción tradicional de “enseñante” a la cual se agrega el maestro como pedagogo y como trabajador cultural, con un estilo dialógico donde el conocimiento se construye colectivamente en y con la práctica. En todos los casos se refiere a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. Se presenta al maestro profesional de la enseñanza, como alguien con profundo respeto a la diversidad natural y social que favorece a la construcción de una ética del saber al servicio de un desarrollo a escala humana. Se hace énfasis en la necesidad de no difuminar el núcleo fundante de la formación, “que es la enseñanza, pero en su anclaje sociocultural.” (DC, 2007:17). Se habla del maestro como pedagogo al hablar de aquel que está regido por una

racionalidad pedagógica eminentemente instrumental. Se trata de incorporar, como horizonte formativo, una racionalidad pedagógica que:

no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y la reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión enriqueciendo el campo de la reflexión teórica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros (DC, 2007:17).

En tercer lugar, se define el maestro trabajador de la cultura: aquel que pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otras culturas. Entendiendo a la cultura como algo que no es cosificado o muerto, sino que está en constante dinamismo y recreación. Un maestro que tiene que ser: “agente de una pedagogía de la diversidad, recuperando y reinstituyendo la diversidad de miradas, que permita repensar la relación y que promueva integración más que inclusión.” (DC 2007: 18).

El DC 2007 incluye diversos horizontes formativos propiciando un espacio de integración y construcción interdisciplinaria para la profundización y articulación de práctica y teoría. El docente en formación tiene que conocer lo que va a enseñar y cómo enseñarlo; pero también reconocer a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas y los contextos y polos socioculturales y ambientales. Se insiste en el carácter ético, político y sociocultural de la profesión y exhibe que un docente en formación, tiene que habilitarse para poder leer la experiencia y el mundo, más allá de las miradas escolares tradicionales. Dice buscar así que el futuro maestro se forme para comprender su situación profesional y que pueda construir conocimientos en el contexto de un grupo, y experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y en colaboración. (DC 2007:19).

El documento hace referencia a tres sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos/as de los docentes en formación. Por un lado, los docentes en formación no son mirados desde sus aspectos incompletos, sino desde sus potencialidades. Se los concibe entonces como sujetos activos y como sujetos de derecho que están en pleno desarrollo. Teniendo en cuenta que el contexto cambia constantemente y en ese contexto también las juventudes y la cultura, el DC 2007 sostiene la necesidad de reconocer “la peculiaridad de sus culturas, siempre en tensión entre posicionamientos de resistencia u oposición y de conformismo frente a la hegemonía cultural.” (DC 2007:21). En esta línea, la propuesta curricular que se presenta contempla dos dimensiones: una de contenidos y otra de estrategias didácticas.

Respecto de los contenidos, se incluye el tratamiento de las culturas juveniles, como un aporte a las necesidades identitarias de los jóvenes. En cuanto a las estrategias, se propone la implementación de clases con amplia participación del alumno/a en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, incorporando el trabajo y la discusión grupal, la elaboración de proyectos, la presentación de propuestas y la acción educativa (DC, 2007:23).

2.9.1 Organización del DC 2007

En el DC 2007, los conceptos, ejes y espacios curriculares están dispersos en un continuo que no los separa como es tradicional en otros diseños curriculares. Existen cinco campos formativos y trayectos opcionales, vinculados por preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes materias que los componen. Los campos “no aluden a espacios con fronteras delimitadas o cerradas en sí mismas”, sino que son pensados como estructuras que “se entrelazan y complementan entre sí, pero que se distinguen en virtud de las preguntas centrales a las cuales intentan dar respuesta.” (DC, 2007: 29). Sumado a esto, cada campo está compuesto por una estructura de elementos y relaciones que poseen propiedades específicas. A su vez, la existencia de los campos significa considerar un conjunto nodal de materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos y los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y en esas relaciones” (op.cit). Son:

- Campo de actualización formativa: ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- Campo de la fundamentación: ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campo de la subjetividad y las culturas: ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?

Este campo se pregunta cómo conocer al sujeto en formación, cómo integrar los datos sugeridos por las disciplinas para comprender la identidad en permanente cambio, cuáles son sus potencialidades y puntos de ruptura. Además, cómo reconocer al actor de una cultura que es compleja y está transformada por los medios y las tecnologías. En este campo también aparece como importante el hecho de no desconocer que la escuela, como espacio de inclusión, deberá interpelar. Para ello es necesario

ampliar y criticar sus modelos para interpretar aquello que “dice” su sujeto, no solo desde la propia lógica sino desde el reconocimiento del otro, diferente y nuevo en los modos de aprender, de percibir el mundo, de vincularse y de crecer según las transformaciones y los quiebres del contrato social que signan este particular contexto sociocultural histórico (DC, 2007: 31)

- Campo de los saberes a enseñar: ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?
- Trayectos formativos opcionales: ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada institución?
- Campo de la práctica docente: ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?

En el Campo de la Práctica, la experiencia en terreno permitirá que el maestro/a en formación aborde, comprenda y desarrolle su quehacer de manera contextualizada. Por eso se partirá del reconocimiento de las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espacios educativos, para pasar luego a la comprensión del espacio escolar en su contexto, y llegar al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (DC, 2007: 35)

Uno de los componentes consiste en las herramientas de la práctica, otro en la práctica en terreno y el último, es el taller integrador interdisciplinario. En este Campo se propone que los “maestros orientadores” de las Escuelas donde se realizan las prácticas, participen en el Taller Integrador Interdisciplinario, (en adelante TAIN), o en otras instancias del Campo de la Práctica Docente. Esta estrategia aparece como fundamental porque permite generar espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar. En relación con las prácticas docentes, este campo implica poder generar redes con escuelas de la localidad y de las regiones de la jurisdicción. Estas escuelas deben responder a diferentes características, tanto geo-ambientales, como socio-institucionales. También deben incluirse escuelas de las diferentes modalidades, (rurales, urbanas, suburbanas, de sectores medios, populares, contextos de encierro, domiciliarias, hospitalarias y otras). (DC, 2007).

El DC 2007 describe también los criterios para la evaluación del desempeño práctico docente atravesados por la vinculación estrecha entre enseñanza y contexto:

1. La responsabilidad y el compromiso profesional.
2. El desarrollo de las capacidades críticas
3. La iniciativa autónoma y la creatividad

4. La fundamentación de decisiones pedagógicas
5. El desarrollo de actitudes para la reflexión y problematización colectiva
6. El dominio conceptual y los contenidos de enseñanza
7. El sentido práctico contextualizado

2.9.2 Campo de la práctica docente - Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN)

Aparece como un espacio novedoso de reflexión y aprendizaje para pensar, a través de debates y discusiones las prácticas docentes, relacionando lo teórico con lo práctico y la enseñanza y el contexto. Se denomina integrador porque busca la articulación de la acción y la reflexión, en especial entre los docentes de la teoría y la práctica. Porque en el encuentro entre docentes y estudiantes, se genera la necesidad de articular e interpelar aquello que corresponde a la experiencia de prácticas docentes y de lo que se relaciona con la construcción teórica. Articula la escuela y ISFD con la sociedad y la comunidad. Esta estrategia de trabajo tiene características específicas: necesita de los intercambios entre las disciplinas y entre los actores de cada una de ellas, se articula alrededor de las problemáticas de la realidad y tiene como interés su transformación; requiere del trabajo en equipo y de la cooperación recurrente. En cuanto a cuestiones organizativas, el DC declara que:

la totalidad de los docentes y los alumnos/as de un determinado año participarán en el Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN) de ese respectivo año. Esto se garantiza con la designación de cada docente con un módulo semanal plus, (una hora plus). En el mes, los cuatro módulos se utilizan de manera acumulada en el Taller, según la definición institucional. Es deseable que los Institutos de Formación Docente arbitren los medios para programar la realización de al menos un Taller Integrador Interdisciplinario vertical por cuatrimestre, con la participación de los docentes y los estudiantes de todos los años de la Carrera de Formación Docente. (DC 2007:36)

2.9.3 Ejes de trabajo del DC 2007 en cada año de formación de maestros del nivel primario.

En primer año el eje es “Ciudad educadora”. Se busca trabajar el vínculo entre ciudad y educación porque este reconoce espacios sociales, (por ejemplo, organizaciones populares, movimientos sociales, medios de comunicación, grupos juveniles), que son referenciales en la formación ciudadana y subjetiva de los estudiantes.

Reconocer el carácter educativo de la ciudad significa asumir la existencia de múltiples polos y referentes educativos, muchos de ellos provisorios y contingentes. Porque la ciudad remite a procesos cognitivos y de socialización que, por sus complejas y versátiles dinámicas culturales, escapan a la estructuración de instituciones como la escuela. (DC, 2007:107).

En segundo año, el eje es el espacio escolar y la realidad educativa. El trabajo gira en torno al análisis del contexto de la comunidad donde está la escuela. Se busca atender a las condiciones socioculturales del barrio o la ciudad, las familias, las organizaciones, las instituciones y los movimientos que interpelan a los niños/as y sus familias. Se analizan los estereotipos provenientes del “afuera” que recaen muchas veces en los actores de la escuela.

En tercer año, es la relación educativa, es decir el reposicionamiento del docente frente a las demandas de la sociedad. Se incluye en este eje la importancia de replantear críticamente esta relación ante los nuevos escenarios que surgen de las características diversas de los estudiantes, la diversidad cultural, y los contextos sociopolíticos. El hecho de repensar críticamente estas cuestiones ocupa un lugar primordial dado que los estudiantes son cada vez más diversos, y existen factores sociales y culturales que condicionan la tarea docente. Además, actualmente, “el aula no es el lugar exclusivo de lo educativo” (DC, 2007: 132).

En cuarto año, el eje es el posicionamiento docente. Se busca generar un proceso de deconstrucción y reconstrucción del rol docente. Se realiza una lectura de la práctica desde diferentes aristas de la tarea docente: “desde el punto de vista de la realización de una práctica profesional, de un trabajo.” (DC, 2007: 140). Otra, desde las representaciones o tradiciones vinculadas con un proyecto político-pedagógico e histórico concreto. A estas, se suma la práctica de la enseñanza al interior del aula y el análisis de la constitución de la identidad docente.

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y CONTEXTO:

PERCEPCIONES DE LOS PRIMEROS GRADUADOS

“¿Cuál es la relación entre el currículum prescripto y el currículum real? Aún reconociendo que la letra escrita deja muchas cosas por fuera, el diseño curricular tiene un valor y una significación que no hay que subestimar.”

Inés Dussel, (2000:58)

3.1 Introducción

Las observaciones y las entrevistas realizadas en la primera etapa de la investigación y re seleccionadas para la segunda etapa permiten indagar en las percepciones de los primeros graduados que se formaron con el DC 2007, y ya se encontraban ejerciendo el oficio. Se buscó conocer sus impresiones acerca de los inicios del aprendizaje de ese saber denominado “enseñar en contexto”, aún sabiendo que, como explica Vezub (2017), cuando se realiza un cambio curricular como este, cada institución debe lograr hacer vida esa normativa. Los cambios no son instantáneos. Se necesita:

recorrer un camino en el cual los actores y las instituciones se apropian de la norma o prescripción curricular, al mismo tiempo que la transforman y adaptan a sus contextos y necesidades en el proceso de implementación y desarrollo del currículum. (Vezub 2017:3).

Las dos instituciones tienen todos los niveles educativos en un mismo edificio, y comparten salones y espacios en los distintos turnos.

El ISFD Díaz Pumará de Juárez es un instituto de gestión privada con 100% de subvención. Se fundó en 1971. Pertenece a una congregación llamada Inmaculada Concepción de Castre, (que trabaja también con educación no formal, sectores de vulnerabilidad, niños y mujeres, adultos, etc.). Es así que el ISFD tiene vínculos con otras instituciones de la misma congregación. Esos vínculos colaboran con la formación continua e intercambio de experiencias para los formadores. Esta congregación gestiona doce

colegios, tres de ellos con instituciones terciarias, uno es el de Juárez y los otros dos se encuentran en Lomas de Zamora y San Miguel de Tucumán. Es el único en el distrito que ofrece el Profesorado de Educación Primaria e Inicial, y lo hace en forma alternada. Esto quiere decir que, por ejemplo, en la actualidad, tienen abierto primero y cuarto año del profesorado de inicial, y segundo y tercero de primaria. Se van abriendo y cerrando según la demanda de la población. Cuentan con una directora, una secretaria y el equipo de formadores, que son los mismos que enseñan en las dos carreras, salvo en algunas materias específicas.

El ISFD 166 de Tandil es de gestión estatal. Se funda en 1910 como Escuela Normal. En 1919, recibe el nombre de su protector, “Gral. José de San Martín”. El Magisterio se implementa en el nivel secundario hasta 1968. En 1970 se crea el Profesorado para la Enseñanza Primaria, (PEP), como carrera superior. A partir de 1971 pasa a ser parte del nivel terciario. Hoy cuenta con las carreras de Profesorado de Inicial, Profesorado de Primaria, Profesorado de Especial, Tecnicatura superior en programación, y Tecnicatura Superior en Bibliotecología. Cuenta con director y vicedirector de la unidad académica; regente; secretarios; coordinadores de carrera; gabinete y biblioteca, además de un nutrido cuerpo de profesores.

En las dos instituciones se implementó el DC 2007 de un modo similar, y durante un tiempo ese diseño convivió con el anterior. En general, como ha demostrado Vandeyar, (2005), los docentes usan el filtro de sus propias identidades profesionales y sus propios conocimientos, a la hora de apropiarse o no de una reforma. Además, en el curso de aplicación de un nuevo diseño, conformar y capacitar al equipo de formadores implica una curva de aprendizaje que lleva tiempo. Los primeros graduados entrevistados dan cuenta de estas tensiones en los comienzos. Por ejemplo, una entrevistada dijo:

Me gustaron mucho las materias que se agregaron con el cambio del plan, pero fue algo desordenado: empezábamos materias y todavía no teníamos profesores. Nos costó adaptarnos, había meses sin profesores y después nos daban un montón de cosas que eran fundamentales, pero teníamos poco tiempo. (E 1:1)

Y otro de esos entrevistados expresó:

Lo que nos pasó a nosotras fue eso, que éramos los primeros con el nuevo plan, éramos como los conejitos de prueba, éramos la primera camada, entonces como que ni los profesores entendían lo que era por ejemplo el TAIN y menos nosotras. Nos costó bastante. (E 4:58)

En la mayoría de las entrevistas los informantes reforzaron la importancia de aprender a contextualizar la enseñanza durante la FDI. Mencionaron que, ya ejerciendo el oficio en la escuela, encontraban que carecían de las herramientas para conseguirlo. Resaltaron que en el instituto se hacían aportes muy interesantes, pero que necesitaban más. En varias ocasiones, hicieron referencia al dilema de la práctica y la teoría como desconectadas. A modo de ejemplo, y haciendo mención a las prácticas de segundo año, donde se busca propiciar que el futuro docente pueda identificar, caracterizar y problematizar la enseñanza en contexto, (DC 2007:70), un graduado dijo:

Durante la formación, la problematización era teórica. En cambio, ahora que estoy en la escuela, la problematización es visible en los conflictos más difíciles, que son, por ejemplo, con los padres, con la inspectora. Eso no te lo enseñan. Cuando vas a dar las prácticas son sobre cómo enseñar, y en la escuela tenés que interactuar con los padres, con las familias, con la comunidad, y eso no se enseña tan fácil. (E7:81)

3.2 Algunas características de ambas Instituciones de Formación Docente en los primeros tiempos de la reforma según fueron percibidas por los graduados

El tamaño de las instituciones de formación docente en Argentina, en general, (Aguerrondo y Vezub: 2011) es menor a 200 alumnos. Las analizadas aquí, son igualmente pequeñas y en ellas se crea un tipo de vínculo de familiaridad que pudo captarse en esas primeras entrevistas. Las autoras demuestran, además, que la FDI no siempre logra superar las tradiciones del nivel secundario y, por lo tanto, presenta dificultades para asumir un estatus que responda a la gran complejidad de los contextos escolares actuales (Aguerrondo y Vezub, 2011). Encontramos esta situación en uno de esos primeros testimonios:

A mí me costó mucho volver a pensar en que yo estaba estudiando para enseñar, y que esto del profesorado no era la secundaria, porque se parece mucho. (E 5: 71).

