



CUADERNILLO DE INGRESO 2020

**PROFESORADO DE
EDUCACIÓN INICIAL**

MINA CLAVERO- TRASLASIERRA



Este cuadernillo ha sido pensado y diseñado por el equipo de gestión, coordinadores de curso y docentes del Instituto para acompañar a los estudiantes en el ingreso a las diferentes carreras que han elegido.

Aquí se articula información que les servirá a los ingresantes para comenzar a transitar este Nivel Superior de Educación e iniciarse en el camino de su formación profesional.

TEMARIO

01 EI “CARENA”

Ser

02 ESTUDIANTE de Nivel Superior

03 Ser DOCENTE hoy

04 Ser docente de EDUCACIÓN INICIAL

1 / EI “CARENA”.

En este apartado se sintetiza la vida institucional y social del Carena a través de información general, un breve recorrido por su historia y la exposición de algunos fragmentos del ROI (documento provincial) que regula roles y funciones de los distintos actores institucionales.

2 / Ser ESTUDIANTE de Nivel Superior.

Aquí se encuentran plasmadas ciertas consideraciones, reflexiones y herramientas necesarias para comenzar a transitar el Nivel Superior recuperando recursos personales ya adquiridos y desarrollando nuevos.

3 / Ser DOCENTE hoy.

Se plantea en este punto la revisión de varias ideas vinculadas a la tarea docente con la finalidad de comenzar a pensar la futura profesión desde una perspectiva crítica y reflexiva tomando como referencia diferentes marcos teóricos.

4/ Ser docente de EDUCACIÓN INICIAL.

Se desarrollan aquí diferentes propuestas teórico/conceptuales, metodológicas y experienciales vinculadas al quehacer específico del profesional de la carrera elegida.



PALABRAS DE BIENVENIDA

Queridos Ingresantes:

Les damos la más cordial bienvenida a esta casa de estudios. Es un gusto recibirlos en este nuevo ciclo lectivo 2020 en las distintas carreras de formación docente y técnica de Nivel Superior que se abren y que esperamos logren transitar y recorrer de la mejor manera posible.

El ingreso al Nivel Superior les abre las puertas para formarse y pensar en el futuro. Permite ir construyendo lo que quieren ser a partir de lo que han elegido.

En ese camino, en tanto formadores tenemos la responsabilidad de acompañarlos y guiarlos para que se constituyan como profesionales de excelencia, acordes a las necesidades del contexto en el que nos toca vivir. Así es que apuntamos a una formación de calidad, actualizada, en donde el conocimiento y la experiencia son el centro de las prácticas.

En los tiempos que corren el acceso al conocimiento y la cultura son condiciones fundamentales para atenuar las desigualdades, combatir la injusticia y la marginalidad..

Nuestra institución es pública y está comprometida con ese aspecto de la educación. Es un espacio de construcción colectiva y ustedes serán parte de ella. Participen, involúcrense, siéntanse parte, sean solidarios, disfruten de cada experiencia, desarrollen sus convicciones y pongan pasión para ensanchar sus logros y formarse como profesionales.

Queremos convocarlos a que esta experiencia formativa los enriquezca como personas y profesionales. Para ello contamos con ustedes, con que sean responsables ante su propia formación, que sean autónomos y estudien arduamente, porque a esta posibilidad no la tienen todos.

Aprovechen el tiempo, los espacios, las distintas prácticas y el compartir el acceso a saberes y experiencias que les permitan seguir transitando el instituto y la vida misma.

Seguramente son momentos de cambio. En todo tránsito hay modificaciones. No serán ni seremos los mismos sujetos luego de los recorridos que hagamos. Es por eso que los invitamos a apropiarse de su crecimiento personal y profesional a partir de hoy.

Tengan la seguridad de que todos los que hacemos el Instituto Superior Dr. Carlos María Carena: docentes, coordinadores, preceptores, miembros de la secretaría, ayudantes técnicos, personal de maestranza y equipo de gestión estamos y estaremos para acompañarlos en sus aprendizajes a lo largo y ancho de este camino.

¡Les deseamos que disfruten del trayecto y que terminen en una buena cosecha!