Y otra entrevistada dijo:

Tuve a una misma docente en muchas materias distintas. Entonces, al ser pocos alumnos, no tenías mucha oportunidad de entrenarte en esto de entender al otro. Imaginate tener a una misma profesora ocho horas a la semana. En este caso abarcaba todo el campo de la práctica que nos consumía muchas horas y además, la misma, tenía a cargo materias específicas, que uno termina eligiendo dependiendo de la relación con ese docente. (E 4:54)

Algo que también caracteriza a las instituciones de formación docente, en general, y que también se aplica a los dos ISFD de este estudio, es la dificultad para la investigación y la vida académica. Esto los lleva muchas veces a “reproducir sus propios saberes, circuitos de formación y recursos humanos.” (Aguerrondo y Vezub 2011:5). Las autoras condujeron el citado estudio en 2007, (año de la reforma del DC), en diecinueve institutos de formación docente, pertenecientes a nueve provincias argentinas. Allí se relevaron algunos indicadores concretos que mostraban estas dificultades. El primer indicador tenía que ver con la gran cantidad de docentes formadores que ingresaban en los institutos por contactos personales, (18,8%), o mediante selecciones internas que no habían sido publicadas ni suficientemente difundidas (50%), o que se realizaban sobre la base de criterios que muchas veces no privilegiaban la calidad académica, sino el conocimiento personal de los candidatos o su vínculo previo con el ISFD. En relación a este primer indicador, se incluye aquí el testimonio de una alumna recién graduada que pasó a ser formadora. Lo narró así:

Empecé la carrera en 2009 y terminé en tiempo y forma, siempre pasé sin materias pendientes. La coordinadora de la carrera me incitó a presentar una propuesta cuando se abrió la posibilidad de entrar al concurso para cubrir un cargo, y me animé, y lo hice. Cuando llegué al concurso, me asusté, porque era la única que estaba recién recibida, pero mi propuesta les gustó y empecé a hablar de mí, desde lo que yo había vivido desde mi experiencia en la cursada, desde lo que yo creía que podía aportar y bueno, después me hicieron un par de preguntas, porque faltaban algunas cuestiones en la propuesta. Cosas muy puntuales que me habían quedado en el tintero, me hicieron un par de observaciones y quedé como docente de prácticas. (E:19)

3.3 El conocimiento en contexto o situado

Camilloni, (2011), afirma que para acceder al conocimiento del docente no alcanza con examinar su trabajo en clase, sino que se deben incluir otro tipo de saberes. La autora menciona diversos estudios que abordan el vínculo entre las actividades docentes y los contextos, (Greeno, Collins, Resnick, 1996). Estos estudios confirman que “los docentes no solo aprenden en las aulas donde enseñan”, sino que aprenden de la comunidad de trabajo en los contextos y las situaciones por las que atraviesan, (Camilloni, 2011:19). La autora se refiere al paradigma “de la situación”, que entiende a la enseñanza como un acto social definido por los contextos socio-culturales, biográficos e históricos, más que por su contexto

estructural. Lo mismo expresa Vezub, (2016), cuando insiste en que: “los modelos actuales abogan por un enfoque situacional y práctico de la formación, un saber hacer en situación que permita a los docentes desarrollar su juicio práctico y adaptar la enseñanza a los contextos y grupos de estudiantes específicos.” Vezub (2016:4) En las entrevistas de esta etapa se buscó conocer la percepción de los graduados acerca de si durante la FDI se habían enfrentado a esas situaciones para lograr aprender sobre el contexto. Los informantes reiteraron una y otra vez que sí, pero que necesitaban más situaciones para aprender en profundidad sus implicancias. Una entrevistada se expresaba así:

En la práctica no tuvimos más que un taller de abordaje familiar y lo que menos se trabaja es cómo lograr el vínculo con la familia. Inclusive lo planteamos con mis compañeras. Ahora que estoy en la escuela, lo vivo como urgente. Es que está instalada la cuestión de la familia ausente que no participa, pero hay que ver para quién esa familia está ausente, o si la familia está, cómo puede estar. Eso lo hemos internalizado muy pocas alumnas. Yo lo pude hacer porque soy madre, y creo que el plus es tener hijos, vivir el tránsito de mis hijos en la escuela es clave, ver el lugar que nos dan a la familia fue lo que me ayudó a ver qué docente puedo y quiero ser. (E:36)

Otra entrevistada, también expresó que le resultaba vital comprender y conocer sobre los contextos y trabajar en las habilidades que los diferentes contextos exigen, para enseñar allí. Señaló que había espacios en los que se trabajaba, pero que hubiera querido más. Relató:

A veces se generaban espacios donde se repasaba la semana y, por ejemplo, se tocaba el tema de algunos de los chicos que estaba trabajando con problemáticas sociales. Esto nos servía para interpretar el porqué de las situaciones que se planteaban en el aula. Ser parte de esos espacios institucionales fue muy rico.”(E:53)

También a los graduados entrevistados que estaban ejerciendo en contextos reales de enseñanza, les llamó la atención no haber conocido durante la formación el diseño curricular vigente en el nivel. De nuevo, consideraron este tema como necesario. Uno de ellos dijo:

Nosotros tenemos que conocer inicial y primaria, pero nadie nos enseña cómo. Entonces llegas a tercero, y no sabes cómo hacer, por dónde empezar. Sabes que el programa o diseño del nivel tiene todo lo que necesitás, pero no sabes cómo usarlo, nadie te lo dijo. (E: 28)

Sumado a lo anterior otro entrevistado dice:

Conocí el Diseño Curricular actual del nivel por una necesidad de elaborar propuestas, una vez estando en la escuela. Se debería profundizar mucho más en el trabajo con los diseños, siempre trabajamos sobre la marcha, pero no lo utilizamos como una verdadera herramienta. (E:59)

En las entrevistas, también se preguntó a los graduados si, mientras cursaban, los profesores hablaban de la importancia de las habilidades y capacidades para enseñar en contexto. Una entrevistada dijo:

En práctica charlamos sobre el contexto. También en filosofía hablamos mucho del tema de las individualidades de los alumnos, de la importancia de la familia y del contexto. En la mayoría de las materias siempre lo trabajamos. (E I: 17)

Al respecto, la respuesta de otra entrevistada fue:

Es difícil entender que tenés que ayudar a todos en el aula y trabajar en contexto, si mientras eras estudiante no te ayudaban a vos. Había profesores que tenían en cuenta a los alumnos a los que les costaban las materias. Y había otros que no lo tenían en cuenta y seguían avanzando. (E:4)

El tema de la violencia escolar y los conflictos dentro de la escuela misma y con el entorno, tal como se presentó en el marco teórico, también aparece vinculado al conocimiento del contexto. En las entrevistas se encontró el miedo a la violencia y la conflictividad dentro y fuera de la institución. Esta anécdota relatada por una entrevistada, refiere claramente a ello:

Recuerdo un conflicto en el barrio Las Tunitas en la Escuela N°10, yo estaba observando, y un alumno de sexto grado me agarró del cuello porque no le gustó la intervención que hice. Yo me quedé dura, no dije nada. Y cuando salí del colegio le dije a la formadora de prácticas que no iba más y me cambié de escuela. (E:72).

El TAIN aparece varias veces valorado como un espacio que contribuye al conocimiento del contexto, aunque los informantes sugieren estructurarlo más. Por ejemplo:

En los TAIN de primer año se da una dinámica interesante que puede servir para entender el contexto real de la escuela, pero más adelante se empieza a achatar y se vuelve algo más improvisado, cosa que me asusta un poco. A partir de una problemática de la práctica expuesta en el TAIN, una compañera dijo “yo no sé qué voy a hacer cuando sea docente, pero sé lo que no voy a hacer”.

Otro expresó:

Para poder entender que les tenés que presentar desafíos a los alumnos, te tienen que haber desafiado a vos como alumno. Había materias en las que dependíamos mucho del profesor. Hubiese sido bueno poder poner los desafíos en juego, poner la opinión en práctica. Si bien en los TAIN podíamos expresarnos, era el único momento. (E:45)

Tal como se afirma en la bibliografía relevada, los modelos actuales de formación docente inicial abogan por el enfoque situacional y práctico que el diseño reafirma. Se habla de un tipo de conocimiento de oficio. Como expresa Vezub (2016:4): “es un saber hacer en situación que permite a los docentes desarrollar su juicio práctico y adaptar la enseñanza a los contextos y grupos de estudiantes específicos”.

El DC (2007:140) precisa que las prácticas y residencias deberán realizarse atendiendo a diferentes contextos, no sólo urbanos y rurales, sino los surgidos de distintas modalidades: Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación intercultural, Educación ambiental, etcétera, y en los distintos ámbitos de desarrollo.

Cuando se preguntó a los graduados acerca de las primeras clases, prácticas y residencias con la estructura del DC 2007, una de las entrevistadas, comentó:

A mí me sirvieron las clases más dinámicas, más participativas, deliberativas, donde el profesor planteaba algo y podríamos discutirlo. Pero fueron pocas. No tiene sentido describir una escuela si después no lo contrasto con la realidad. Hice un informe sobre mi residencia en el que planteé un montón de cuestiones de la mejor manera, sin personalizar, pero no lo entregaron porque lo consideraron demasiado duro. (E: 25)

Y siempre respecto a cómo se percibían en su primer ejercicio de la docencia, y si consideraban que la FDI les había aportado ingredientes para comprender ese saber que se llama “enseñar en contexto”. Uno de los entrevistados se refirió al formador como modelo. Indicó que las vivencias que se tienen como alumno en el instituto, son claves: “A mí me costaban algunas materias y si no te prestan atención, te cuestan más y te interesan menos todavía”. (E:11)

Respecto de la importancia de la tríada de prácticas para aprender a enseñar en contexto, una entrevistada dice:

En una escuela que frecuentamos durante las prácticas, vimos que las docentes no se adaptaban a la comunidad y al contexto de las familias de los chicos. Hacían comentarios y acotaciones que no eran las adecuadas. La directora era la que trataba de modificar eso, pero se terminó yendo, porque no pudo cambiar esa situación. Sin embargo, nuestro docente de prácticas no usó eso para ayudarnos a reflexionar. (E:8)

Otro testimonio sí aclara:

Hay otros casos que sí, que te recalcan que el chico va cambiando y uno tiene que modificar o implementar cosas nuevas. Es el caso de la computadora o los videojuegos que es fundamental tenerlos en cuenta. O, por ejemplo, el caso de la profesora de música que siempre nos decía que hay diferentes chicos y nosotras tenemos que tener en cuenta la comunidad donde viven y la música que ellos escuchan. (E:14)

Y agrega, reforzando la idea de las prácticas como un ámbito fundamental para el aprendizaje de la enseñanza en contexto:

Por ahí en las residencias tuve compañeras a las que les tocaban muchas docentes que no querían practicantes, entonces por ahí te hacían la vida imposible. Por ejemplo, a mí lo que me pasó fue que me dieron un tema súper complicado y no sabíamos desde dónde abordarlo y la verdad es que la docente tampoco nos ayudó mucho. (E:14)

Otra entrevistada comentó:

Con mis compañeras fuimos un grupo muy particular, fuimos un grupo que demandaba participación (...) Inclusive cuando veíamos que no había mucha profundidad, pedíamos más. Pero sólo en algunas ocasiones pudimos hacer un informe donde contrastamos lo que observamos en la realidad, con la teoría. Yo creo que era eso lo que había que hacer todo el tiempo si no, no tiene sentido. (E:24)

3.4 Hallazgos que condujeron a la segunda etapa de investigación

El modo en que se forma a los docentes se define en su mayor parte a través del currículo, (Terigi,1999). La cuestión fundamental de todo currículum es especificar cuáles son los saberes que deben ser enseñados, lo que implica siempre una selección de conocimientos y contenidos. Históricamente, la gran problemática del currículo ha sido qué debe incluir y que no y sobre todo según la época, si debe actualizarse y al hacerlo qué debe comprender y qué debería relegar. Todo currículo es el trabajo histórico de muchos grupos y miradas entrelazadas y entremezcladas. Como explica Dussel, (1997): “el currículum no obedece unívoca o linealmente a las demandas del estado, las clases sociales o las corrientes pedagógicas, sino que es una producción cultural que surge de luchas y estrategias variadas.” (Dussel 1997:149). En esta selección o recorte se priorizan ciertos conocimientos que son

considerados como válidos o esenciales para que merezca que se lo juzgue como parte del currículum. A su vez, tal como plantea Da Silva (2001), todo conocimiento que constituye el currículum implica la construcción de una cierta identidad.

El DC 2007 incluye una serie de nuevos conocimientos, al igual que una nueva organización institucional y curricular que ha implicado el armado de una nueva identidad docente. Incorpora un nuevo modo de relacionar teoría y práctica junto al anclaje propiamente dicho de la enseñanza en contextos reales y variados. Ese vínculo estrecho entre práctica y teoría es lo que expresa Vezub, (2016), cuando dice: “lo que se estudia se tiene que poder actuar.” (Vezub 2016:7)

Como se dijo, toda reforma curricular toma un tiempo considerable hasta que las instituciones la hacen suya. Aunque al momento de las entrevistas la reforma recién comenzaba a implementarse, los primeros graduados dieron cuenta de la relevancia y el peso que significaba para el oficio, aprender a enseñar en contexto. Sus voces también sugieren que era trascendental disponer de mejores espacios para ello. En los próximos apartados y capítulos se verá que varios de los aspectos que ellos mencionaron como “insuficientes” se verán transformados, con la evolución en el tiempo, desde cada institución.

A continuación, se reflejan los hallazgos de la segunda etapa, en ambos ISFD, pasados más de diez años de la reforma curricular. Se muestra cómo se comenzaron a concretar en el tiempo, esos conocimientos y saberes fundamentales que el DC 2007 se propuso en prácticas institucionales como, por ejemplo: prácticas áulicas, prácticas en terreno, estrategias, formas de enseñar y de vincularse con los estudiantes.

CAPÍTULO 4

ENSEÑAR Y APRENDER A CONTEXTUALIZAR LA ENSEÑANZA

ESTRATEGIAS DE LOS FORMADORES

A PARTIR DEL DC 2007 Y SU EVOLUCIÓN

“Está claro que si te limitas a impartir conocimientos no conseguirás nada. Tienes que aprender a observar a los niños con mucha atención, fijarte en cómo piensan, entrevistarlos, hablar con ellos sobre su manera de razonar.” Linda Darling Hammond (2009: 2).

4.1. Introducción

La información que se presenta en este capítulo fue obtenida en la segunda etapa de la investigación. Para conocer las prácticas institucionales en cada ISFD primero se analizaron planes y programas, y se resaltó en cuáles áreas y asignaturas se veía de un modo más patente la evolución del aprendizaje del saber denominado “enseñanza en contexto”. Luego se seleccionaron algunos formadores como informantes clave. Se buscó con ello comprender las formas en que la institución y sus actores definen clases y programas para que los futuros docentes comprendan y experimenten los distintos contextos escolares. La importancia científica que reviste esta mirada se sustenta en aquello de Geertz, (1997), cuando explica que el etnógrafo pone por escrito discursos sociales, los inscribe y los redacta. “Al hacerlo se aparta del hecho pasajero que existe solo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada.” (Geertz, 1987:31)

Como ya se resaltó, las sociedades y los sistemas educativos depositan altas expectativas en la formación docente inicial. La pretensión es intentar formar docentes que puedan enseñar a todos los alumnos en cualquier contexto. Una de las directoras entrevistadas, expresó “la enseñanza contextualizada es el gran desafío que tiene toda la formación docente.” (EII 1:1) Se pide a los docentes que asuman nuevas y mayores responsabilidades y más tareas, que superan ampliamente a lo que tradicionalmente fue la transmisión didáctica de contenidos. Una directora entrevistada, dijo: “Antes del DC 2007 se tomaba la enseñanza en general, no en los contextos, ni atendiendo a la diversidad. “(II E 4:1) Así, una formadora expresó:

Desde los cambios curriculares se requiere que empiece a cambiar la mirada del instituto, porque tradicionalmente fue otra. Antes la mirada era la de tener un estudiante que va y da una práctica, observa, hace una entrevista en algún barrio, pero después se va y no se involucra con ese contexto. (E II 2:1)

Es tanta la complejidad del trabajo docente en la escuela actual, que las necesidades de formación no terminan en la disponibilidad de conocimientos disciplinares actualizados o en una serie de procedimientos didácticos, (Vezub, 2007: 10-11). Otra de las formadoras entrevistadas manifestó,

En cuanto a lo curricular específicamente yo siempre digo que el DC 2007 incorporó materias muy significativas. En primer año arte y educación, por ejemplo, que tiene su correlativa en segundo. O, en segundo año, se incorpora psicología social e institucional que es fundamental. En tercer año medios audiovisuales, TICs y educación que es clave para entender los contextos actuales. En cuarto año, pedagogía crítica de las diferencias. (EII 9:1)

Algo que también se resalta en las conversaciones con los informantes es que los cambios en las formas, asignaturas y espacios hicieron que durante un tiempo se complicara la continuidad pedagógica, ya que se abrieron muchos concursos al mismo momento y ese proceso es lento. Una formadora dijo: “Yo concursé mi materia cuando se recibía la primera cohorte del DC 2007, y ese grupo había padecido la falta de profesores. Hubo materias que por medio año no tuvieron formador.” (E II 4:2)

Ahora, para seguir comprendiendo la llegada y la evolución de la apropiación de la reforma curricular, y como esto se convierte en prácticas institucionales, se responde a estas preguntas: ¿Cómo se manifiestan estos cambios curriculares en la práctica diaria concreta de algunos de los formadores de ambos institutos, para que los futuros docentes conozcan y comprendan esa realidad tan compleja que van a enfrentar? ¿Cómo era esa práctica en el inicio de los cambios curriculares y cómo evolucionaron las formas institucionales y pedagógicas? Eso es lo que se narra en los próximos apartados.

4.2 Primer y segundo año, ISFD 166 de Tandil: primeros pasos en el conocimiento de los contextos donde va a ocurrir la enseñanza

En primer año, como vimos, el DC 2007 plantea el concepto de Ciudad Educadora. Se comienza así, por un abordaje más social e institucional de la comprensión del oficio docente.

En el instituto 166 de Tandil, se pudieron ver cambios en el diseño de las prácticas, en los programas y planificaciones y en las voces de los formadores entrevistados, entre el 2015 y el 2019. Es decir, con la aparición del DC 2007 el contexto irrumpe como actor clave, pero los ISFD pasan por distintos estadios para implementar las propuestas de la reforma.

En los primeros años de la implementación del DC 2007, uno de los primeros escalones consistía en invitar a los alumnos a observar un barrio, caminar, y hacer algunas entrevistas a familias o a trabajadores de espacios socio-comunitarios. El ISFD tenía vínculos con múltiples instituciones en múltiples barrios de la ciudad. Se buscaba que de ese modo los futuros docentes tuvieran un paneo amplio de una variedad de comunidades y formas de vida que luego se plasmarían en formas de ser en la escuela. Analizando los programas y planificaciones entre 2012 y 2015, por ejemplo, se puede ver que el trabajo en esos primeros años, consistía fundamentalmente en relevar información, más que nada desde las voces de los adultos, y conocer la propuesta educativa de cada barrio de un modo superficial. El programa del año 2012 expresaba:

Proponemos confeccionar procesos de registros y analizarlos cualitativamente, considerándolos desde un enfoque etnográfico de investigación que permita, en este primer año, el reconocimiento de problemáticas socioculturales formadoras de subjetividades, aportando a la construcción de un posicionamiento docente político y social.

La formadora que ejercía en ese momento, dice:

Era un primer inicio de lo que puede ser un trabajo de campo, pero en el cual también había algún trabajo práctico con los chicos. Ese trabajo podía ser una *'barrileteada'*, un día de juegos, una merienda, alguna actividad que tiene que ver más con el campo de lo popular. El tema es que eran eventos episódicos, con buena convocatoria, que por ahí no tenían que ver con un trabajo educativo, con una mirada de proceso, pero en donde no se llegaban a conocer los chicos con los estudiantes, ni los estudiantes con la institución, era más un toco y me voy. (EII :1)

Los informantes reconocen que, aunque habían avanzado en el conocimiento del contexto y hacían lo que el DC 2007 propone, seguían sin que se conociera y comprendiera la lógica de lo que significa “contextualizar”. Los programas y las voces de los informantes mostraron que el esfuerzo estaba puesto en conocer gran variedad de contextos, pero de un modo somero. Hoy resaltan que, de esa manera, no podían mostrar a los alumnos cómo se

construye el lazo entre la comunidad con esos espacios socio comunitarios y las escuelas del barrio y que ahí reside la esencia para comprender el contexto. Un ejemplo es que, trabajando así, los futuros docentes no podían comprender por qué las familias cuyos hijos iban al apoyo escolar, luego no tenían las herramientas para poder dialogar con los orientadores educacionales que trabajaban en la escuela. Conocer y comprender la red del barrio era la clave para los docentes en formación. Una de las formadoras dice:

Fue lento, pero nos dimos cuenta que si no cambiábamos, ¿cómo iban a contextualizar? ¿Cómo iban a hacerlo sino entendían de la situación del chico, de la familia, del barrio y como todo está relacionado, o no? (E II 2:4)

Luego de varios años de esa forma de trabajo, distintos fracasos y muchas conversaciones con los agentes barriales (con los que el instituto se vinculaba), dos de las formadoras se propusieron diseñar y planificar un modo distinto de trabajo. El puntapié inicial para pensar esa otra manera provino de las conversaciones con los agentes que trabajaban en esos espacios socio-comunitarios de cada barrio. Una de las formadoras expresa:

El cambio vino porque al cerrar el año (2015), lo que intentábamos hacer en el marco del TAIN era convocar a los referentes de las instituciones con las que articulamos, en el marco de las entrevistas que hacíamos. La devolución que nos hicieron tenía que ver con esto de por qué no íbamos más tiempo, por qué no dejábamos que los futuros docentes pudieran ir a observar, pero también participar de los talleres y espacios de acompañamiento. Nos hicieron ver que así, sin que los futuros docentes se involucraran en la institución, era muy difícil que aprendieran y comprendieran el contexto. No es observando o haciendo entrevistas superficiales solamente, que vas a aprender y entender el contexto para luego, algún día, saber contextualizar la enseñanza. Se requiere otra cosa. Se requiere involucrarse. Los chicos se encariñan, nos dijeron. No es la idea que la gente pase y desaparezca tan rápido. Si no lo hacemos en la escuela, tampoco debemos hacerlo en estos espacios. Entonces comenzaron las conversaciones con esas instituciones de los barrios para poder ingresar de otro modo (E II 2:3).

La construcción de la nueva forma resultó un trabajo denso ya que cada uno de esos espacios socio comunitarios y sus entornos, resultan un universo aparte. Requieren de acuerdos especiales debido al cuidado de las familias y su intimidad. Otra de las entrevistadas expresa:

Fue un poco leer lo que nos iban diciendo, pero también resignificar el diseño desde otras lecturas. Quizás no poner tanto el foco en la mirada teórica de la ciudad-educadora sino entender cómo la ciudad educadora es parte de una lectura territorial que uno tiene que hacer como formador. (E II 1:5)

Así comenzó un proceso de transformación de la enseñanza acerca del contexto y sus implicancias desde el inicio de la formación. Se propuso que los futuros docentes se involucraran en cada lugar.

Cabe destacar aquí que el instituto cuenta habitualmente con una matrícula de entre 40 y 60 estudiantes en primer año. La forma de trabajar que llevaban adelante en ese primer momento, en múltiples barrios, les permitía un paneo general de diversos contextos como requiere el DC 2007 y, a su vez, habilitaba a que cada futuro docente tuviera un espacio distinto para practicar realizando observaciones y registros. Sin embargo, y al iniciar este camino, vieron que era mejor llegar a menos barrios y menos instituciones, pero de un modo más profundo y con los futuros docentes debidamente involucrados, para que pudieran descubrir de qué trata el oficio de ser docente desde el comienzo.

Entonces, comenzó el cambio. Se buscó generar acuerdos para trabajar en diferentes turnos, dentro de una misma institución socio-comunitaria. Pero, sobre todo, se buscó transitar desde ser meros registradores haciendo solo entrevistas de aproximación u observaciones, para pasar a que los practicantes se involucren y vivan la institución desde adentro.

Eso las obligó a repensar el formato para que todos los futuros docentes se involucraran en el contexto real. Lograron entonces, planificar y llevar adelante un trabajo diferente durante toda la cursada anual. Dividieron la comisión en grupos de diez personas que iban rotando y ampliaron las prácticas para que se realicen en ambos turnos, mañana y tarde. Las formadoras entrevistadas distinguen, asimismo, que la transformación para comprender cómo debían enseñar lo que significa el contexto, provino de sus propias prácticas. Por ejemplo, muestran cómo, en esas primeras planificaciones se hablaba de "aproximación y recorrida del barrio". Se proponía un inicio de trabajo de campo, pero de un modo poco profundo, elemental. Explican que, su forma de planificar en esos primeros tiempos, tenía que ver con ellas mismas y sus modos de entender el contexto. Por ejemplo, aclaran que recorrían el barrio en auto, y lo miraban "desde afuera". Con el cambio, expresan:

nos dimos cuenta que los alumnos lo iban a tener que recorrer caminando y nosotras no lo conocíamos como para darles orientaciones. Así que un día fuimos las dos, dejamos el auto, y caminamos todo el barrio. (E II 2:3)

Ellas explican que lo que hicieron fue vencer primero, ellas mismas, las resistencias acerca de lo que pensaban del barrio, cómo lo miraban y la distancia que ponían entre su rol de formador y las personas que trabajan y viven allí. Así, ellas mismas dieron el salto de:

hacerse en el terreno y hacerse en la escuela, que es lo mismo. Es parte de ir permitiéndose uno mismo cambiar la mirada e ir conociendo la situación en la que se trabaja porque si no, es muy difícil contextualizar algo porque no se puede escuchar si no es posible ponerse en el lugar del otro. (E II 1:2)

El centro socio-comunitario mencionado atiende madres adolescentes, primera infancia y asuntos de violencia familiar. Tiene además comedor y un espacio de apoyo escolar para la escuela primaria. Las planificaciones de la cátedra muestran un trabajo en distintas fases. Al comienzo se pasa por una aproximación para que los futuros docentes registren y observen, tal como se hacía al comienzo de la reforma. Luego comienzan algunas intervenciones y prácticas en los distintos espacios del centro, y por último, los estudiantes se involucran en el apoyo escolar. En el programa del área se pueden leer algunos nuevos propósitos como:

- Promover la participación ciudadana en el marco de la sociedad democrática en las organizaciones sociales y espacios socio comunitarios.
- Analizar los vínculos entre los diversos actores de la comunidad educativa entre sí, con vistas a su profundización y redefinición. (Programa Práctica ISFD 166 I:2019).

La permanencia en la misma institución habilita que los practicantes se involucren y que, desde ahí, comprendan el contexto. En el programa actual también se expresa la nueva metodología del siguiente modo:

De acuerdo a los componentes que estructuran la materia, la Práctica en Terreno se realizará en articulación con una institución socio comunitaria, cumplimentando el horario en su sede y compartiendo actividades que se acuerden interinstitucionalmente, las cuales serán formalizadas en un Acta Acuerdo. (Programa Práctica I:2019).

Además, las formadoras resaltan varios aspectos positivos en esta forma de trabajo constante que permite continuidad en una misma institución. Por ejemplo: la interacción de los futuros docentes, no sólo con los niños sino con las madres presentes en el centro, contribuye también, a la comprensión del contexto. Otra formadora entrevistada dice: "Es muy interesante que los futuros docentes pasen por esto en primer año, es una forma de ver si es lo que quieren. Se pueden ver a sí mismos en el rol de docentes, para ver si es lo que les interesa." (E II2:5)

Todos los informantes reconocen que las mismas instituciones del barrio ayudaron mucho a lograr los acuerdos y expresan que estas aproximaciones a los contextos habilitan distintos aprendizajes:

en estos espacios se crean lazos por fuera de las aulas del instituto donde la mirada está más puesta en evaluar saberes, y no en ponerse a la par de los estudiantes. Son espacios para reconocerse como futuros profes mientras ejercen una función educativa sin duda, de enseñanza. (E II2:4)

Se resalta también que, en toda esa interacción, lograron que la escuela primaria del barrio, que se vincula con el centro socio comunitario también abriera sus puertas a las prácticas. Esa institución comenzó a permitir que los futuros docentes, fueran de visita y entrevistaran al equipo de orientación educacional. Esto ayudó a comprender esa primera mirada a los chicos y familias del barrio, desde la escuela. Destacan que con todo este proceso, los futuros docentes trabajaron en forma sostenida sobre la importancia de estos lazos en cada contexto.

La transformación continuó con las lecturas que se incorporaron al programa no sólo de práctica, sino de distintas asignaturas, para repensar las políticas de cuidado, lo asistencial y la enseñanza. Además, estos cambios excedieron a las prácticas de primer año y comenzaron a impactar en toda la vida del ISFD y en las prácticas de otros formadores. Una de las entrevistadas dijo:

Luego de tres años de este trabajo donde hemos logrado que los futuros docentes se involucren directamente en el contexto, el año pasado hicimos un conversatorio con otros ISFD de Tandil. Invitamos a los institutos que hacían prácticas en instituciones socio comunitarias y fue un encuentro horizontal, en el que participaron futuros docentes de diferentes carreras. Quisimos que el protagonismo fuera de ellos. Ahí nos encontramos con lo que hacía una institución, y la otra. En general se repetía esta visión tradicional que decíamos antes, de hacer entrevistas a algunos actores y hacer algún evento en un barrio. Eso es lo que predomina, mientras que nosotros intentamos traccionar algo distinto. (E III:3)

En segundo año, como se explicó, el DC 2007 propone entrar en los contextos escolares, pero sin los docentes en formación dentro del aula. No se trabaja aún la planificación didáctica pensada para el grupo de alumnos en un salón, sino que continúa el acercamiento a las instituciones, pero ahora se pasa de las prácticas en instituciones socio comunitarias, a prácticas en escuelas primarias. En el ISFD 166, también se provocaron cambios y los formadores narran cómo se trabaja hoy la contextualización en esas prácticas desde una mirada interdisciplinaria, cuando se impulsan intervenciones más profundas en

esas escuelas. En los comienzos, las planificaciones del espacio exhiben lo que era un tipo de práctica habitual: que los futuros docentes fuesen un día a la escuela asignada, y volvieran al instituto con ese registro. Aquí también comenzaron a trabajar acuerdos con esas escuelas para que los futuros docentes lograran algo más que un mero reconocimiento. Se trabajó para que pudieran conducir una actividad o abordar alguna práctica con los alumnos fuera del aula. Al igual que en primer año, dieron pasos para que la práctica no consistiera solo en mirar el contexto. Exhiben, de nuevo, que era insuficiente. Necesitaban que ese practicante viviera el contexto desde adentro. En el Instituto Díaz Pumará de Benito Juárez también hicieron esa evolución y, a continuación, se narra la experiencia adonde este cambio se ve claramente reflejado.

4.3 Segundo año: La experiencia del ISFD Díaz Pumará de Juárez

A pesar de que la ciudad de Benito Juárez es pequeña, (20000 habitantes), la cantidad y variedad de formatos que toman las escuelas de nivel primario es amplia. Uno de los grandes cambios que plantea el DC 2007, es que las prácticas y residencias se produzcan en todo tipo de formatos escolares. Eso responde a una seria preocupación del momento, cuando la formación solía abordar situaciones de clase e instituciones típicamente homogéneas. Además, las prácticas se daban, casi exclusivamente, en escuelas urbanas, (Vezub, 2007: 11). Buscar que los futuros docentes conozcan escuelas de distintos tipos y abarquen todos los formatos presentes en Juárez es una meta sustancial del instituto. Es así que la directora entrevistada dice:

En algunos de los formatos que plantea el diseño, en Juárez estamos limitados. Por ejemplo, no tenemos escuela hospitalaria, o escuela de islas. En esos y otros casos, el equipo de profesores de práctica plantea otros modos para que los futuros docentes comprendan esos contextos. Lo analizan a través de entrevistas online, escritos, fotografías, recursos que ellos elaboran con mucha creatividad. (EII 8:3)

En el ISFD de Juárez rememoran que hicieron un largo camino de transformación. Siempre habían buscado hacer prácticas en todas las versiones de escuela primaria existentes en el distrito. Pero, de nuevo, se dieron cuenta que, para lograr sentar las bases de la

enseñanza en contexto, debían pasar de hacer meras observaciones y registros, a conseguir que cada practicante pudiera tener experiencias reales en algunos de esos contextos variados.

Hoy inician con los mismos pasos que al comienzo, es decir: presentan desde lo teórico, la descripción de los diferentes contextos escolares para luego hacer un mapeo de las escuelas primarias existentes en el distrito. Por ejemplo, una planificación expresa:

se prevé la construcción de un mapeo colectivo. Estas actividades requerirán el trabajo en grupos, distribuyendo roles y responsabilidades, atendiendo a las disponibilidades institucionales y de los estudiantes. (Programa Práctica I ISFD Díaz Pumará: 2018)

Luego se pide a los futuros docentes que hagan entrevistas a actores en diferentes contextos escolares. Se incluyen escuelas de gestión estatal y privada, urbanas, de jornada simple y completa, rurales, escuelas de concentración, escuelas de adultos y escuelas de encierro. En Barker, una ciudad del distrito, hay una unidad penitenciaria. No pueden ingresar, pero sí entrevistar a los docentes y directivos. Se intenta así que el futuro docente tome contacto con el proyecto institucional de la escuela y que vea cómo organiza el director los distintos ámbitos escolares. Los formadores dicen:

Buscamos interpelar la mirada de los alumnos del instituto. Que aprendan a observar los recreos, o el momento de la merienda, y descubran si los docentes en ejercicio tienen una mirada afectiva, por ejemplo. (E II:8)

Las intervenciones en segundo, se hacen desde lo institucional, sin ingresar aún en el aula. Pero, de nuevo, en ese momento, desde el instituto se buscaba que los practicantes pudieran tener experiencias y vivencias más profundas para poder comenzar a contextualizar. Como el instituto se vincula con todas las escuelas primarias del distrito y con todas las modalidades, desde el equipo de conducción y los formadores de segundo año dirimieron cómo hacer. Descubrieron que había un formato de escuela que era ideal para esto: las escuelas de jornada completa. En Juárez este formato lo lleva adelante la EP N° 10 del distrito, con una caja curricular ampliada y el desarrollo de los EPA: "Espacios de Profundización de Aprendizaje". Allí, los alumnos de distintas edades trabajan juntos con gran flexibilidad en la organización del espacio y tiempo. Se realizan múltiples talleres fuera del aula. Entonces el instituto hizo acuerdos con los inspectores y con los directivos de esa institución para hacer prácticas en los EPA y que así, los futuros docentes pasaran de aproximaciones superficiales a involucrarse en el contexto. Las intervenciones se hacen hoy en el Programa de Patios abiertos, en propuestas como el taller de cocina, el de vida en la

naturaleza, el de educación para la salud, o un trabajo con los lenguajes artísticos (música, expresión corporal, plástica, literatura) y juego, (juegos tradicionales, juegos reglados, etc.). La experiencia permite que, sin entrar aún en las estructuras que tiene la escuela, experimenten formas de enseñanza. Una formadora de segundo año, expresa:

Surgen propuestas como las sesiones simultáneas de lectura, donde los chicos eligen qué cuentos leer, si están trabajando algún autor, de ese autor. Eso se hace en la biblioteca institucional. Otra intervención es darles un sentido educativo a los recreos. Por ejemplo, se han intervenido los espacios, incluyendo juegos tradicionales. Siempre es desde lo institucional. (EII:4,2)

Estas prácticas han influido en las planificaciones y programas de otras materias de segundo año como “Psicología social y comunitaria”, desde donde se analizan las vivencias en los talleres para trabajarlas con los supuestos teóricos, o “Arte y Educación” (desde donde trabajan muchas de las intervenciones en los talleres). En el programa de esa asignatura se describe la actividad de intervenir los recreos:

Como actividad se busca dar apoyo a las prácticas de segundo año. Para ello, y habiendo leído el diagnóstico realizado por las alumnas acerca de la vivencia en los recreos de la escuela 27, se propone: el uso de material reciclado: cubiertas de auto y sogas usadas; pintura para pisos; madera para realizar casita. Con todo ello se construirán juegos para el patio (...).

Además, en las planificaciones de segundo año, hay varias referencias al trabajo con las propias biografías escolares de los futuros docentes para que piensen en las huellas que fueron internalizadas durante sus experiencias como alumnos, (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009). Por ejemplo, el programa de práctica de Primero resalta como propósito: “Identificar y reflexionar respecto de los supuestos y concepciones educativas explícitas y/o latentes en sus biografías educativas.” (Programa Práctica I ISFD Díaz Pumará). Se resalta que la propia biografía escolar incide profundamente en la configuración de un docente. Como expresa Hargreaves, (1996), especialmente hablando de docentes noveles: “Las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los docentes principiantes a basarse en sus propias experiencias anteriores como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza.” (Hargreaves, 1996:192). Hacer que los futuros docentes reflexionen acerca de su propia biografía escolar parece fundamental como punto de partida para comprender el oficio de enseñar en contexto, y esto se visualiza en distintas actividades que los formadores proponen.

4.4 Tercer y Cuarto año en el ISFD Díaz Pumará

Tal como expresa el PI, el Campo de la Práctica Docente es reconocido como un campo complejo que conlleva decisiones constantes. Atendiendo a su naturaleza, desde el instituto se considera que no puede ser pensado rígidamente. El Proyecto Curricular Institucional manifiesta que los contenidos están impregnados de la cultura de los actores en la perspectiva del “sentido de los saberes contextualizados, significativos y transformadores” (PI ISFD Díaz Pumará). Se refuerza que es trascendente que los futuros docentes tengan experiencias en una gran variedad de contextos y en toda la gama de formatos de escuela primaria presente en la ciudad.