Equipo de gestión.



DATOS INSTITUCIONALES

Nombre de la Institución: Instituto Superior “Dr. Carlos María Carena”

Tipo de Institución: Pública y Mixta.

Formación Docente: Dependiente de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

Formación Técnica: Dependiente de la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional de la Provincia de Córdoba.

Domicilio: Av. San Martín 2337, Mina Clavero. Departamento San Alberto. Provincia de Córdoba. Código Postal: 5889

Teléfono: 03544-476254.

Correo electrónico: icarenamclavero@hotmail.com

Sitio web: <https://iscarena-cba.infed.edu.ar>

Facebook: <https://www.facebook.com/CarenaMc>

Turnos de funcionamiento: tarde y vespertino.



CALENDARIO MARZO 2020

	LUNES De 18 a 22 hs	MARTES De 18 a 22 hs	MIÉRCOLES De 18 a 22 hs	JUEVES De 18 a 22 hs	VIERNES De 18 a 22 hs
Semana 1 Del 2/03 al 6/03	<ul style="list-style-type: none">• Bienvenida a los ingresantes• Presentación de actores institucionales.• Apertura formal del "Ingreso 2020"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 3: "El oficio de enseñar"• Actividades con el RITE	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 3: "El oficio de enseñar"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 3: "El oficio de enseñar"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 3: "El oficio de enseñar"
Semana 2 Del 9/03 al 13/03	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: "Especificidades del Profesorado de Educación inicial"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: "Especificidades del Profesorado de Educación inicial"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: "Especificidades del Profesorado de Educación inicial"• Actividades con el RITE	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: "Especificidades del Profesorado de Educación inicial"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: "Especificidades del Profesorado de Educación inicial"
Semana 3 Desde el 16/03	INICIO DE LA CURSADA 2020				

ALGO DE LA HISTORIA DEL INSTITUTO CARENA.

CONOCER PARA ENTENDER.

Historizar los procesos permite dar cuenta de continuidades y rupturas, de la no linealidad de los hechos, de la dinámica y la posibilidad de cambios en relación a lo que sucede en el contexto social, político, económico, cultural, y lo que sucede por dentro de la institución.

El Instituto Superior tiene 34 años de trayectoria en la región, es de carácter mixto ya que en él se dictan carreras docentes y técnicas. Por este motivo en la actualidad depende de dos Inspecciones: DGES y DGET y FP de la Jurisdicción Córdoba. De las carreras que se dictan, sólo dos son permanentes y el resto son a término, por lo cual hay gran movilidad de docentes y de estudiantes anualmente.

Los docentes que trabajan en el Instituto, en su gran mayoría, provienen de diversas localidades del Valle y otros de la ciudad de Córdoba. Muchos se han formado en Universidades y en distintos Institutos de Nivel Superior.

Una gran parte de los estudiantes, provienen de diferentes pueblos y comunas del valle, mayoritariamente condicionados por una serie de factores como: largas distancias, problemas de accesibilidad, algunos son jefes y jefas de hogar. Todo esto en ocasiones afecta el proceso de formación y condiciona las trayectorias educativas, la permanencia y el egreso.

Actualmente se comparte el edificio con otra institución educativa de Nivel Secundario, escuela secundaria PROA. Además, el Instituto Dr. Carlos María Carena se encuentra asociado al ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógico de Córdoba) por lo que permanentemente se realizan diversas actividades que forman parte de su cotidiano y que hacen de este espacio un lugar muy transitado por docentes, estudiantes, preceptores, técnicos, etc que se están capacitando.

Su primera nominación fue Instituto Superior de Magisterio “Dr. Carlos María Carena” en reconocimiento a la labor de quien fuera Intendente, médico y docente de esta casa de estudios. (mayo de 1985, por Decreto N.º 5603). En el año 2004, por gestiones de la Profesora Dolly Bazán quien en ese momento ocupaba el cargo de Sub directora de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba, el Ministerio de Educación y la Municipalidad de Mina Clavero firman un convenio para refuncionalizar las instalaciones del edificio en el que funcionaba el IPEM 285, y destinarlo a la nueva sede del Instituto Carena (Ordenanza N°821, 9/12/04). Finalmente, el 23 de junio de 2007 se habilita este edificio como casa de estudios de nivel superior.