En tercero, las prácticas se realizan en la gestión privada en el mismo colegio que forma parte del ISFD: el Colegio Inmaculada Concepción, y en otro que se llama Campos Verdes. Como se puede leer en el Programa del campo de la práctica de tercer año:

Este espacio tiene como propósito garantizar, a través de dispositivos e instancias específicamente diseñadas, que los futuros docentes integren y adquieran las capacidades necesarias para el desempeño en las instituciones educativas, en los diferentes ciclos y áreas. A lo largo de este campo se integran conocimientos y habilidades construidas en los otros campos, al tiempo que, se adquieren instrumentos específicos vinculados a las prácticas docentes en contextos reales. (Programa CP 3 I Díaz Pumará)

En cuarto año, la residencia se realiza en escuelas de gestión estatal. Son dos residencias de un mes de duración, una en cada cuatrimestre. Además, el instituto programa que roten entre ciclos de la escuela primaria. Es decir que los futuros docentes hacen experiencias en una amplia variedad de contextos, y además tienen una experiencia concreta de enseñanza durante un mes en cada ciclo. Algo que incorporaron en los últimos tres años es que los residentes alternan entre escuelas urbanas y escuelas rurales de concentración. La formadora de cuarto año comenta: “Vuelven fascinados. Es una gran experiencia.” Organizar esas prácticas y residencias requiere de una logística singular. Llegar a los parajes rurales es costoso, ya que distan entre 60 y 100 km del centro de la ciudad. Desde el instituto, se han iniciado gestiones con el municipio para que se les costee el viaje a los futuros docentes que van a hacer sus prácticas o residencias allí. Resulta importante resaltar también que, tanto para los practicantes como para los formadores, esta experiencia exige pernoctar en los parajes donde está la escuela. El seguimiento de cada futuro docente es personalizado, se

busca que a través de las prácticas cada uno enriquezca el bagaje que trae desde su biografía escolar. De nuevo, en el programa de la asignatura aparecen dos actividades que refuerzan esta idea:

- La autobiografía escolar. El relato como “espejos” o “ventanas” que habilitan la reflexión sobre la constitución del ser docente desde la temprana inscripción en las instituciones escolares.
- La narrativa autobiográfica en las prácticas docentes como instrumento para la reflexión que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de la historia pedagógica de las instituciones escolares. (Programa Práctica IV ISFD Díaz Pumará: 2019)

Si los alumnos provienen de una escuela urbana, ir a una escuela de concentración puede ser una práctica singular. Una formadora explica:

Las residencias requieren otro tiempo y otro compromiso nuestro. Porque cuando uno manda a los alumnos al Paraje El Luchador, significa, 80 km de Juárez. Ha habido casos en que las chicas (porque trabajamos en pareja pedagógica), se han quedado a dormir allá durante la semana. O sea, recuperan lo que era la escuela rural de antes. Porque la escuela y el jardín de El Luchador tiene casa para quedarse a dormir.”(EII:3)

Además, en los últimos dos años trabajando colaborativamente con los docentes de cuarto año de todos los campos, se hizo un cambio en la elaboración de las propuestas que tienen que presentar los residentes. Esto es visto como un hito en la vida reciente de la institución. Los informantes expresan que advirtieron que tenían que cambiar porque el contexto mismo, lo que estaba pasando con los alumnos y las familias en las escuelas, les estaba exigiendo este cambio. Hasta ese momento, cuando pedían una planificación a un practicante, le solicitaban que incluyera el campo curricular y el epistemológico disciplinar. Pero se hizo evidente que debían incluir la atención a la diversidad y la inclusión. El cuerpo de formadores hizo el cambio trabajando de un modo interdisciplinario. Advierten que fue un proceso largo, pero fructífero. En el programa de Práctica IV de 2019, se puede leer:

Posicionándonos desde la Pedagogía de las diferencias, recuperamos el pensamiento de Carlos Skliar, quien sostiene una reflexión profunda sobre el estar y el existir juntos, sobre la presencia del otro en nuestras vidas. Un espacio para la reflexión de lo que supone "estar juntos" en las instituciones educativas, o dicho de otra forma, una reflexión para ver cómo pasamos del estar juntos al existir y el vivir juntos. ¿En realidad todos "somos" frente al "estamos" en nuestras instituciones educativas? ¿Reconocemos a cada persona por lo que es, por lo que vale, por lo que aporta? ¿Están teniendo todos nuestros alumnos un espacio en la escuela y en la vida para decidir, para auto determinar su vida, para aprender a ser futuro? (Programa Práctica IV 2019 ISFD Díaz Pumará)

El programa y las planificaciones, junto a las conversaciones con los informantes, muestran que: “aprender de y a través de la experiencia no significa continuar en el camino que fue exitoso en el pasado o que presentó obstáculos, sino mirar desde una nueva perspectiva”, (Anijovich y Cappelletti, 2017: 18). Hoy se les pide a los residentes un tipo de planificación que incluye los conceptos de aula heterogénea y atención a la diversidad siguiendo la idea de Anijovich, (2014), cuando expresa que: “El enfoque de la diversidad en educación encuentra su correlato didáctico en el diseño de aulas heterogéneas.” (Anijovich, 2014:24) Estas transformaciones se ven en las propuestas de los residentes y en las observaciones que se les realizan, procurando que se trabaje dentro de la propuesta, con variedad de propósito y multiplicidad de materiales didácticos.

4.5 Las prácticas de tercero y cuarto año en el 166 de Tandil y su relación con el contexto

En primero y segundo año comienza el conocimiento y los primeros pasos en el compromiso con los contextos, pero es en tercero y cuarto cuando se hilvana todo lo aprendido, para luego volcarlo a la contextualización de la enseñanza. En el ISFD 166, el equipo de formadores del campo de la práctica de tercero y cuarto año, trabaja en forma conjunta. En las planificaciones del campo de la práctica, se observa que parten de un trabajo práctico personalizado con cada alumno. Allí, a modo de ejemplo, se resalta el propósito de esta actividad:

Hacer un ejercicio sistemático de “toma de conciencia” y reflexión meta cognitiva favoreciendo el inicio de la construcción del propio estilo profesional para dar continuidad, profundizar y complejizar el trabajo realizado desde el espacio de Campo de la Práctica Docente (de I y II año). El propósito es: Revalorizar el reconocimiento de la experiencia social en diferentes espacios (urbanos, suburbanos) y con distintas modalidades propiciando un proceso de “re-lectura” y “re-escritura” de la escuela y de las primeras experiencias en la práctica del enseñar en tiempos de complejidad. (Planificación 2019 Campo de la práctica III ISFD 166)

Así, cada futuro docente analiza todas las prácticas que tuvo durante la carrera. Se les pide que examinen por qué en primero estuvieron en un tipo de contexto y qué aprendieron de ello, y por qué en segundo vieron tal otro contexto, y así sucesivamente. Esta idea la

diseñaron ellos mismos, fundamentada en la práctica reflexiva. Tal como mencionan Anijovich, Cappelletti, Mora, y Sabelli, (2009:236), se busca que el futuro docente sea un profesional reflexivo, es decir, “quien debe desempeñar un rol activo en la formulación de sus propios objetivos y estrategias de enseñanza.” Este trabajo es visto por los informantes como un avance en comparación con lo que hacían en los primeros años de la reforma. Sin embargo, admiten que deben seguir trabajando para que los futuros docentes entiendan las diferentes trayectorias de los alumnos y enseñen en consecuencia. Una de ellas dice:

En las escuelas, uno ve modelos o recetas de enseñanza que están bastante distantes de lo que se espera en términos de acompañar las trayectorias específicas de alumnos. Es un gran desafío que tenemos los institutos. A veces, informalmente los futuros docentes dicen: nos falta más de la mirada de primero, es decir lo situado, el reconocimiento de las trayectorias de los chicos. Es que les hacemos hacer diagnósticos institucionales y quedan ahí. (E II5)

Al igual que en Juárez, se propone que los practicantes, durante sus años de formación, pasen por una amplia variedad de contextos: público, privado, municipal, provincial, no formal. Lo que no han logrado es prácticas y residencias en el ámbito rural, (en Tandil también hay escuelas de concentración y otras rurales plurigrado), por el tema del transporte y la distancia.

Las formadoras entrevistadas manifiestan que siguen necesitando ajustar la tríada de prácticas con los docentes formadores de las escuelas receptoras. Estas se realizan en las dos gestiones, estatal y privada. La de gestión estatal es en escuelas de barrios periféricos. Allí no siempre encuentran docentes involucrados en la formación de los practicantes. Una de ellas expresa:

Cuando acompañamos a los practicantes, a veces me duele escuchar que la maestra que nos recibe, les dice: a estos nenes dales un juego, algo entretenido y no mucho más... A esa altura de la carrera, los practicantes ya son muy críticos y les decimos que ojalá cuando ellas ejerzan no se las trague el sistema, porque esas cosas pasan. (EII 5:2)

Para las formadoras entrevistadas es fundamental que el aprendizaje del oficio de enseñar, surja de aquello que hay que revisar y cambiar. Una de ellas dice: “Tenemos muy instalado que cuando alguien te quiere decir algo que no haces tan bien, te sentís mal, y eso también hay que desmitificarlo.” (E II:5) Comprender que el proceso de mejora en el arte de enseñar es continuo y que con cada contexto habrá que repensar cómo llegar a alumnos diferentes, es algo que se expone en los programas y planificaciones de diversos espacios curriculares. Este obstáculo se ve, también, cuando el docente a cargo en la escuela receptora,

no permite el ingreso del practicante: “porque son docentes recién recibidos, y se sienten observados, hay una cuestión del error y de la mirada crítica que los afecta.” (E II:9) Al respecto, en el programa de tercer año se resalta que buscan:

Crear un clima de cooperación que promueva la reflexión compartida y la crítica constructiva favoreciendo la conformación de equipos de trabajo con alumnos y docentes formadores, como también los docentes co-formadores. (Programa Práctica III ISFD, 2019:166)

En ese año se retoma algo que aparece en las planificaciones relevadas de segundo año, donde realizan un trabajo de observación del momento en el que los alumnos ingresan a la escuela para dar inicio a la jornada escolar. Se les pide que hagan registros de lo que ven en esos 15 minutos antes de izar la bandera. La actividad consigna: “¿Cómo llegan los alumnos? ¿Quién los trae a la escuela? ¿Qué hacen los padres? ¿Se quedan? ¿Se retiran?” (Planificación Práctica II ISFD 166: 2017). La formadora expresó:

Cuando veíamos los registros nos dimos cuenta que les costaba mucho despegarse de su subjetividad, por ejemplo, cuando escribían que llegó la madre y dejó al chico en la puerta y luego entró solo. Nosotras les preguntamos cómo sabían que era la madre, si escucharon que le dijo chau mamá, y en general, no lo sabían. Eso es subjetivo, esas cosas son las que empezamos a abordar, construir una mirada cercana a la objetividad. Por eso la reflexión que realizan desde primero, los hace pensar cómo ves al otro. Por ahí, en el registro, escribían “estaba mal sentado”, y ahí los hacíamos pensar en por qué está mal sentado, qué significa estar mal sentado. (E II:9)

Esta actividad se retoma, luego, como práctica reflexiva en la residencia de cuarto año haciendo que los residentes vuelvan sobre sus registros y análisis con más herramientas para comprender los contextos.

4.6 TFO en el ISFD 166 de Tandil: La diversidad atraviesa los contextos.

Este trayecto formativo optativo está ubicado en la programación de tercer año. Ocupa dos horas semanales. Inicialmente se denominaba “Integración”, y trataba exclusivamente acerca de la patologización de las infancias. Desde la institución, hicieron un proceso para que cambiara de denominación y que sirviera para otro propósito. Buscaban pensar la diversidad desde un lugar más amplio, no solamente desde una mirada clínica o médica. La intención era cambiar la mirada para trabajar con las diferencias. Tal como

menciona Meirieu, (2005), cuando plantea la necesidad de trabajar con los diferentes, y que, para lograrlo, es necesario generar un diálogo genuino entre las diversidades. Un diálogo que invite a salir de la escuela e intercambiar con otras personas y contextos. Es así que se hicieron diversos cambios. Sobre todo, vieron que los nuevos contextos requerían que los formadores de todos los campos trabajaran interdisciplinariamente. Se buscó, entonces, que el TFO estuviera al servicio del campo de la práctica de tercer año. El objetivo fue que, en este espacio, los futuros docentes recabaran más herramientas para comprender la diversidad de contextos donde iba a ocurrir la enseñanza. Pero, sobre todo, buscaban impactar en las planificaciones didácticas de las prácticas formativas. Querían dar un paso para que los practicantes dejaran de hacer planificaciones tipo estándar. Hoy, al analizar el programa del TFO, se aprecia que cuenta con tres unidades (Programa Práctica TFO 3er año ISFD 166 Tandil: 2019):

1. Diversidad.
2. Educación Sexual Integral e Identidad.
3. Educación especial, patologización y medicalización de las infancias.

En el programa del TFO se hace hincapié en la importancia de conocer las diferencias socioculturales de los alumnos en los distintos contextos. La cita que encabeza el programa de 2019, enfatiza:

Es imposible educar si se cree que esto implica formatear por completo al otro, o regular sin resistencia alguna, el pensamiento y la sensibilidad. Pero parece atractivo, por lo menos para no pocos, imaginar el acto de educar como una puesta a disposición del otro de todo aquello que posibilite ser distinto de lo que es en algún aspecto" (Duschatzky, S. y Skliar, C. 2000 en el Programa TFO ISFD 166: 2019)).

A lo largo de todo el TFO se trabaja la idea de empezar por analizar las propias vivencias y contextos personales de los alumnos del instituto. Para eso, en las planificaciones se aprecian distintos abordajes para trabajar los prejuicios tanto de los formadores como de los estudiantes, incluso, sobre los diferentes barrios y zonas de la ciudad. El programa plasma así el comienzo de la idea:

Se propone el trabajo de mediación (Vigotsky, L. 1995) del docente a partir del Modelo Pedagógico Social, enfocando el trabajo al reconocimiento y la desnaturalización de los prejuicios y categorías que discriminan y excluyen. El propósito general es la construcción

de posicionamientos críticos, flexibles, responsables y respetuosos de las diferencias, sabiendo que es lo único que nos hace iguales. (Programa TFO ISFD 166: 2019)

El formador a cargo del TFO dice: “Esto ayuda a trabajar las posiciones subjetivas de las ciudades pequeñas y medianas, que tienen los estratos muy marcados en un evidente: "nosotros" y "ellos".” (E II 7:2)

El trayecto se propone que cada futuro docente reflexione acerca de lo aprendido en las áreas de psicología social desde primer año. Busca así vincular eso con las planificaciones didácticas que están realizando en tercer año para sus prácticas. Se busca así que puedan salir de las planificaciones estandarizadas, (para todos los contextos la misma planificación). El mismo formador expresa:

Hay discursos, que son maravillosos, que plantean el trato con la diversidad. Sin embargo, cuando uno se detiene a mirar las planificaciones, no hay diferencias. Analizo una que pertenece a una alumna que está haciendo las prácticas en una escuela de gestión estatal en un barrio marginal y otra que está practicando en una institución de gestión privada en el centro de la ciudad, y son idénticas. (E II8:3)

El rol que intenta ocupar el TFO en la vida institucional es el de atravesar todos los contenidos de tercer año para que se comprenda esa diversidad de contextos. A modo de ejemplo, al mirar una planificación, se destaca una alusión a la comprensión del barrio vinculado a la enseñanza de las ciencias naturales. Al ver su relevancia, se trae el tema a la entrevista para intentar comprenderlo en profundidad. Resulta que, en la ciudad hay una zona de quintas de producción de hortalizas donde reside una comunidad de bolivianos. Entonces, desde el TFO se lleva a los futuros docentes a que entiendan ese contexto y que internalicen que, a los alumnos de esa escuela, “no les pueden explicar determinados procesos de crecimiento de las plantas desde un lado teórico.” (E II5:1) Que entiendan que, quizás, los futuros docentes nunca plantaron una planta y los alumnos de ese barrio lo hacen todos los días, y no solo eso, sino que las cosechan y venden. Construyen así el nexo entre el propio contexto de cada futuro docente y aquel en donde van a ejercer el oficio de enseñar. Trabajan personalmente con cada futuro docente mirando su planificación para que tenga que ver con el contexto. En este punto el programa sugiere lecturas de Ausubel, (2002), acerca del aprendizaje significativo y la adquisición de nuevos significados que a su vez son el producto final del aprendizaje significativo. A partir de estos conceptos, se intenta retomar la conexión entre el campo del saber y el campo de la práctica. Se trabaja desde lo que trae cada grupo de alumnos y lo que van a vivir en cada contexto. El formador del TFO explica:

Buscamos poner el principio de alteridad en funcionamiento. Es prueba y error. Porque todo implica conocer a ese niño, y también a la construcción de ese niño: de dónde viene, cuáles son sus deseos, qué sentido tiene la escuela para él/ella. Porque si no es como que planificamos por planificar, y es una pérdida de tiempo. Con el poco tiempo que tenemos los docentes, planificar algo estándar es tentador, porque uno repite todos los años lo mismo, pero llega un momento en que las hojas se ponen amarillas y nuestro sentido de ser docente se pierde. (E II 8:4)

Para diseñar el programa actual del TFO en el instituto se hizo un largo camino. El programa actual sintetiza los aportes del TFO así:

Se busca la construcción de posicionamientos respetuosos de las diferencias que nos caracterizan como seres sociales y que constituyen la diversidad de la que todas las personas forman parte, proyectando propuestas pedagógico didácticas que apunten a las múltiples matrices de aprendizaje y a la construcción de la significatividad de las experiencias educativas escolares para aquellos sujetos destinatarios. (Programa TFO:2019)

Entre las actividades se relata un juego que es una carrera de la vida. Se realiza dentro del aula y los futuros docentes tienen que llegar de una punta a la otra del salón. Se sigue, una vez más, la idea de Anijovich y Cappelletti (2017), cuando insisten: “La práctica reflexiva integra teoría y práctica en una modalidad de diálogo e intercambio permanente, movilizadora en muchos casos por la duda -incluso el fracaso- y la necesidad de encontrar respuestas y alternativas para proyectar la práctica profesional.” (Anijovich y Cappelletti, 2017: 25). La consigna del juego, (que es leída en el aula por el formador), va pidiendo a los alumnos que avancen según si se consideran en el grupo que se describe a cada paso. Así el formador narra las consignas y lo que va ocurriendo durante el juego:

Que de un paso adelante el que siempre tuvo un plato de comida en la mesa de su hogar. Un paso el que tuvo libros nuevos en casa. Un paso más quien contó con lápices para empezar el año, y así. Con cada pregunta se conmueven mucho. De golpe se miran y se van dando cuenta que van avanzando pocos. Allí ven que el instituto nuclea personas de realidades totalmente diferentes. De pronto los hago darse vuelta, y ver a quiénes tienen atrás. Es un momento muy fuerte, para los que ven a todos los que tienen atrás y para los que no tienen a nadie. Y yo les digo que esas cosas son las que tienen que tener en mente cuando entran a un aula, que todos están en pasos diferentes en la carrera de la vida. Y que los que están adelante pueden llegar más rápido, porque están más próximos a la meta, pero que la tarea educadora es lograr que lleguen todos. A eso tenemos que apuntar los esfuerzos. (E II8:3)