Desde 2017, varios cambios en la institución impactaron en asuntos organizativos, administrativos, de personal y pedagógicos. Dentro de ellos, cabe mencionar:

- en octubre de 2018 por Resolución de la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional se transfieren dos carreras Técnicas, permanentes al Instituto Técnico Mina Clavero: la Tecnicatura Superior en Turismo y la Tecnicatura Superior en Administración y Gestión de las Organizaciones.
- Entre los años 2017 y 2018 se reconfigura el Equipo de Gestión Directiva quedando conformado hasta la actualidad por la Lic. y Prof. Bárbara Klare von Hermann y la Lic. y Prof. Tamara Gilli.
- Finalmente en 2019, se continuó trabajando en pos de mejorar los procesos formativos y contamos con una serie de proyectos en marcha en donde estamos involucrados estudiantes, docentes, y la comunidad.

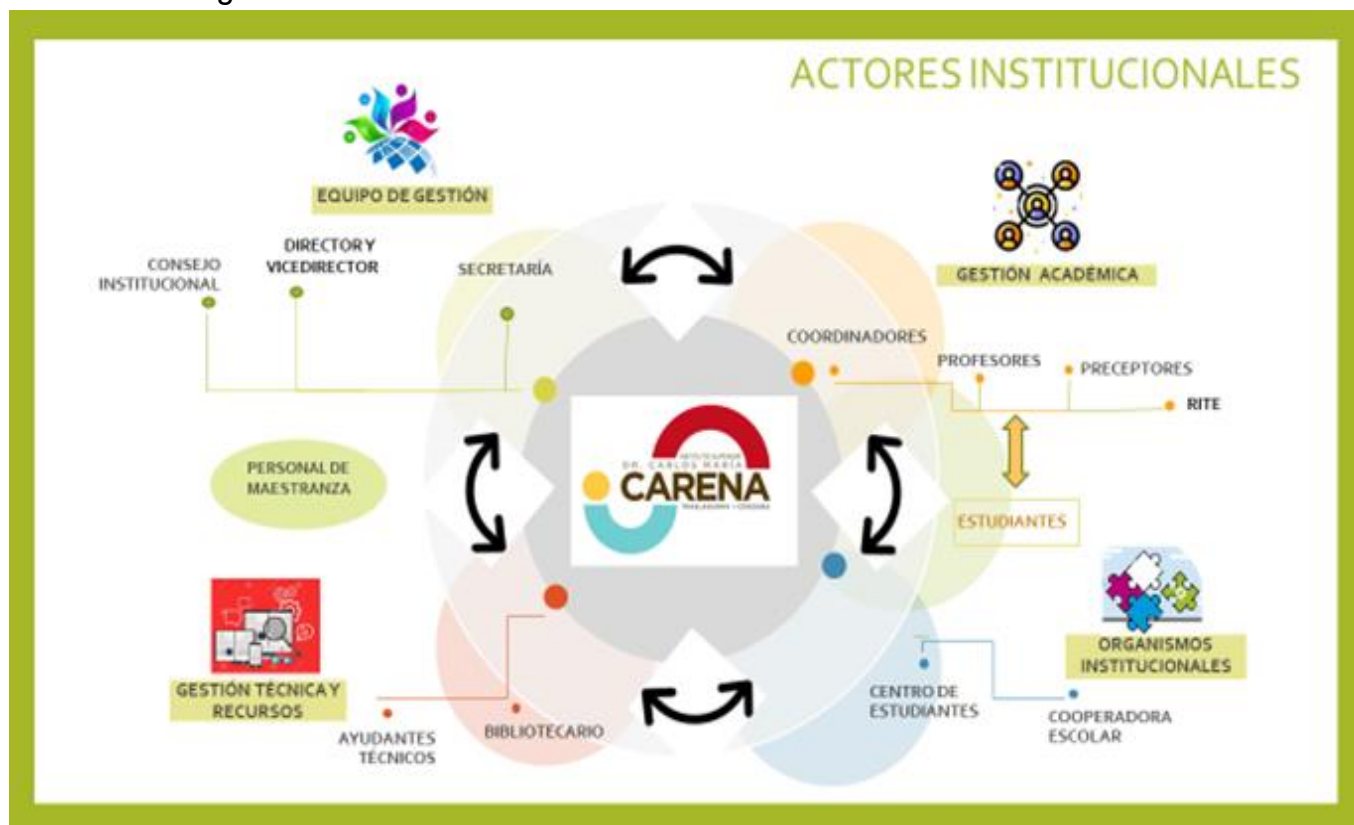
Recorrer sintéticamente la historia del Instituto Carena convoca a comprender los sentidos que se tejen en su interior, los saberes que circulan, las acciones que se legitiman y las que se cuestionan. Mirar su trayectoria en el tiempo como instituto de formación invita a entrar a sus aulas para formarse como profesional docente y/o técnico capaz de intervenir activamente en la realidad que nos circunda.