En el ISFD asumen como una responsabilidad la comprensión de la multiplicidad de contextos y es desde ahí que se diseña el TFO como un espacio articulador. La vice directora dice:

Muchos creen que cuando trabajan en barrios empobrecidos sus estudiantes necesitan solamente un plato de comida y un abrazo. Necesitan eso, pero sobre todo una enseñanza de calidad para poder salir de esos lugares. (EII 5:2)

En este capítulo se enfatizaron, en particular, algunos espacios en los que, específicamente, se destaca la enseñanza de este saber denominado “enseñanza en contexto”. No son los únicos. Son los que se han considerado más relevantes para mostrar cómo cada institución evolucionó en sus prácticas institucionales para incorporar este saber denominado “enseñanza en contexto”, construyendo una mirada propia a partir del DC 2007. A continuación, se describen otras acciones institucionales que buscan comprender si la enseñanza en contexto es transversal y va más allá de algunos espacios y campos del saber.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5

EL APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN CONTEXTO:

UN SABER TRANSVERSAL

LA MIRADA DE LOS EQUIPOS DE CONDUCCIÓN

“Los músicos adoran las melodías que componen, los escritores natos aman las palabras, a los bailarines les encanta el movimiento, los matemáticos aman los números, los empresarios adoran cerrar negocios, los grandes profesores aman la enseñanza. “

Ken Robinson, *El elemento*, (2012:48)

5.1 Introducción

En este capítulo se plasma la revisión de las prácticas y proyectos institucionales de ambos ISFD y la mirada de los equipos de conducción junto a la de algunos formadores entrevistados. Se busca averiguar si ese saber denominado “enseñanza en contexto” ocurre en un solo espacio institucional, o si es transversal a toda la FDI. Se indaga cómo cada instituto genera y se implica en prácticas institucionales, espacios y acciones para que los futuros docentes puedan aprender el oficio de contextualizar la enseñanza. Una formación que, tal como se expresa en la pág. 38, alude a un docente que se abre a los cambios, que es flexible y se puede adaptar a contextos y problemáticas variadas. Una formación que permite al futuro docente aprender a resolver situaciones imprevistas y abordar emergentes, a enseñar a estudiantes cultural y socialmente diversos y, sobre todo, a enseñar en instituciones variadas, complejas y difíciles. (Vezub 2016:7)

El DC 2007, como ya ha sido descrito, coloca a la enseñanza y el contexto como inseparables. Una de las directoras entrevistadas, dice:

Creo que este plan de estudios nos invitó a repensar el vínculo entre enseñanza y contexto. A mi criterio, está muy bien la organización de todo el campo de la práctica como eje transversal de la formación. El hecho de que desde primer año se plantee la entrada en el terreno, (aunque no sea todavía en el ámbito escolar), es una invitación a mirar la educación en sentido amplio. Ayuda a comprender todas las otras posibilidades que tiene un docente. Creo que es una gran innovación de este diseño. (E II 8:1)

Otra formadora entrevistada narró cómo fueron los primeros tiempos de la llegada del DC 2007. Ella era directora de una escuela, además de formadora, y al descubrir la

importancia que el diseño daba al contexto, comprendió que su rol ayudaría a fortalecer el vínculo entre el ISFD y el sistema escolar:

Lo que a mi me gustó es que el DC 2007 estaba en diálogo con los diseños de los niveles, era toda una misma línea, un mismo lenguaje. Desde mi formación era una novedad, porque la formación docente siempre había estado atrasada respecto de los niveles y lo que pasaba en cada escuela. (E II 6:1)

5.2 ISFD Díaz Pumará de Juárez: acciones que promueven docentes abiertos a los cambios, flexibles y capaces de adaptarse para enseñar en distintos contextos

Como se explicó antes, es un instituto de gestión privada y tiene un prestigio importante en la zona. La directora entrevistada narra brevemente parte de la historia, dice:

Se recibían alumnos de toda la región, porque el instituto tiene una trayectoria en la formación docente, importante. El secundario tenía un pupilaje y muchos ya venían al secundario para graduarse de docentes. En los comienzos, las prácticas de aplicación se hacían en el mismo colegio. Mucho después se empezaron a ampliar, primero a escuelas estatales urbanas solamente y recién luego de los cambios en el DC 2007, es que instalamos lentamente una nueva forma, para que los futuros docentes conozcan y comprendan la mayor cantidad de contextos posibles. (E II 8:2)

El PI da cuenta de los cambios que se hacen a partir del DC 2007. El plan anterior tenía la perspectiva filosófico-pedagógica y pedagógico-didáctica. Una formadora expresa: “la idea de la escuela en y para la diversidad, no estaba. Las instituciones, docentes y familias son diversas, y en ese “para” debían estar los destinatarios diversos.” (EII 5:1) En los años setenta, cuando el instituto abrió sus puertas, los objetivos de la formación docente eran otros y la matrícula, muy diferente. Hoy se notan cambios en la población que elige el ISFD. En general, los alumnos que ingresan no vienen del propio colegio. Una de las formadoras entrevistadas expresa:

Los chicos que recibimos son los que no tienen posibilidad de irse a estudiar a otras ciudades, o (algunos) que sí están convencidos de la carrera. En general, son chicos con muy pocos recursos, que trabajan mucho. (E II 3:1)

Desde el instituto, cuando se proponen enseñar a contextualizar la enseñanza, comienzan por el grupo que ingresa. Buscan comprender de qué contexto son esos alumnos para poder construir, junto a ellos, el punto de partida. A modo de ejemplo, una de las formadoras de primer año entrevistadas narró que en el año 2019 ingresaron siete alumnas egresadas de una Escuela Secundaria de Concentración, (sistema explicado en la pág. 21), Escuela N° 2 de Bunge. “Tienen muchas ganas de aprender, pero hay que ayudarlas a descubrir el mundo.” (E II 4:2). Ella explica que con cada grupo de ingresantes cambia toda su planificación y que ha notado que son muy diferentes en los últimos diez años. Hay condiciones culturales que los futuros docentes no conocen. Por ejemplo, otra formadora de tercer año enfatiza: “El grupo que está en tercero hoy, cuando ingresó no conocía una librería.” (E II 5:1) Es así que, desde primer año, se proponen trabajar en una formación que les permita estar abiertos a los cambios. Buscan sumergir a los alumnos en distintas experiencias culturales disponibles en la ciudad. Conocer museos, bibliotecas y muestras de arte, para que así amplíen su capital cultural. Además, en las planificaciones de primer año, en materias del campo del saber como: “Taller de Lectura” o “Análisis del Mundo Contemporáneo” y, lo mismo, desde el campo de la práctica, se hace un camino de alfabetización académica, desde el primer día. Por ejemplo, en el programa del Taller de Lectura se explicita:

Bajo el compromiso con la alfabetización académica se entiende que las instancias de producción de trabajos prácticos conducentes a la elaboración del Trabajo Final posibilitan espacios para el ejercicio de la escritura y prácticas argumentativas en los alumnos, claves en la función docente. Por lo que, las correcciones y devoluciones de los mismos, a cargo de las docentes constituyen instancias dialógicas para profundizar el aprendizaje y el desarrollo de la criticidad en los alumnos. A su vez, permite desde lo procedimental el acercamiento a ellos desde la comprensión en sus construcciones de conocimientos y competencias, las cuales no se aprenden mecánicamente ni por transmisión sino progresivamente, en la misma acción y revisión. (Programa Taller de lectura ISFD Díaz Pumará: 2019)

Es decir que, atendiendo a la diversidad de los alumnos, trabajan con distintas herramientas para que aprendan el oficio de estudiantes. Intentan una verdadera inmersión en la academia. A modo de ejemplo, otra profesora entrevistada explica que el hábito de los formadores de dejar todos los textos en la fotocopidora para que los alumnos los retiren, no ayuda a los futuros docentes a conocer y amar verdaderamente los libros. Entonces dice:

Para eso, tratamos de explicar los propósitos y contextualizar lo que hacemos. Siempre que podemos, (aunque no puedan comprar los libros), se busca que los vean físicamente, que puedan hacerlos circular, que los tengan y los aprecien. Presentar a los autores es clave. Este año, por ejemplo, trabajamos con *Silvina Gvirtz*. Le escribí a la autora y le pedí si me grababa un vídeo de presentación donde pudiera contar a los alumnos sobre su obra y como veía ella los temas en la actualidad. Para los alumnos fue fascinante. No presentamos a los autores como algo lejano. Gracias a acciones como esta se entusiasman y comienzan a sumergirse en el conocimiento y las habilidades que requiere el oficio docente. (E II 3:3)

El primer paso que dan desde el instituto es que los futuros docentes, comprendan que se debe partir del propio contexto humano social y cultural del grupo. Desde allí, trabajan para develar hacia dónde hay que abrir los caminos. Parten siempre de las necesidades de los propios alumnos, para avanzar y abrirse a los cambios

5.2.1 Aprender a enseñar en instituciones variadas, complejas y difíciles

Para lograr esto, el ISFD hace un trabajo pormenorizado con la Jefatura Distrital de Inspección. Esto se plantea como una constante para comprender qué está ocurriendo en el sistema escolar y cómo se abordan los emergentes. A cada paso, van notificando a la JDI para que todos los futuros docentes puedan contar con prácticas significativas en contextos variados y, para ello, se llega a un consenso con el otro ISFD que tiene la carrera de Educación Física, para poder dividirse los espacios de la ciudad.

Una particularidad del Díaz Pumará es que la mayoría de los inspectores en ejercicio, son egresados de esa casa de estudios. La articulación es constante. Muestra de ello es que, en los últimos años, articulando con los inspectores de psicología, agregaron un nuevo contexto para las prácticas: el Centro Educativo Complementario. Estos centros dependen de la Dirección Provincial de Psicología^{vii}. Se describen como:

Espacios no formales, donde los alumnos asisten para enriquecer los aprendizajes luego de la jornada escolar. Se trata de entornos ideales para llevar adelante proyectos educativos innovadores.

vii (<http://www.abc.gov.ar/psicologia/cec>)

El equipo de conducción del ISFD reconoce que esto ha sido muy importante para ampliar la mirada y lograr que los futuros docentes se involucren en otro contexto que los empuja a resolver situaciones imprevistas. Enfrenta a los practicantes a comprender que el oficio de enseñar pasa por una multiplicidad de roles. Las planificaciones de las prácticas y residencias en el CEC dan cuenta de la particularidad de las familias que acuden a la institución, su vulnerabilidad y sus necesidades. “Esto exige a nuestros alumnos un nuevo cambio de mirada y la búsqueda de otros recursos para enseñar bien”, dice la directora del instituto.

5.3 Formar un docente que pueda enseñar a alumnos social y culturalmente diversos: ISFD 166

Desde el instituto 166, también explican cómo cambiaron los ingresantes en los últimos años y cómo tuvieron que hacer cambios desde la formación:

Nosotros ya veníamos observando que los ingresantes al profesorado traían un menor bagaje de cultura general. Alumnos de secundaria que no habían visitado jamás una galería de arte, ni un museo, que no conocían obras literarias clásicas. Quizás, lo más llamativo es que ni siquiera conocían los paseos culturales de la ciudad. (E II 6:1)

Es así que para lograr que los futuros docentes sean capaces de enseñar a alumnos social y culturalmente diversos, se parte del propio grupo de ingresantes. Desde el comienzo, se planifican diversas actividades para conocerlos y que se conozcan entre ellos y con el cuerpo de formadores. Se incluye la alfabetización académica y actividades para que aprendan, rápidamente, el oficio de estudiantes. En el programa de Práctica de Primer año hay una referencia que expresa:

Referido a este último, la cátedra reconoce que el desarrollo profesional de los alumnos implica el compromiso docente con la alfabetización académica (Carlino, 2005) de los mismos, más aún en el primer año de formación. El periodo de adaptación al nivel superior de los alumnos supone el desafío de los docentes formadores de revisar las estrategias de enseñanza orientadas a la incorporación de prácticas académicas nuevas, cuyas complejidades deben ser abordadas en las clases y no solamente como requisito de evaluación. (Programa de Práctica ISFD 166: 2019)

Se toma el tema de la ciudad educadora desde otro punto de vista y se hace mucho énfasis en el rol docente como formador cultural. Parten de allí para que cada ingresante enriquezca la cultura que trae y pueda dar los primeros pasos para comprender otras. Se busca, por consiguiente, pensar en lo que ofrece Tandil como ciudad educadora. Esto incluye varios proyectos que atraviesan la vida institucional de modo transversal.

Por ejemplo, existe un evento muy reconocido a nivel local que se llama “La noche de los museos”. Desde el ISFD se hace una promoción para que cada futuro docente asista al evento, haga un recorrido y pueda dejar informes sobre lo visto y aprehendido. Del mismo modo, existe una tradición local: durante las vacaciones de invierno se exponen diversos espectáculos para niños. El instituto confecciona un programa y lo difunde para que los alumnos asistan. A partir de ello se les requieren distintas tareas que demuestren que pudieron captar el sentido de esos eventos culturales. En líneas generales, se busca que, para poder enseñar a alumnos cultural y socialmente diversos, el conocimiento del contexto vaya más allá de la escuela o institución donde se realizan las prácticas. Debe ampliarse a los repertorios culturales adonde van a ir los propios formadores y llevar a los alumnos. El concepto medular es que el futuro docente se sumerja en la cultura para adquirirla como experiencia personal, antes de transmitirla a otros.

En cuanto a la diversidad social, además de las prácticas en instituciones variadas, como ya se ha relatado, se trabaja en varias asignaturas que incluyen la caracterización de las nuevas infancias y adolescencias en contextos socialmente variados y vulnerables. En materias como “Análisis del mundo contemporáneo” de primer año, o, “Teoría sociopolítica de la educación”, de segundo, se hacen diversos trabajos para conocer los nuevos contextos familiares y sociales. Una de las formadoras de estos espacios explica que utiliza metodología de casos para enseñar. Los casos son elaborados por la propia cátedra, sobre la base de base experiencias de la formadora. En uno de ellos, dice:

Silvia, la directora de la escuela 15, tenía, en primer grado, una maestra que se llamaba Edith. Era una profesora que pensaba mucho en los chicos, se preocupaba por las condiciones de los chicos, pero le costaba entender a las familias. Ella les enseñaba abstrayéndose de su contexto. Solía decir: si llegaron a la escuela tienen que aprender cómo aprendimos todos. Siempre se quejaba si llegaban tarde, o se enojaba porque venían sin medias en pleno invierno y sucios. Cuestionaba, también, por qué no traían la tarea, o perdían los útiles.

Un día en la escuela se cortó el agua y la institución no contaba con los teléfonos de todos los padres para poder avisarles que vinieran a retirar a los alumnos. Es así que Silvia le pide a Edith que la acompañe a llevar a los chicos a sus casas para avisarle a los padres que la escuela estaba sin agua. Y ahí empezó a ver cómo vivían. Descubrió que algunos vivían en un garaje, otros en una casilla, que dormían apretados y demás. Con esa recorrida entendió más cosas y se lo

agradeció a Silvia, porque le decía que nunca se había imaginado que podían vivir así, y que ahora entendía muchas cosas. (Caso de la cátedra "Análisis del mundo contemporáneo". ISFD 166: 2019)

A partir de la lectura de este caso, la formadora hace reflexionar a los alumnos. Lo llama: "La recorrida". Expresa que surgen debates interesantes y que los practicantes vuelven al caso una y otra vez cuando regresan de alguna escuela. La formadora advierte que esta mirada de los contextos no puede circunscribirse al campo de la práctica. Debe llegar a todos los campos de la FDI:

Desde la práctica se hacen muchos esfuerzos para que los practicantes y residentes vayan a escuelas variadas, muchas de barrios periféricos. Son realidades diferentes, donde viven familias disfuncionales con muchas necesidades. Pero para algunos practicantes, la diferencia es hacer la práctica en una escuela urbana, privada. Sea como sea, después, en las materias teóricas, no pueden seguir recibiendo una sola mirada. (E II:10)

5.4 Elegir las escuelas y organizar las prácticas: formar docentes que comprendan la complejidad del contexto, en ambas instituciones

Desde cada ISFD existe una práctica institucional fundamental que consiste en el armado de la red de escuelas e instituciones donde los alumnos van a hacer las prácticas iniciales y residencias. La elección de estas escuelas es vista como esencial para lograr una mejor formación en la enseñanza en contexto. Este es un trabajo arduo que excede al equipo de conducción, ya que necesita del compromiso de todos los formadores. No es solo conseguir las escuelas, sino integrarlas activamente en la red que necesitan. Se busca que esas escuelas receptoras se conviertan en co-formadoras. Una profesora del instituto de Juárez, de segundo año comentó:

Hay casos de docentes ejerciendo en la escuela primaria que incorporan el concepto de práctica y trabajan de la mano de nosotros en el instituto. Ahí podemos planificar juntos porque podemos entender qué están haciendo los alumnos en la escuela, qué se propone ese docente, y qué pueden hacer los practicantes sumándose a una actividad que profundice su labor. (E II3:1)

En el ISFD 166, la matrícula les exige un gran número de escuelas para sumar a su red de prácticas. La tarea es compleja. Se trabaja en equipo, entre los formadores, el equipo directivo y los inspectores de área y nivel. El trabajo con los inspectores es bueno, pero al ser una ciudad más grande, con muchos servicios educativos, el trato es menos fluido que en Juárez. Cubrir toda la variedad de contextos y formatos de escuela primaria es un gran desafío. Una vez que los inspectores abren los caminos, desde el instituto se van contactando con los directivos de las escuelas. Una formadora expresa:

Hay directores que obligan a sus docentes a tener practicantes. Eso es una exageración, y no lo veo bien, pero conseguir escuelas para las prácticas debería ser algo más sencillo. Llegar al acuerdo de qué escuelas receptoras vamos a tener en cada grupo, lleva mucho tiempo. Yo creo que, de algún modo, debería ser parte del currículo de las instituciones, tener un practicante. Porque no es lo mismo que te reciba un docente que quiere que estés ahí, que aquel que la directora lo obligó a recibir un practicante. No es lo mismo un practicante que cuenta lo que su profesora del instituto le recomendó hacer y donde el maestro lo toma bien, que un maestro que lo toma mal. Son muchas las cuestiones que entran en juego y eso genera que algunos docentes pidan que al año siguiente no les lleven practicantes, y lo mismo ocurre con los directores, porque lo ven como una carga. (E II:9)

Ambas instituciones manifiestan que el DC 2007 les permitió pensar y reorganizar el campo de la práctica. Por ejemplo, tomaron la decisión de que, cada año, haya dos docentes de práctica, y no uno solo que abarque todas las áreas. Esto es porque las prácticas están divididas en el espacio de herramientas, que es la parte más teórica, y la intervención en el terreno. En uno y otro instituto, los formadores trabajan en pareja pedagógica y lo hacen articuladamente. Esto, insisten, permite una retroalimentación constante en el equipo.

En el ISFD 166, en tercer año, también se puede ver la evolución que se hizo desde el 2012 en las planificaciones y programas y en la elección de las escuelas receptoras. Otra de las formadoras, insiste sobre el cambio de estrategia. Vuelve a hacer referencia a los primeros años, cuando lo que hacían era ir a una gran cantidad de instituciones sin involucrarse en ninguna. Explica:

En los primeros años, cuando íbamos a tantas instituciones, veíamos que era una experiencia muy recortada. Pero, sobre todo, no podíamos generar la práctica pensada como transformación. No había un ida y vuelta. Se hacía un relevamiento y diagnóstico de un estado de cosas, pero no llegábamos a transformar nada de eso que se registraba. Insertábamos a los practicantes en la institución, pero después no volvían. A lo sumo, se hacía una devolución a las instituciones y a los docentes, pero eso quedaba colgado. Entonces con todo el cambio institucional que hicimos, buscamos, también en tercero y cuarto, tener un trabajo más continuado y un vínculo más sostenido con la institución. Dimos los primeros pasos y desde entonces, todos los años vamos por un poquito más. Cada año intentamos generar algún proyecto, y, además los docentes ya nos conocen. Hacemos un trabajo sostenido en el tiempo.

En ese sentido fue que hicimos el recorte de las instituciones. Elegimos gestión privada y estatal, (rural no tomamos porque hay muchas complicaciones con los traslados de los estudiantes). Dentro de las estatales, alguna urbana y alguna suburbana. Tratamos de sostener durante varios años el trabajo con esas instituciones y generar un impacto en la enseñanza que están desarrollando los docentes en la institución. ¿Por qué sino qué ofrecemos desde el instituto? Si no hay ida y vuelta, creemos que no tiene sentido lo que hacemos. Lentamente esto va sucediendo de un lado y del otro. Nuestros alumnos se involucran con el contexto, y los docentes nos piden habilitar otros espacios. Por ejemplo, trabajamos con ellos en horas institucionales a partir de la planificación de alguno de nuestros alumnos en la que ellos notan particularidades interesantes. Podemos reflexionar juntos y debatir. (E II:10)

También trabajan en los dos ciclos y organizan a los practicantes de tal modo que todos tengan la misma carga horaria e intervengan en las cuatro áreas. Insisten en lo complejo que es, para el practicante, estar en el contexto del aula las primeras veces, por eso hacen las prácticas de tercero en parejas. Argumentan que:

Al ser su primera inserción en el salón, aún no experimentaron lo que es coordinar el grupo ni gestionar el aula. Creemos que el trabajo en pareja al inicio es muy enriquecedor. En cuarto ya están más fortalecidas en aspectos que hacen a la práctica, entonces ya van solas. En tercero todavía no saben cómo pararse frente a un grupo, entonces de a dos colaboran, van aprendiendo juntas. Una practicante le hace registros a la otra, le hace una devolución de lo que observó. Entonces, además de lo que podemos decirle los formadores y los docentes a cargo, cuenta con las sugerencias de un par. (E II:10)

Ambos institutos dan cuenta de la importancia que tiene la enseñanza en contexto, el conocimiento de los contextos, y dentro de lo que abarca este conocimiento, el modo como “trabajan los grupos o las aulas.” Ávalos, (2009:69) Para ello, el cambio en el trabajo con las escuelas receptoras parece haber sido esencial. Insisten en que, cuando las prácticas eran superficiales, se notaba que los practicantes no podían visualizar los avances en el grupo o dónde debían focalizar. La misma formadora dice: “se hacía un “como si”, no se llegaba a profundizar, no había reflexión sobre lo que se hacía y si no hay eso, no estás aprendiendo a enseñar”.

5.5 Trabajo interdisciplinario que hilvana práctica y teoría, para una formación de docentes que puedan aprender a enseñar en contexto

Algo que Ávalos, (2009), también plantea es que se debe reflexionar acerca del énfasis que se ha puesto “en el conocimiento pedagógico como emanado de la práctica”, (Ávalos, 2009:69). Por un lado, insiste que esto tiene el valor de inclinar la balanza al lugar contrario de cómo se hacía anteriormente en la FDI cuando la didáctica desconectada de la práctica, parecía ocupar toda la escena. No obstante, la autora advierte que, si este auge de la práctica no se interpreta bien, “puede transformarse en mero conocimiento casuístico que no proporciona suficiente base objetiva para el análisis situacional que cada docente debe realizar en el curso de su enseñanza y para la toma de decisiones acerca de sus cursos de acción.” (Ávalos, 2009:69).

Ambas instituciones reconocen que la llegada del DC 2007 produjo una movilización en este concepto de la práctica. Los equipos de formadores que ya estaban enseñando debieron plantearse fuertes cambios. Una de las formadoras del campo de la práctica entrevistadas, dice:

En la carrera de primaria los que estábamos a cargo de las prácticas éramos todos generalistas. Al surgir la propuesta curricular nueva, desde un paradigma diferente, el campo de la práctica pasa a ser el eje central de la formación. Eso implicó que nosotros entiéramos, por un lado, cómo era esta nueva perspectiva de la práctica. Pero, por otro lado, y aún más complicado, que nuestros colegas de los otros campos (como el de la fundamentación), entendieran que la práctica era el eje. Pero eso no implicaba que los de la práctica éramos los más importantes. Era entender que todo tenía que contribuir al campo de la práctica. Eso me llevó más de un año. (EII,8).

Los equipos de dirección de ambas instituciones recuerdan intensas jornadas de capacitación en el DC 2007, durante los primeros años de su implementación. También, que sostuvieron infinidad de reuniones de profesores para que todos comprendieran la nueva relación entre conocimiento teórico y práctico. Exponen que, a los formadores del campo del saber, en general, siempre les ha costado más asimilar que detrás de todo conocimiento científico hay una referencia a la experiencia, como afirma Perrenoud, (1998). Pero, también, dicen estar alertas para que la práctica no vaya a quedar en pura casuística. Una formadora entrevistada dice: “es muy interesante el lugar de la interdisciplinariedad. Si yo no puedo recuperar el aporte de las demás cátedras, no estoy entendiendo que es la práctica.” (E I:4)

En Juárez, el instituto cuenta con un equipo permanente de docentes, casi en su mayoría titulares, y eso parece facilitar la tarea. La directora del instituto, dice:

Cuando escucho dos propuestas curriculares que pueden pensarse juntas, invito a los formadores a reunirse y pensar una propuesta más significativa, porque sé que la mirada de ambos va a enriquecer el trabajo que lleven al aula. (E II 8)

El trabajo que muestran se destaca como una práctica institucional que habla de esto, y aunque la directora reconoce que hay que profundizar el camino, se generan reuniones constantes para que los docentes intercambien ideas y surjan propuestas novedosas. En ese trabajo interdisciplinario, expresan que lograron distintos avances que repercuten en un mejor trabajo con la variedad de contextos. Algo que destacan como un gran logro es que las planificaciones que les piden a los futuros docentes no parten solo del campo de la didáctica. Se diseñan y son revisadas por ambos grupos de formadores: los del campo del saber y los de la práctica. A su vez, trabajan con lo que requieren las escuelas receptoras. Todo ello contribuye profundamente a la inserción de los practicantes en el contexto real. En el programa de “Práctica IV” se puede leer:

Una buena planificación es aquella que retoma los saberes de los alumnos y los relaciona con los nuevos contenidos; es innovadora. Es la que tiende a reducir los imprevistos, es una hipótesis de trabajo abierta a los cambios. Es aquella que cuenta con todos los componentes (fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos, actividades, evaluación), que presenta coherencia entre ellos. Debe ser pensada para el grupo al cual está destinada. (Programa de Práctica IV ISFD Díaz Pumará).

En cuarto año hay un espacio que es el ateneo, donde los futuros docentes, cuando terminan la residencia, intercambian sus experiencias tanto desde lo teórico como desde lo práctico. Hay uno por cada área: matemática, prácticas del lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Una formadora afirma:

El significado del ateneo es trabajar con lo que las estudiantes traen de la práctica, pero no siempre sucede. A veces los profesores siguen insistiendo en dictar contenido. O a veces, solamente se hace de un modo superficial. (E II: 11)

A pesar de esto, el Ateneo es un espacio que se reconoce como altamente positivo para lograr la interdisciplinariedad. Los informantes entrevistados repitieron una y otra vez que articular el espacio de la didáctica con el de la práctica es el desafío más grande para lograr enseñar el saber que se denomina “enseñanza en contexto”. Expresan que todos los formadores de todos los campos, necesitan estar cerca de la realidad de las escuelas y las distintas comunidades. Esto es primordial, ya que los modos de enseñar y planificar no se

deben contraponer con lo que el docente a cargo de la escuela receptora pide y necesita. En este sentido una formadora sostuvo:

Por ejemplo, una maestra de una escuela receptora le dice al practicante o residente que tiene que enseñar resoluciones problemáticas mentales. Los profesores de didáctica de las matemáticas tienen que poder acompañar este pedido y buscar alternativas para que se pueda plasmar desde lo que ellos estuvieron enseñando en las aulas del instituto. Este trabajo de interrelacionar es clave. Si no, se crean situaciones que pueden poner al practicante entre la espada y la pared, porque la maestra del aula pide una cosa y el formador otra. (E II 7)

Reconocen que estar cerca de las escuelas y de lo que ocurre en los contextos reales de enseñanza es, por ello, fundamental para los formadores de todos los campos. Ambos equipos de conducción expresan que dedican todo el tiempo posible para que esto ocurra.

5.6 El TAIN: un espacio para que los futuros docentes reflexionen, aprendan a resolver situaciones imprevistas y a abordar emergentes

Los dos equipos de conducción citan al TAIN como un espacio interesante dentro del DC 2007, para profundizar lo que implica “enseñar en contexto”. Aunque está pensado para trabajar entre todos los profesores, es otro gran desafío. Los informantes expresaron que: “cuesta mucho que todos se involucren a pesar que uno sabe cuando concursa por una materia teórica o una práctica, que tiene que contribuir con ese espacio, porque es de todos.” (E II 1:4) La directora del instituto de Juárez dice:

La coordinación del TAIN está a cargo de uno de los formadores de práctica. En eso tenemos que seguir resignificando nuestras prácticas porque por ahí la mochila está puesta todavía en ese coordinador o en esa pareja pedagógica. Lo que hemos intentado para romper un poco eso tiene que ver con delegar funciones o tareas, por ejemplo, cuando trabajamos con el diseño de primaria y en alguna disciplina particular, esas intervenciones se las pedimos a los especialistas en esas disciplinas. Cuando trabajamos con ESI como transversal a la formación, o con inclusión, o educación especial como modalidades, (que atraviesan todo el sistema educativo), tratamos de ver qué docentes pueden tomar el liderazgo del TAIN. Pero, reconozco que como instituto nos da mucho trabajo que siempre el TAIN se organice con la participación de todos.” (EII:8)

Al comienzo, no se comprendía el cabal alcance del TAIN y se usaba, por ejemplo, para organizar esos eventos episódicos que se hacían en las prácticas de primer año en el

barrio. Estas planificaciones de los primeros TAIN son escuetas y poco precisas. Incluso algunos informantes dijeron que en el TAIN lo que se hacía en los primeros tiempos, era corregir y revisar planificaciones de los practicantes y que, hay casos en que esa práctica continúa. Una formadora dice:

A veces en tercero, en los TAIN, se hace tanto foco en la planificación que perdemos de vista otras cuestiones que también serían interesantes. O, los docentes que no son de las didácticas a veces quedan por fuera de la propuesta. Los que son de la fundamentación, por ejemplo. Es algo que nos debemos, poder lograr establecer un acuerdo y que se sostenga en el tiempo. (E II 11)

En ambas instituciones tomó un tiempo considerable dar pasos para cambiar la lógica. Reconocen que es un espacio que aún tiene que seguir cambiando. En el ISFD 166 identifican que, si la propuesta es interesante, entonces ven a los alumnos involucrados. Otra formadora expresa:

Al comienzo, si veían que los formadores solo íbamos y nos sentábamos un par de horas sin participar y aportar a esa mirada interdisciplinaria, preferían estar en su casa preparando cualquier otro trabajo.” (E II 3:1)

Ambas instituciones fueron probando distintos formatos. El que más rescatan es el de convertir el TAIN en intercambio de experiencias personales y profesionales. En la planificación del TAIN de tercer año se leen los fundamentos y objetivos del intercambio:

Aquí consideramos central el acto de “compartir experiencias” y “ponernos en diálogo” para los recorridos formativos de los docentes -en formación y de los docentes en ejercicio-. El diálogo entendido como posibilidad, en primera instancia, de “reunir” a los distintos actores para compartir las oportunidades y desafíos a los que nos enfrentamos en el contexto actual, así como facilitar la comprensión situada de las problemáticas que acontecen y la socialización de intervenciones y/o estrategias implementadas. (Planificación TAIN, 3er año ISFD 166: 2019)

Estos intercambios se plantean como un entramado de voces y relatos que ayudan a la reflexión. Cuando se logra, los futuros docentes exponen y se exponen con sus relatos de vivencias en las escuelas e instituciones. Los formadores los ayudan para que muestren cómo resolvieron una situación imprevista y piden a los otros que digan como lo hubieran hecho ellos. Una informante dice:

Cuando generamos intercambios de experiencias dentro del TAIN, se transforma en un espacio destacado. Pedimos a los practicantes y residentes que relaten las situaciones que se encontraron en las escuelas e instituciones donde estuvieron. A partir de estos relatos, surgen reflexiones muy constructivas. (E II:10)

Así, cada práctica que realiza un futuro docente se constituye en una experiencia que, en estos espacios, se convierte en práctica reflexiva cuando logra valoración y reconocimiento de los formadores y de los pares, (Anijovich y Cappelletti, 2018). Surgen relatos de situaciones que fueron imposibles de prever: llegar a la escuela y que esté la policía tomando declaraciones a una familia por un hecho violento; tener que abandonar una práctica por la caída de un cielorraso colmado de excremento de murciélago; que entre una mamá gritando a la escuela o que una niña, de golpe y sin aviso previo, hable de un abuso. A través del intercambio, la escucha y la reflexión de todos los presentes en el TAIN, se van hilvanando experiencias y teorías que contribuyen a profundizar el oficio de saber enseñar en contexto.

En los dos últimos capítulos se permitió mirar las distintas estrategias transversales de ambos institutos para lograr que los futuros docentes se involucren en los contextos para conocerlos, comprenderlos y aprender el oficio de enseñar en ellos.

PALABRAS FINALES A MODO DE RESUMEN

El trabajo destacado muestra el compromiso para que los futuros docentes vivencien una verdadera inmersión en esos contextos. Se pudo reconocer de qué manera las prácticas institucionales permiten a los estudiantes partir de sus propias biografías escolares para así abrirse a los cambios que se les presentan. Se descubrieron los esfuerzos bien intencionados de ambos equipos de conducción para mejorar las prácticas en el trabajo interdisciplinario en los campos de la formación. Se hallaron, además, espacios para lograr docentes flexibles: en particular cuando se alternan instituciones y ciclos. Lo mismo se vieron espacios que reafirman la multiplicidad de roles que puede ocupar un docente: en barrios, centros complementarios lo mismo que en diversos y variados contextos escolares. También se describieron los momentos en los que los institutos aprovechan para que los futuros docentes enfrenten situaciones imprevistas y aborden situaciones emergentes. Esto se pone de relieve en las propias prácticas y mediante la reflexión acerca de las de otros, así como también a través del estudio de casos. Se descubrió cómo las instituciones trabajan para que los alumnos amplíen su propia cultura y puedan desde ahí aceptar y enseñar a alumnos culturalmente diversos.

A continuación, se resumen las principales prácticas institucionales relevadas en los capítulos 4 y 5 y luego se muestran los hallazgos y conclusiones.

Cuadro 4 Principales prácticas institucionales que muestran la evolución de la enseñanza en contexto en ambos institutos

	ISFD Díaz Pumará Juárez 2012-2015	ISFD Díaz Pumará Juárez 2016-2019	ISFD 166 Tandil 2012-2015	ISFD 166 Tandil 2016-2019
1er año	Incipiente trabajo con las biografías escolares de los Ingresantes.	Profundo trabajo para lograr la alfabetización académica de los ingresantes y que desde allí se abran a conocer otras culturas y otros contextos. Cambio de la fotocopia al libro.	En múltiples instituciones y barrios, pero de un modo superficial. Las instituciones receptoras no se involucran y el ISFD tampoco.	Eligen menos barrios y hacen acuerdos con las instituciones. Ayudan a los practicantes a comprender la red del barrio a medida que se comprometen e involucran.
2° año	En múltiples instituciones sin lograr involucrarse.	Entran a la EP10 de Jornada Completa y descubren el lugar ideal para que los practicantes se involucren en el contexto.	Conocimiento teórico de la cultura	Docente como agente cultural desde la misma ciudad educadora: noche de los museos
3er año	En múltiples instituciones, solo un 'toco y me voy' Prácticas individuales	Incorporan prácticas en el CEC con el que se involucran para entender los cambios y adonde apuntar la enseñanza. Prácticas en parejas.	El TFO apuntaba a la patologización de las infancias Prácticas: En Instituciones sueltas haciendo un 'como si'	Lo transforman para que se entienda la diversidad y que sirva para salir de las planificaciones estandarizadas. Prácticas: Profundizando el vínculo e involucrándose con la escuela. Ida y vuelta.
4° año	Las residencias se hacen en escuelas urbanas.	Hacen las residencias en todo tipo de escuela, incluso en las de concentración donde se quedan a pernoctar.	Residencias en escuelas variadas pero con planificaciones estandarizadas	Residencias en escuelas variadas ajustando las planificaciones a las demandas de las escuelas

Transversal: la Planificación didáctica. Formas y estilos	Se planifica de un modo estándar para todas las instituciones igual. Los profesores de los distintos campos trabajan de un modo desarticulado.	Los profesores de los distintos campos se unen para consensuar una sola forma de planificar que incluya el trabajo en aulas heterogéneas, diversidad e inclusión y la necesidad de la institución receptora.	Se privilegiaba la planificación estándar y muchas veces el practicante hacía una para el formador y otra diferente para la escuela receptora.	Se trabaja para que los formadores de todos los campos estén cerca de los contextos reales de enseñanza
Transversal	Se comprendía el sistema escolar de un modo más superficial.	Se trabaja codo a codo con la JID y son los inspectores quienes colaboran para abrir las puertas a los diversos contextos.	El trabajo con los inspectores es bueno, pero menos articulado.	El trabajo con la JID es fluido y sirve para abrir el ISFD a diferentes contextos que sean formativos.
Transversal TAIN	Sólo del campo de la práctica.	Comenzando a interactuar todos los formadores	Se usa para planificar o para organizar eventos episódicos	Intercambio de experiencias de alumnos y trabajo interdisciplinario de los formadores.
Transversal: Instituciones receptoras	Gran cantidad de escuelas e instituciones pero sin involucrarse en ninguna	Paneo por todos los formatos de escuela primaria, pero permitiendo involucrarse en algunas con continuidad.	Gran cantidad de escuelas e instituciones pero sin involucrarse en ninguna	Paneo por todos los formatos de escuela primaria pero permitiendo involucrarse en algunas con continuidad.