ACTORES INSTITUCIONALES

Pensar las instituciones implica atender a una trama de relaciones que se tejen en la cotidianidad de las mismas y que involucran a todos aquellos que las transitan, las viven y las construyen en la cotidianidad.

De tal manera toda la vida de los sujetos transcurre en alguna institución: la familia, la escuela, el club, etc, en donde cada uno aporta al sentido de la institución y a la vez es atravesado por esta.

Así los actores institucionales que le otorgan identidad al Instituto Carena son presentados en el cuadro siguiente.



En este Instituto todos los actores institucionales trabajan para sostener y acompañar las trayectorias educativas durante el proceso formativo dentro del mismo y en relación con las escuelas y organizaciones asociadas.

Cada actor tiene roles y funciones diferenciadas pero de trabajo en conjunto, como parte de un engranaje mayor.

Se apunta a la construcción de un ambiente de trabajo democrático, cooperativo y participativo que facilite la comunicación, lo vincular y el logro de un clima de convivencia necesario para el establecimiento de rumbos compartidos y sólidamente establecidos en torno a la enseñanza y los aprendizajes de calidad.

Para regular la vida institucional de los IES existen algunos documentos emitidos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que plantean disposiciones generales pertinentes a todos los institutos del territorio provincial y otros específicos de cada uno de ellos.

Uno de esos documentos es el **Reglamento Orgánico Marco (ROM)** que compromete a todos los Institutos de Educación Superior de gestión estatal y de gestión privada, las Escuelas Normales Superiores y las Escuelas de Arte que imparten formación docente y formación técnico-profesional teniendo por objeto regular el Sistema de Educación Superior de la Provincia de Córdoba y el funcionamiento de dichas las Instituciones.

Otro de ellos es el **Reglamento Orgánico Institucional (ROI)** que cada Institución de Educación Superior elabora por medio de un proceso participativo, sostenido en valores democráticos para llegar a una normativa institucional contextualizada que respete sus particularidades, en el marco del ROM y de acuerdo con los principios de participación, legitimidad y autonomía de las Instituciones de Educación Superior.

A continuación, se presentan algunos artículos del **ROI** que resulta importante conocer para poder insertarse en el Nivel Superior:

1. PRINCIPIOS GENERALES QUE ENMARCAN Y ORIENTAN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

Pretendemos:

- Una Institución innovadora y transformadora del medio donde está inserta.
- Una institución reconocida a nivel regional, provincial y nacional por la calidad en la formación profesional.
- Una institución capaz de interpretar y dar respuestas a las demandas de capacitación y perfeccionamiento de los profesionales técnicos y docentes.
- Generar conocimientos de la realidad educativa, productiva y comercial de la zona a través de la investigación que sirvan de insumo para la formación de grado, capacitación y extensión.

2. MISIÓN SUSTANTIVA DE LA INSTITUCIÓN

✓ Genérica

- Producir y distribuir conocimientos socialmente válidos que permitan al profesional insertarse eficazmente al mundo del trabajo.

✓ Específica

- Formar docentes para nivel primario y medio.
- Formar técnicos.
- Realizar acciones de capacitación, investigación y extensión.
- Articulación con las distintas empresas e instituciones.