Fuente: Elaboración propia sobre datos recogidos en la investigación.

PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES FINALES

Al comenzar este trabajo se puso de relieve como el DC 2007 colocó a la enseñanza y el contexto como los dos ejes fundamentales de la FDI. La bibliografía regional e internacional muestra también, que enseñanza y contexto se vuelven inseparables a partir de los cambios abruptos en la escuela de hoy. Es así que, entre los saberes fundamentales que debe aprender un docente, está ese saber que se denomina “enseñar en contexto”. Asimismo, se vio que todo cambio curricular toma tiempo y se buscó relevar la evolución en la enseñanza y aprendizaje de ese saber desde los comienzos de la reforma hasta la actualidad.

A través de un abordaje cualitativo con un recorte de 2 ISFD en los que se analizaron: 41 programas y planificaciones de espacios curriculares en un período de tiempo que va desde el 2012 al 2019 y en los que se realizaron entrevistas a 8 graduados, 3 miembros del equipo de conducción y 8 formadores, se pudieron describir los avances respecto del aprendizaje de ese saber.

No es posible hacer generalizaciones dado el tamaño de la muestra. Sí, sostener que en los dos institutos analizados se descubren avances, desde lo que se hizo en los primeros años desde la reforma curricular, hasta la fecha.

El objetivo general que se formuló consistió en investigar cómo se plasmaron en prácticas institucionales concretas las propuestas del DC 2007 para la FDI en la PBA, referidas a la enseñanza en contexto en dos ISFD. Para ello se propuso:

1. Indagar en las percepciones de los primeros graduados acerca de sus impresiones sobre la reforma curricular y los primeros aprendizajes de ese saber denominado “enseñar en contexto”.
2. Analizar qué modificaciones o avances se pueden ver en prácticas institucionales partiendo de programas y planificaciones, y en las voces de los formadores de cada uno de los ISFD en cuanto al aprendizaje de la enseñanza en contexto desde el inicio de la reforma curricular.
3. Conocer las modificaciones y avances en las prácticas institucionales transversales que emanan de cada ISFD para fortalecer ese tipo de aprendizaje, según lo reflejan sus Proyectos Institucionales y sus respectivos equipos de conducción.

Con la lectura analítica de las fuentes bibliográficas, normas y documentos curriculares y las entrevistas en profundidad a directivos, formadores y graduados, se identificaron algunos hallazgos relevantes.

Un primer hallazgo se relaciona con las percepciones iniciales de los graduados, y cómo ellos describen la enseñanza de este saber como fundamental e hicieron explícita la necesidad de que esa enseñanza se vea reforzada en cada instituto.

El segundo hallazgo provino de lo que se notó en el análisis de la evolución en la tríada de prácticas para la mejora del aprendizaje de la enseñanza en contexto. Al comienzo, las instituciones receptoras eran solo proveedoras de espacios para la práctica y se trabajaba en y con ellas de un modo superficial. No había retroalimentación ni del instituto ni de la institución receptora. Con el cambio, los futuros docentes pasaron de un trabajo superficial como meros observadores, a ser participantes que se involucran y se sumergen en el contexto para aprender de, y con el. En este camino las tres puntas de la tríada se vieron beneficiadas.

El tercero es haber descubierto cómo cada instituto logra que los futuros docentes amplíen su mirada y reduzcan sus prejuicios partiendo de sus propias biografías y contextos personales. Hasta la llegada del DC 2007, las prácticas formativas solían hacerse, en general, en escuelas urbanas con alumnos y familias homogéneas y pocos conflictos sociales. Con la llegada del DC 2007, se comienzan a abrir a contextos adversos, heterogéneos y distintos a los que los futuros docentes habían conocido en sus propias biografías escolares. Sin embargo, ambas instituciones vieron la necesidad de lograr más apertura al cambio, aspecto esencial para el aprendizaje de la enseñanza en contexto. Entonces se profundizó un camino en el que se trabaja, primero, desde el contexto de cada uno de los ingresantes. Así, y desde sus propias historias se construyen estrategias para que los futuros docentes se conozcan, valoren, aprendan a ser estudiantes y que luego se involucren en otros contextos. Se destaca, particularmente, el caso de las prácticas y residencias en escuelas de concentración con pernocte.

Luego hay una serie de hallazgos que aparecen al ver las prácticas institucionales transversales de los institutos que parecen reforzar la enseñanza de este saber. Entre estos: el trabajo cerca de los inspectores de enseñanza para poder lograr una red de escuelas e instituciones receptoras que sean co-educadoras, aparece como esencial. Ello denota el compromiso para lograr que los futuros docentes puedan enseñar a alumnos social y culturalmente diversos y que se involucren en las instituciones para adquirir experiencias concretas. En este mismo sentido, se destacan los avances para interrelacionar teoría y

práctica y trabajar de un modo interdisciplinario hacia adentro de cada instituto. Aparece así un avance clave para aprender el oficio de enseñar en contexto. Por ejemplo, el trabajo que se hace para que los formadores de distintos campos construyan una forma de planificación única (para las prácticas y residencias) y que, además, esta se vincule con las necesidades reales de las escuelas. Aquí también es importante resaltar aquello que ambos equipos de conducción subrayaron: que los formadores de todos los campos deben estar cerca de los contextos reales de enseñanza para poder formar docentes que sepan enseñar en contexto.

La principal conclusión es que para que un futuro docente pueda aprender a enseñar en contexto, no alcanza con conocer o comprender los contextos, sino que, ambos institutos mostraron que hace falta involucrarse en ellos. La etimología de la palabra “involucrar” muestra^{viii} que: “es un verbo romance generado a partir del latín *involucrum* (envoltorio), palabra latina formada por in- y la raíz del verbo *volvĕre*, (volver, hacer rodar), y dotada de un sufijo instrumental-*cro*”. “Involucrar” es “envolver” a alguien en un asunto, complicarlo y comprometerse en él. Ambos institutos hicieron un camino para lograr eso que la etimología de la palabra indica: que los futuros docentes se envuelvan y se comprometan progresivamente con los contextos a enseñar. En este cambio, al involucrarse en los contextos, el que aprende el oficio de enseñar entiende que la enseñanza transforma no solo al alumno, sino al maestro. Es decir, al aprender a enseñar en contexto, el futuro docente pareciera estar, al mismo tiempo, aprendiendo a ser un docente involucrado.

Además, ambos ISFD muestran que, a nivel institucional, lo que facilitó ese involucramiento fue, ante todo, revisar sus propias acciones institucionales. Distintos actores mostraron esa revisión y avance desde los comienzos de la reforma curricular pasando de aproximaciones superficiales hasta conseguir el involucramiento en los contextos. Entre los aspectos que facilitaron ese involucramiento, se destacan: haber sabido escuchar a los futuros docentes en los espacios como TAIN; trabajar mancomunadamente entre las áreas teóricas y las prácticas; escuchar a las escuelas vinculadas, sus problemáticas y la necesidad que manifestaron, las mismas escuelas, para que los practicantes se involucren en los contextos.

Ese ‘involucramiento’ del que se hace mención en ambos ISFD, en diversas prácticas institucionales, va más allá de la intencionalidad pedagógica que caracteriza a toda acción educativa (Coll,1990). El involucramiento hace alusión al grado en que un individuo se orienta o está determinado por su labor (Gallegos y Carrasco, 2018) e incluye la identificación que tiene con su tarea y sus acciones. Ese involucramiento en el trabajo posee

viii <http://etimologias.dechile.net/?involucrar>)

componentes cognitivos, afectivos y conductuales y es una temática que queda abierta para profundizar en otras investigaciones.

Dado lo acotado del trabajo de campo, la metodología emprendida y las particularidades de ambas instituciones, los hallazgos presentados tienen un alcance limitado y sólo pueden atribuirse a un sector de la FDI. De ninguna manera representan al conjunto. Es así que estos hallazgos se deberían convertir en una hipótesis para poner a prueba en una muestra más grande.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A. L., (2010), *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Paidós.

Aguerrondo, I. (2003), “Estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la educación en la Argentina”, en: Tedesco, Juan Carlos, (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IIPE/UNESCO, Sede regional Buenos Aires, 2005.

Aguerrondo, I. (2006), “Formación docente en la Sociedad del conocimiento”. Ponencia Seminario Monterrey UNESCO – Monterrey, México –22 y 23 de mayo 2006.

Aguerrondo, I. y Vezub, L.. (2008). *Una mirada hacia el interior de las instituciones terciarias de Formación Docente en la Argentina. Cambios y continuidades en su configuración. Informe final*. Buenos Aires, Fundación Lúminis-UdeSA.

Aguerrondo, I. (2010), Seminario: “Desafíos para la Educación. Una mirada a diez años”. Universidad Católica de Uruguay. Montevideo – 26 y 27 de mayo 2010. Ponencia: *Enseñar y aprender en el siglo XXI*. IIPE/UNESCO, sede Buenos Aires. Universidad Católica Argentina.

Aguerrondo, I. Vezub, L., (2011). “Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico”. [en línea] *Educar*, 2011, Vol. 47, n.º 2, pp. 211-35, <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/248534> [Consulta: 4-08-2020].

Alliaud, A. (2002a). “La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, (3), 1-11.

Alliaud, A. (2002b). "Los residentes vuelven a la escuela: aportes desde la biografía escolar". En: Davini, M. C. (comp.), *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers.

Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*, Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires, Mimeo, 2003.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique.

Alliaud, A., Vezub, L. (2012). "El oficio de enseñar. Sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos". En: Revista *Diálogo Educativo*, una producción de la Casa Editorial Bienaventuranzas. 12 (37), 927-952.

Alliaud, A. (2012). "Formar buenos en la artesanía de enseñar", Trabajo presentado en: *VIII Foro de Santillana, Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*, Buenos Aires, Santillana.

Alliaud, A. (2014). "Formación de profesores para la calidad de la enseñanza", En: *Revista Política Educativa*, 4, 51-73.

Anijovich, Cappelletti y Cancio (2014), *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós, Buenos Aires

Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2018). "Despertar la reflexión en la formación docente: Dispositivos efectivos". En: *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*. 4(1), 24-35

Antelo, E. (2008). *Variaciones sobre autoridad y pedagogía*. Primera parte. En: <http://www.estanislaoantelo.com.ar/index.php?textos/ensayos/> Consultado el 12 Julio 2013.

Antelo, E. "Júbilo y Jubilación". En: *La tía* N°5, www.revistalata.com.ar. Rosario. 2010. Recuperado el 10 agosto 2012

Arias Gallegos W.L, Carrasco Orozco, A. B. (2018). Estilos de enseñanza e involucramiento en el trabajo en docentes de una universidad privada de Arequipa (Perú). *Avances En Psicología*, 26(1), 41-56. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1126>

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós. Consultado el 20 de julio de 2020, de <https://es.scribd.com/document/136293963/ausubel-adquisicion-y-retencion-del-conocimiento-pdf>

Ávalos B., Cavada P., Pardo M., Sotomayor C., (2010) “La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional.” En: *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 1: 235-263, 2010, Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación, Universidad de Chile.

Ávalos, B. (2009). “Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente”. En: C. Vélazde Medrano y A. Vaillant, A. (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp. 67-77), Madrid, Santillana-OEI.

Ávalos, B. (2009), “La inserción profesional de los docentes”, *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43–59. Santillana-OEI.

Basabe, L. y Cols E. (2007), “La enseñanza”, en: Alicia. R.W. de Camilloni, *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.

Beech, J.. (2003), “El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y en Brasil”. Documento de trabajo N° 8, Conferencia en el marco del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación, Universidad de San Andrés en Buenos Aires, Argentina.

Beech, J., (2005), “Sociedad del conocimiento y política educativa en Latinoamérica: Invirtiendo los términos de la relación”, en *Quaderns Digital*, 38,(2), pp. 1-13.

Beech, J.; Larrondo, M. (2005) noviembre 23-25. “Educación, identidades y fronteras”, en: *La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones*, IV Jornadas de Sociología, Departamento de Sociología. Universidad

Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.

Bonifaz, R. (2011), “Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación”, En: *La Evaluación Docente en Chile*, (2011), Manzi, González y Sun, Facultad de Ciencias Sociales de Chile. MIDE UC. P.13

Camilloni, A. (2011), “La formación docente como política pública: consideraciones y debates”, en: *Revista de Educación*, Año 2, N° 3, pp.11-28.

Cuesta Benjumea, C., (2014), “Formación para la práctica de investigación cualitativa: algo más que retocar programas”, Artículo basado en la ponencia presentada en la *VII Conferencia Iberoamericana de Educación en Enfermería*, Medellín, 6-8 de octubre de 2003.

Coll, C.(1990) "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". A C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 1/. Psicología de la Educación*. Madrid, Alianza, pp. 435-453.

Da Silva, T.T., (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Octaedro, Barcelona.

Darling Hammond, L. (1996). “What Matters Most: A Competent Teacher for Every Child.” Source: *The Phi Delta Kappan*. Vol. 78, No. 3 (Nov., 1996), pp. 193-200 Published by: Phi Delta Kappa International Stable. En: <http://www.jstor.org/stable/20405748> - Consultado el 12 de octubre de 2014

Darling–Hammond, L.. (2000). “Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence”. *Education policy analysis*, 8 (1).

Darling–Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A., (2001). “Does teacher certification matter? Evaluating the evidence.” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23,(1), 57–77. doi:10.3102/01623737023001057

Darling–Hammond, L., & Youngs, P. (2002). “Defining «highly qualified teachers»: What does «scientifically–based research» actually tell us?”, *Educational Researcher*, 31, (9), 13–25 (IJSR), Avani Vihar, Raipur, Chhattisgarh, India

Darling Hammond, L. “Variation in Teacher Preparation (2002): How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach?”. *Journal of Teacher Education* September 2002 53: 286-302. En: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/392> Consultado el: 15 de Noviembre 2014

Darling Hammond, L. y Brasford. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be able to do*, Jasey Bass Education Series

Darling Hammond, L. (2006), “Powerful Teacher Education”, en Jasey Bass Education Series, N°12.

Darling Hammond, L. (2009) “Steady Work: How Finland Is Building a Strong Teaching and Learning System”. University of Helsinki.
www.helsinki.fi/en/news/education-news/why-is-finnish-teacher-education-excellent-teacher-training-schools-provide-one-explanatio Consultado el 22 Junio 2020.

Darling–Hammond, L., Wei, R. C., & Johnson, C. M. (2009). “Teacher preparation and teacher learning. A changing policy landscape”. En: G. Sykes, B. L. Schneider, & D. N. Plank (Eds.), *Handbook of education policy research* (pps 596–612). New York, NY: Taylor, & Francis.

Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

Davini, M.C., Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI : un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Davini, M. C. (1998). "El currículum de formación del magisterio en la Argentina". En: Academia Nacional de Educación, *La formación docente en debate*.

Davini, M.C. (comp.) (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.

Davini, M. C. (2015). *Estudio de la calidad y la cantidad de oferta de la Formación Docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Argentina, Buenos Aires.

Dussel, I., (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media argentina, 1865-1920*, Ediciones CBC-UBA/FLACSO, Buenos Aires.

De Munck, V. C. & Sobo, E. J. (Eds.), (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA, Altamira Press.

Denzin NK, Lincoln IS. Entering the field of qualitative research (1994). En: Denzin NK, Lincoln IS, editors. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. p. 1-18.

Denzin & Y. S. Lincoln, (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks, Sage Publications, Págs. 1-32.

Domingo, A, Anijovich, R. (2017). *Coord. Práctica Reflexiva: escenarios y horizontes. Avances relevantes en el contexto internacional*. Buenos Aires: Aique.

Donmoyer, R., Yennie-Donmoyer, J. & Galloway, F. (2012). "The search for connections across principal preparation, principal performance, and student achievement in an exemplary principal preparation program". *Journal of Research on Leadership Education*, v. 7(1), 5-43.

Dubet, F., (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.

Durkheim, E. (1989), *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*. Madrid. Ediciones La Piqueta.

European Parliament. *Culture and education content and quality of teacher education across the European Union study*. IP/B/CULT/ FWC/2006-169/Lot02-C02-SC02, 2006.

Favela Rodríguez, J., (2010). “Las relaciones entre el medio cultural y el sistema de enseñanza: El pensamiento de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, XL(1),147-165 [Fecha de Consulta 22 de Agosto de 2020]. ISSN: 0185-1284.

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27018883008>

Fenstermacher, G. D. (1994). The Knower and the Known: “The nature of knowledge in research on teaching”. *Review of Research in Education*, 20(1), 3 –56. doi:10.3102/0091732X020001003

Freire, P., (1999), *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno editores. Edición corregida y revisada del 2002. Buenos Aires

Fullan, M. (2005). “The meaning of educational change: a quarter of a century of learning”. En: Hargreaves, A.; et al. (Eds.). *International handbook of educational change*. Dordrecht, Kluwer, 1998. p. 214-228.

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.