3. FUNCIONES CENTRALES QUE ASEGURAN EL CUMPLIMIENTO DE NUESTRA MISIÓN

- Formación Inicial de profesionales docentes y técnicos superiores.
- Formación continua para profesionales docentes y técnicos superiores mediante:
 - El desarrollo de acciones de capacitación, actualización, perfeccionamiento y profundización a partir de cursos, cátedra abierta, trayectos, pos títulos y otras actividades académicas.
 - Desarrollo de procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción y la complementación teórico-práctica en la formación.
 - Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo:
 - ~ Apoio pedagógico a las Instituciones Educativas de los diferentes niveles del sistema a través de distintas estrategias:
 - Acompañamiento de los primeros desempeños profesionales (prácticas y pasantías)
 - Actualización disciplinar y pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia.
 - Asesoramiento pedagógico a otras Instituciones del medio.
 - ~ Extensión a la comunidad a través de acciones que:
 - estimulen la interacción entre el quehacer académico y la realidad socioeconómica y cultural, para favorecer su conservación y/o transformación.
 - La investigación y la difusión de sus producciones, a través de proyectos concursables a término y de otras iniciativas privadas, que enriquezcan la tarea profesional.

4. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Funciones y responsabilidades de los diferentes actores institucionales, acordes a legislación vigente.

A) De LA SECRETARÍA:

- Coordinación Administrativa del Instituto.
- Brindar información administrativa.
- Acompañamiento al docente ingresante: Llenado de ficha personal; Salario Familiar, Régimen de Licencias, Asistencia, Obra Social; MAB, Recibo de Sueldo, Aviso de Ausencia; Actualización de Legajos; certificación de asistencia.
- Gestión y resguardo de la documentación: Control del libro de Asistencia; Libro de Actas; Libro Matriz.
- Coordinar las actividades del personal auxiliar.
- Notificación a docentes y estudiantes de toda documentación y resolución que corresponda (notificar por la página web todos los jueves).
- Participar de los órganos colegiados de conducción.
- Refrendar toda documentación que emane de la documentación.
- Responsabilizarse del diligenciamiento de las tramitaciones del área administrativa.

B) De LOS DOCENTES

- Diseñar, poner en marcha, coordinar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las unidades curriculares que tiene a su cargo de acuerdo al diseño curricular institucional y sus acciones en programas o proyectos de extensión, investigación, capacitación y trayectos de formación pedagógica, si correspondiere.
- Garantizar los acuerdos de convivencia en el espacio que tienen a su cargo y en el ámbito de la Institución.
- Asistir y participar en las reuniones a las que sea convocado de carrera e institucionales.
- Participar en los órganos colegiados de conducción en los casos que sea convocado.
- Participar en actividades relacionadas con el PEI de la institución y con programas nacionales y provinciales.
- Profundizar en el conocimiento de la legislación educativa (nacional y provincial) que le permita saberse parte activa del Sistema Formador de Nivel Superior.
- Participar en las Instancias de evaluación, análisis y propuestas de nuevas legislaciones y políticas educativas.
- Presentar la documentación exigida por Coordinación, Dirección y Secretaría del Instituto ya sea referente a su propio trabajo como a su labor con los estudiantes.
- Participar en procesos de formación permanente y continua.
- Informar de las situaciones académicas en tiempo y forma.
- Registrar la asistencia y calificaciones de los estudiantes.
- Elaboración de manera colaborativa de proyectos vinculados a las distintas funciones que ofrece la institución.

C) De LOS PRECEPTORES

- Asistir a docentes y estudiantes, en los diferentes ámbitos de la vida institucional, según sus responsabilidades y funciones. Es un cargo que depende de la secretaria docente.
- Asistir y colaborar con la secretaria docente en todas las actividades que esta la asigne.
- Atender los asuntos relacionados con los estudiantes y el público en general.
- Colaborar en la organización de las acciones desarrolladas por la institución.
- Llevar a cabo acciones –en articulación con el equipo directivo- que colaboren en la mejora del clima institucional y de aprendizaje, en los mecanismos de participación y toda actividad que favorezca los fines institucionales.
- Acompañar a los estudiantes y grupos de clase.
- Auxiliar al docente en lo que se le requiera, en el marco de sus funciones.

D) Del COORDINADOR DE CURSO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

- Coordinar académicamente las carreras, los proyectos de cátedra, las unidades curriculares y otras propuestas formativas de la Institución. También aporta a la construcción de la dimensión extensionista de la Formación procurando llevar adelante proyectos que incluyan la articulación de las unidades curriculares con las organizaciones presentes en el territorio de la Institución.
- Articular los proyectos de cátedra presentados por los docentes y las ofertas educativas a su cargo, coordinando las propuestas de los diferentes espacios/unidades curriculares.
- Acordar criterios pedagógicos y organizativos, entre sí y al interior de cada una de las diferentes carreras, espacios/unidades curriculares y demás propuestas formativas.
- Organizar las acciones de los docentes agrupados o no en diferentes equipos o áreas de trabajo.
- Asesorar en las solicitudes de equivalencias de estudio.
- Participar en los órganos colegiados de conducción en los casos en que sea convocado.
- Efectuar el seguimiento académico y convivencial de los diferentes grupos a su cargo.
- Desempeñar acciones tutoriales en la trayectoria formativa de los estudiantes.
- Reconocer las particularidades y potencialidades de la institución para poder construir estrategias en función de una mayor participación de los estudiantes en lo cotidiano institucional.
- Promover y articular proyectos y acciones que surjan de necesidades institucionales para el fortalecimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes de Nivel Superior, vinculadas a las políticas establecidas tanto en los niveles jurisdiccionales como nacionales.
- Propiciar el trabajo colaborativo al interior de las instituciones de educación superior y de éstos con organizaciones y grupos que aporten a la construcción de las funciones que asuma la Institución Formadora (extensión, capacitación, investigación, etc.) desde la innovación y la actualización permanente.

E) De LA COOPERADORA. RIGE DECRETO 6664/65

F) Del BIBLIOTECARIO.

- Administrar los servicios de la biblioteca, asegurando la organización, mantenimiento, seguridad y adecuada utilización de los recursos disponibles.
- Inventariar, organizar, procesar y controlar la existencia y movimiento del material de biblioteca (libros, documentos, videos, mapas, revistas, diarios, etc.)
- Elaborar informes de movimiento y consulta de todo el material de biblioteca.
- Organizar y controlar el préstamo de material de biblioteca.
- Realizar, en articulación con los directivos y los coordinadores, los docentes y los estudiantes, el relevamiento sobre la bibliografía y material didáctico necesario.
- Difundir y promover la existencia de material bibliográfico, documental y las novedades en el campo científico, académico e institucional.
- Atender y asesorar a los estudiantes y docentes en el uso de la biblioteca, facilitando el acceso a diferentes fuentes de información.
- Elaborar el proyecto de reglamento interno de la biblioteca.
- Promover la lectura como medio de acceso al conocimiento, incluyendo propuestas culturales, literarias y artísticas para estudiantes, docentes y público en general.
- Establecer vínculos y redes con otras bibliotecas con el fin de llevar a cabo propuestas conjuntas y tener actualizadas su base bibliográfica y de recursos.

G) Del PROFESOR CONSULTO

- Colaborar con el profesor del espacio y/o unidad curricular en el dictado de los mismos. También podrá participar, a consideración del director, en otras actividades institucionales. No establece relación de dependencia laboral.
- La inclusión del profesor consulto quedará a consideración del Consejo Institucional y a la aprobación del director. Su participación será por el lapso que en cada caso se estipule.
- El desempeño del profesor consulto será certificado por la institución.

H) Del DIRECTOR:

- Responsabilidad ante el Libro de Resoluciones Internas.
- Cumplir la política educativa vigente.
- Promover la realización de proyectos institucionales, jurisdiccionales y nacionales.
- Representar la Institución.
- Ejercer la conducción directiva democráticamente.
- Garantizar las relaciones intra e interinstitucionales.
- Convocar y presidir las reuniones del Consejo Institucional.
- Promover la articulación de actividades académicas y administrativas.
- Supervisar el proceso de autoevaluación institucional.
- Asumir la responsabilidad patrimonial del establecimiento y administrar los recursos económicos.
- Brindar información para la concreción del PEI.
- Promover la formación de equipos de trabajo que prioricen la gestión pedagógica.