Gladwell, M. (2008). *Outliers: La historia de éxito*. Nueva York, NY: Back Bay Books.

Goode, W. y Hatt, P. (1976). *Métodos de investigación social*. México, Trillas.

Gómez Hurtado, M (2012) Un acercamiento a la concepción de práctica docente. En: Londoño Orozco, Guillermo, "Prácticas docentes en el ámbito universitario" (2010). Libros en acceso abierto. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/42>

González Sanmamed, M. y Fuentes, J. E. (2011), “Practicum en el aprendizaje de la profesión”, en *Revista de Educación*, N° 354, pp. 47-70. Disponible en: docente.www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03

Guerra Lozano, C y Cuevas De Jesús, E (1994), “Lenguaje integral y lectoescritura”, en *Cuaderno de Investigación en la Educación*, Universidad de Puerto Rico, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras. Centro de Investigaciones Educativas, estudiante.

Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2008). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*, Cap. 2, Buenos Aires, Aique

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid. Morata.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Capital Profesional: Transformar la enseñanza en todas las escuelas*. Nueva York, Nueva York, Teachers College Press. Disponible en: <http://www.teachersforanewera.org>

Hine, C. (2011) *Virtual Ethnography*. Primera edición: 2000, por la editorial Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, (Cal.) USA. www.editorialuoc.com Edición digital: FactorSim Primera edición digital en lengua castellana, Marzo 2011.

Jodelet, D. (2005). “La representación social: fenómenos, conceptos y teoría.” En Moscovici, S.: *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.

Leana, C. R. (2011), “El eslabón perdido en la reforma escolar”, en *Stanford Social Innovation Review*. 9 (4), 34

Lockwood, J. R., McCaffrey, D. F., Hamilton, L. S., Stecher, B., Le, Vi-Nhuan, L., & Martinez, J. F. (2007). “The sensitivity of Value-Added teacher effect estimates to different mathematics achievement measures”. *Journal of Educational Measurement*, 44(1), 47-67.

López, N. (Coord.). (2009). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires, IPEUNESCO.

Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.

Marcelo, C. y Valliant, D. (2009), D. *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Narcea.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Meirieu, P. Entrevista Miller. Publicado en: <http://www.blogelp.com/>

Meirieu, P. (2005): *Los deberes en casa*, Barcelona, Octaedro. - (2010): *Una llamada de atención*, Madrid, Ariel

Merieu, P. (2006) *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*, Barcelona, Graò, Meirieu.

Navarro, J. C. (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina*. Washington, DC, Banco Interamericano de Desarrollo.

Navarro y Meo, (2010) Apuntes de clase del Seminario Metodología II “La investigación cualitativa en educación: principios, prácticas y desafíos”. Maestría en Gestión Educativa, UDESA.

Perrenoud, Ph. (1998), “La transposition didactique à partir de pratiques, des savoirs aux compétences”, *Revue de Sciences de l'Éducation*, XXIV (3), pp. 487-514.

Poggi, M. (2003). Algunos aportes conceptuales para abordar la pluralidad, la igualdad y la diversidad en educación. En Alderoqui, S., y Centro de Estudios Multidisciplinarios (Eds.). *Educación y alteridad: Las figuras del extranjero: textos multidisciplinarios* (pp. 92-99). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ravela, P. (Ed.) (2001), *Los Próximos Pasos: ¿Hacia dónde y Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina?* Lima, Perú, GRADE/ Preal. (I/S)

Ravela, P. (2011), "Aportes para pensar las políticas de evaluación docente". En: Manzi, González y Sun, *La Evaluación Docente en Chile*, Facultad de Ciencias Sociales de Chile. MIDE UC.

Reimmers, F. (2003) "La Buena enseñanza y el éxito escolar en los estudiantes de América Latina", en: <http://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1080/1064>. Consultado: 2 de Mayo 2014

Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC, Economic Policy Institute.

Rivas, A. y Llinás P. (2003) "Las escuelas experimentales de Tierra del Fuego: sentidos y condiciones de una propuesta educativa alternativa". CIPPEC, Area de Política Educativa.

Rivas, A., con colaboración de Alejandro Vera y Pablo Bezem (2010), *Radiografía de la educación argentina*. 1a ed. - Buenos Aires, Fundación CIPPEC.

Rivas, A. (2014) *Revivir las Aulas*. Ediciones Debate. Buenos Aires.

Rodríguez-Sosa, J., Cáceres-Cruz, M., Rivera-Gavilano, P. (2017). "Los nuevos escenarios en la escuela Latinoamericana: Las necesidades de una práctica docente contextualizada. Propósitos y Representaciones", 5(2), 09-19. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.193>

Romero, C. (2017). "Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina". En: *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación*.

Sautu, R. (comp.) (1999) *El método biográfico*, Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Sautu, R. (2001) "Acerca de lo que es y no es investigación en ciencias sociales", en: Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (comps.) *La trastienda de la investigación*, Buenos Aires, Editorial Lumiere.

Sautu, R. (2003), *Todo es Teoría*, Buenos Aires, Editorial Lumiere.

Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005) *Manual de Metodología*, Buenos Aires: CLACSO libros.

Schensul, Stephen L.; Schensul, Jean J. y Le Compte, Margaret D., (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires*, (Book 2 en: Ethnographer's Toolkit). Walnut Creek, CA, AltaMira Press.

Selltiz, C. et. al. (1980): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid, Rialp

Sennet, R. (2003). *El Respeto*. Barcelona, Anagrama.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, Anagrama.

Steiner, G. y Ladjali, C. (2005) *Elogio de la transmisión*. Madrid, Siruela.

Steiner, G. (2004) *Lecciones de maestros*. Madrid, Siruela.

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap*.

Stigler, J. W., Gallimore, R., & Hiebert, J. (2000). "Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS - Video studies". *Educational Psychologist*, N° 35 (2), 87–100.

Szczupak, S.; Nelly, V. y Álvarez M. (2010), "El docente como mediador cultural", en *Voces de la Educación Superior*. ISFD. N° 100.

Taylor, Steven. J. y Bogdan, R. (1986): *Métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Tedesco, J. C., (2010). “Educación y justicia: el sentido de la educación. La educación en el horizonte 2020”. *XXV Semana Monográfica de la Educación*. Editorial Santillana,

Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Argentina, Santillana.

United States, (2008) National Council for Accreditation of Teacher Education (Ncate). “Professional standards: Accreditation of Teacher Preparation Institutions”. Washington, D.C.: NCATE.

Vaillant, D. (2003). *Tres ingredientes para re-pensar la escuela: docentes, formadores y gestión institucional*. Universidad ORT, Uruguay.

Vaillant, D., & Rossel, C., (Eds.), (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*, Santiago, Chile: PREAL.

Vaillant, D. y Wettstein, G., (2007). *Centros Regionales de Profesores una apuesta al Uruguay del siglo XX*. Montevideo, Editorial Fin de Siglo

Vaillant, D. (2009), “La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan.”, en: Simon Schwartzman, Cristián Cox (eds.), *Las Políticas Educativas y la Cohesión Social en América*. Editorial, Uqbar.

Vaillant D., (2010), *Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores*.

Vaillant, D. (2013). “Formación inicial del profesorado en américa latina: dilemas centrales y perspectivas”, en: *Revista Española de Educación Comparada*, N°. 22, 185-206.

Valverde, Gilbert (2011) en “Aportes para pensar las políticas de evaluación docente”. En: Manzi, González y Sun, *La Evaluación Docente en Chile*, Facultad de Ciencias Sociales de Chile. MIDE UC.

Vandeyar, S. (2005). "Conflicting demands: Assessment practices in three South African primary schools undergoing desegregation". *Curriculum Inquiry*, v. 35 (4): 461-481.

Vezub, L. (2002). Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En Davini, M. C. (coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores, 79-119.

Vezub, L. (2002). "Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio". En: Davini, M. C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (79-119), Buenos Aires, Papers Editores.

Vezub, L., (2005), "Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión oficio?" En: *Revista DIDAC*, N.º 46, 4-9.

Vezub, L., (2005). "El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la Provincia de Buenos Aires". *Espacios en Blanco, Revista de Educación*, V. 15, 211-242.

Vezub, L. (2007). "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Universidad de Granada, Granada.

Vezub, L. (2007). "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1), 1-23. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pd>

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 53(1), 1-14 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

Vezub L. y Coppola N. (2017). "Políticas de Formación Docente Continua y Mejora de la Escuela Secundaria Argentina". En: *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación*.

Young, Edd (1992) "Siete ratones ciegos". Ediciones Ekaré, Madrid.

Zabalza, A. (2004). *Diarios de clase*. Madrid, Narcea.

Zabalza Beraza, M.A (2012) El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. En: Revista de Docencia Universitaria, Vol.10 (1), Enero-Abril 2012, 17-42

Fuentes documentales

Argentina, Consejo Federal de Educación (2007), Resolución N.º 23: Plan Nacional de Formación Docente.

Argentina, Consejo Federal de Educación (2016), Resolución N.º 286: Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021.

Argentina, Consejo Federal de Educación (2018), Resolución N.º 337: Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2007). Ley N° 13688: Ley Provincial de Educación.

Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2007), Resolución N.º 4154: Diseño Curricular para la Educación Superior, niveles Inicial y Primario.

Real Academia Española, (2019) *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea] <<https://dle.rae.es>> Fecha de la consulta: 1 de junio 2020.

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris, Francia: OECD Publishing.

OEI, (2008) Metas Educativas 2021. *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento para el debate. Primera versión*. Madrid. OEI.

Sitios

Diario Nuevo Día Benito Juárez (2020)

<https://diarionuevodia.com.ar/concentracion-de-escuelas-rurales-una-experiencia-exitosa/>) Consultado el 10 de agosto de 2020.

Diccionario etimológico: <http://etimologias.dechile.net/?involucrar> Recuperado el 1 de septiembre de 2020

Dirección Provincial de Psicología Social y comunitaria: <http://www.abc.gov.ar/psicologia/cec> Recuperado el 5 de setiembre de 2020

Programa Patios Abiertos de las Escuelas de Jornada Completa de la PBA. Disponible en: <http://abc.gov.ar/socioeducativa/programas/patios-abiertos> Recuperado el 1 de Julio de 2020

APÉNDICE

i. Entrevista a formadores y equipo de conducción, para la segunda etapa de la investigación

Con el objetivo de indagar en las prácticas institucionales que fortalecen el ejercicio de este saber en el Profesorado de Primaria, luego del análisis del PI, planes y programas, se ha escogido la entrevista semi estructurada como herramienta de recolección de datos. Esta será realizada a equipos de conducción y formadores de los dos ISFD seleccionados para la investigación. Presentamos a continuación las preguntas⁹

- a) ¿Qué modificaciones, conversaciones y disquisiciones se han realizado en el ISFD para dar lugar a profundizar la enseñanza en contexto?
- b) ¿Qué modificaciones se han realizado en los siguientes campos para profundizar la enseñanza de ese saber?

Específicamente en los campos:

1. De la práctica docente: ¿Cuáles son las estrategias utilizadas donde se ve mejor reflejada la enseñanza de este saber? ¿Qué otros cambios se realizaron con respecto a lograr la enseñanza en contexto? (Si fuera posible, interesa conocer los cambios de estrategia previos al 2007 y posteriores.)
2. De los saberes a enseñar: si es posible, interesa conocer los planes y programas previos al 2007 y posteriores al 2007 y como se ve profundizada la enseñanza en contexto.
3. De los trayectos formativos opcionales: ¿Cómo contribuye este espacio a mejorar el aprendizaje de la enseñanza en contexto? ¿Cuál es el camino que se realizó para la conformación del programa actual del taller? Además, ¿cómo interactúa el taller en relación a los otros espacios?

⁹ Las entrevistas fueron realizadas vía Zoom, (en el marco de la pandemia 2020), y grabadas previa autorización del entrevistado a quien se le pedía autorización y se le informaba el tema al igual que los objetivos, y el destino de la investigación que se estaba llevando adelante.

ii. Entrevista a los graduados para la primera etapa de la investigación

Luego de hacer las exploraciones que se consignan al inicio, y decidirse por la entrevista como instrumento adecuado para la indagación que se proponía la investigación, llegó la hora de elaborar el instrumento. El camino fue largo porque no se encontraba un puente entre lo que el Diseño tiene como currículum explícito, lo que la presente investigación pretendía indagar, y lo que los egresados de los ISFD habían aprendido y podían considerar que tenían instrumentado para ejercer la práctica en el presente contexto.

Las primeras entrevistas se realizaron durante el año 2013.¹⁰

Los resultados se volcaron en las planillas que siguen.

Entrevista a graduados de los ISFD – Provincia de Buenos Aires	
Día y Hora de Inicio:	
ENTREVISTA N°:	
ISFD N°:	FECHA:
LOCALIDAD:	REGIÓN:
PREGUNTAS ORIENTADORAS:	
Título:	Año de egreso:
Tiempo de ejercicio docente:	
Tiempo de ejercicio docente previo a la graduación y o egreso:	
Si no está graduado: cuántas y cuáles materias adeuda:	
Edad:	Sexo:
A modo de introducción: en este momento:	
-¿Dónde está ejerciendo?	
-¿Podrías contar brevemente cómo ha sido y es su experiencia en el aula y en la escuela?	

Fuente: Elaboración propia

¹⁰ Las entrevistas fueron grabadas previa autorización del entrevistado a quien se lo ponía en tema acerca de los objetivos y el destino de la investigación que se estaba llevando adelante.

Categorías para observar: si el entrevistado tiene o no las herramientas y de qué forma para:	
a. Asumir las responsabilidades de liderazgo que hoy se presentan en su escuela y en su equipo de trabajo	1.a.1 En el profesorado, ¿eran tenidas en cuenta su voz y su iniciativa? ¿Pudo desarrollarlas?
b. Resolver conflictos interpersonales en la escuela y trabajar y gestionar el trabajo en equipo de manera cómoda.	1.b.1 ¿Pudo abordar este tema de los conflictos en el lugar de trabajo y del trabajo en equipo? ¿Qué ayuda recibió en tales vivencias?
c. Asumir las responsabilidades de liderazgo que hoy se presentan en su escuela y en su equipo de trabajo	1.c.1 En el profesorado, ¿eran tenidas en cuenta su voz y su iniciativa? ¿Pudo desarrollarlas?
d. Resolver conflictos con padres y alumnos.	1.d.1 ¿Tuvo experiencia de estas reuniones con padres durante su residencia y formación?
e. Ayudar a todos los alumnos para alcanzar metas altas, enseñar a los alumnos desde una apertura multicultural.	1.e.1 ¿Cómo era el trato con los diferentes alumnos durante el profesorado? ¿Cómo se acompañaba la diversidad?
f. Asumir el desarrollo profesional continuo con todo el equipo de la escuela como parte de la profesionalidad.	1.f.1 Durante su formación en el profesorado, ¿se habló de formación permanente? ¿Vio a sus profesores presentando trabajos en jornadas, congresos, etcétera?
g. Usar la tecnología para comunicarse con colegas, padres, alumnos y para su propio desarrollo profesional hoy.	1.g.1 ¿Usaban las computadoras en el profesorado? ¿Qué medios usaban?

Fuente: Elaboración propia

Categorías a mirar: si tiene el entrevistado las herramientas o no y de qué forma para:	Relación de estas preguntas con los espacios de formación que tuviste en el profesorado (En concreto)
--	--

<p>a. Valorar la importancia del <i>feedback</i> positivo tanto en las correcciones y evaluaciones y utilizar el <i>feedback</i> constructivo y propositivo para ayudar a los alumnos y guiarlos en su propio aprendizaje.</p>	<p>2.a.1 ¿Qué aspectos creé que tuvieron en cuenta sus profesores con usted y sus compañeros durante tu formación?</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia

Categorías a mirar: si tiene el entrevistado las herramientas o no y de qué forma para:	Relación de estas preguntas con los espacios de formación que tuviste en el profesorado (En concreto)
<p>a. Involucrar a los alumnos, al igual que a todos los compañeros docentes, en el trabajo cooperativo y en el aprendizaje autónomo.</p>	<p>3.a.1 ¿Considera que dependía mucho de sus profesores durante su formación? (¿Ellos fomentaban la autonomía? ¿Cómo?)</p>
<p>b. Crear ideas y formas de llegada a los alumnos que sigan su propia creatividad profesional e iniciativa autónoma?</p>	<p>3.b.1 ¿Sus profesores tenían distintos estilos? ¿En qué consistían? (Escuela o ISFD).</p>

Fuente: Elaboración propia

Categorías a mirar: si tiene el entrevistado las herramientas o no y de qué forma para:	Respuestas de estas preguntas con los espacios de formación que tuviste en el profesorado (En concreto)
<p>a. Comprender cómo el desarrollo de los alumnos a nivel social, emocional, físico y cognitivo influye en el aprendizaje. Relacionar el aprendizaje en el aula con el mundo real de los alumnos.</p>	<p>4.a.1 ¿Cuáles son los factores de su vida personal y de su persona que influyeron en su aprendizaje durante su formación y en la de sus compañeros.</p>
<p>b. Desarrollar, con colegas, planes de estudio que se basen en las experiencias de los alumnos, sus intereses y habilidades.</p>	<p>4.b.1 Su propia experiencia escolar y familiar, ¿fue tomada en cuenta por sus profesores en el ISFD? ¿Puede dar algunos ejemplos? ¿Tuvo una relación personal con algunos de sus profesores del ISFD? ¿Con cuántos?</p>

c. Comprender cómo los factores del entorno familiar y social de los alumnos influye en su vida y en sus aprendizajes.	4.c.1 Ídem en el profesorado y ¿cómo lo manejaron los profesores?
f. Establecer expectativas desafiantes y apropiadas de aprendizaje y de rendimiento para todos los alumnos.	4.f.1 Si tuviera que describirse como alumno en este aspecto, ¿considera que pudo experimentar clases, cursos y profesores que le proponían desafíos? ¿Podría dar ejemplos?
g. El uso eficaz como docente de estrategias de comunicación verbales y no verbales para guiar el aprendizaje de los alumnos y su comportamiento.	4.g.1 ¿Podría describir las estrategias de comunicación de sus profesores durante su formación en el ISFD? ¿Cuáles y cuántas destacaría y cuáles no?

Fuente: Elaboración propia

<p>¿Algo más que quiera decir acerca de la relación de su formación y lo que necesita hoy como profesional en el aula?</p> <p>Hora de finalización de entrevista: _____</p>

Fuente: Elaboración propia