02/ Ser ESTUDIANTE de Nivel Superior



TOMAR DECISIONES EN LA CARRERA DE FORMACIÓN DOCENTE

A lo largo de las trayectorias educativas de la formación profesional los/as estudiantes deben afrontar diversos procesos y circunstancias académicas que implican la toma de decisiones en la carrera desde el inicio hasta la etapa final.

Estos procesos se enmarcan dentro de la historia que cada sujeto elabora para darle sentido a su proyecto futuro.

Para tomar una decisión cualquiera que sea su naturaleza es preciso conocer, comprender y analizar la situación para así darle solución; como así también prever las consecuencias que conlleva la misma. En algunos casos por ser una elección simple y cotidiana se realiza de forma rápida e implícita, pero existen otras situaciones en la vida académica en que las consecuencias de las decisiones pueden tener mayores repercusiones en la vida del estudiante. Esto requiere de mayor información y de un proceso más estructurado ya que se generan distintos niveles de conflicto lo cual moviliza al sujeto a instrumentar diferentes acciones y recursos para resolverlos.

En tal sentido, es importante que ante estas circunstancias se advierta la necesidad de tomar una decisión concienzuda y eficaz. Para ello resultaría importante considerar lo siguiente:

- Buscar información que sea completa y objetiva valorando las opciones y las condiciones del contexto.
- Analizar reflexivamente las alternativas que se presentan teniendo en cuenta todas las posibilidades en relación a los recursos, intereses, capacidades y motivaciones.
- Recordar que una elección implica necesariamente la renuncia a otra/s opciones, por lo cual será importante visualizar los objetivos y las metas que se desean alcanzar a partir de esa decisión.
- Saber reconocer dificultades u obstáculos para buscar orientación, asesoramiento y acompañamiento institucional.
- Contemplar las posibles consecuencias y resultados de cada decisión en tanto ello tiene un impacto en los proyectos, aprendizajes y acciones a futuro.
- Saber que la toma de decisiones requiere desarrollar una actitud proactiva y de compromiso para apropiarse y concretar el proyecto al que se aspira: “ser docente o técnico superior”.

Algunos recursos para fortalecer las trayectorias en el Nivel Superior

Aprender a estudiar implica una tarea de construcción y autonomía ya que constituye un proceso complejo y dinámico en constante cambio y revisión por lo tanto resulta imprescindible planificar estrategias y recursos para poder abordarlo.

1) En relación a la organización

a) Establecer una agenda y rutina de estudio.

La organización puede ser semanal, mensual y anual, teniendo en cuenta horarios para el cursado y la lectura del material de estudio. Es importante llevar una agenda de trabajo que permita visualizar las actividades académicas y otros compromisos.

Mirar la agenda de estudio brinda una mejor idea de cómo estará la semana, mes o incluso el semestre/cuatrimestre y ayudará a distinguir entre una semana cargada, de otra con mayor tiempo libre.

Es muy significativo reconocer el momento adecuado para el estudio. Resulta eficaz realizar sesiones cortas de 45 minutos con 15 de descanso o bien construir bloques de estudio de 3, 4 o más horas (intercalando las sesiones de descanso) también puede ser beneficioso cuando se tiene que abordar mucho material bibliográfico.

Cuando se estudia para un parcial o se prepara un examen final es interesante construir un bloque de "tiempo de estudio", de varias horas por día. Es importante que la planificación sea flexible ya que se pueden presentar factores que alteren su organización.

Si bien al comienzo puede resultar difícil mantener un ritmo de estudio sostenido, es sabido que esta práctica ayuda en la constancia y sistematicidad del proceso.

b) Contar con un espacio apropiado.

Resulta importante encontrar un espacio donde sentirse cómodo y que propicie la concentración. Asimismo, puede ayudar organizar el material y los elementos necesarios para el momento de estudio. Algunos estudiantes, manifiestan que les resulta provechoso un lugar silencioso, bien iluminado, libre de estímulos que distraigan, etc. No obstante, hay otros que expresan estudiar con música, en el parque, entre otras modalidades. Lo importante es descubrir el estilo más apropiado para cada uno.

2) En relación a las técnicas de estudio

El estudio en el Nivel Superior es un proceso de aprendizaje sistemático e intencional.

La organización y sistematización que requiere el proceso de estudio puede dividirse en tres momentos principales:

a) La lectura comprensiva, reflexiva e interpretativa.

b) Elaboración y sistematización de la información a través de resúmenes, ideas principales, cuadros, esquemas, mapas conceptuales.

c) Retención, análisis, producción personal y comunicación de la información.

Para lograr un buen estudio, es necesario aprender a leer y comprender, desarrollando procesos cognitivos como: atención, retención, análisis, comparación, etc, a las características del texto para entender y reconstruir los distintos significados y conceptos del mismo.

Incorporar el hábito de la lectura aumenta la capacidad de aprendizaje, enriquece el lenguaje, aumenta la concentración y la memoria.

• Tipos de lectura:

- Lectura de esparcimiento: se lee de manera distendida, con rapidez y se propicia un espacio de entretenimiento. Por ejemplo: revistas, periódicos, etc.

- Lectura de índole cultural: es una lectura de información que puede ser científica o de temas de interés cultural. Requiere de una valoración crítica y razonada del contenido.

- Lectura de estudio: se realiza con el objetivo de comprender el material específico de una disciplina científica y consiste en retener la información sustancial. Requiere de atención, concentración y habilidad para realizar preguntas sobre el texto.

Incluye:

- ~ lectura comprensiva: proceso de descubrimiento y entendimiento que posibilita incorporar comprensivamente lo que el autor desea expresar.
- ~ lectura crítica: lectura minuciosa que lleva a un análisis reflexivo y preguntas sobre el autor, el contexto, la fuente, la información, el propósito del texto, hipótesis, entre otros.

- **Extracción de ideas centrales**

Las ideas centrales expresan de manera clara y condensada los aportes y conceptos principales del autor. Si se suprimen, el resto del párrafo pierde su sentido. Ayudan a determinar el contenido y la función principal del párrafo permitiendo la comprensión de las ideas fundamentales y poniendo en juego diferentes actividades cognitivas como, por ejemplo: atención, concentración, clasificación, análisis, comparación, seriación, entre otras. Suelen aparecer en recuadros, negritas, entre comillas. Leer atentamente la introducción y las consideraciones finales de algunos escritos puede colaborar en dilucidar las ideas centrales y los conceptos principales que el autor quiere transmitir.

- **Resumen**

Este recurso permite dar un testimonio preciso de las ideas que se presentan en un texto. De manera objetiva y respetando la estructura característica del texto, toma las ideas fundamentales del autor sin alterarlas. Para su elaboración se requiere de:

- Una lectura y análisis general del material para captar el sentido del texto.
- Leer nuevamente y subrayar ideas principales.
- Hacer una lista de puntos básicos alrededor de los cuales se desarrolla el texto.
- Realizar un primer borrador cotejando la exactitud en la transcripción de ideas del autor y el uso de los puntos básicos antes señalados.
- Hacer correcciones, eliminando frases y palabras superfluas, datos innecesarios o repetitivos.
- Aclarar ideas que parezcan confusas.

Por otra parte, el resumen analítico desarrolla la capacidad de análisis concibiendo a cada texto como una unidad cerrada que debe contener tres grandes partes:

- Descubrimiento del texto.
- Ordenar las ideas encontradas de acuerdo con la importancia de las mismas.
- Visualizar la idea central discriminando las ideas principales desarrolladas de las secundarias, con sus ejemplos, datos de apoyo y finalmente la conclusión.

Al identificar, agrupar y jerarquizar las ideas, se debe tener en cuenta la relación existente entre ellas y las mismas respecto del sentido global del texto.

Las ideas se deben formular de manera breve, transcribiéndolas con lenguaje propio, resguardando la objetividad y el respeto por los conceptos del autor.

Para hacer correctamente un resumen pueden considerarse los siguientes pasos:

- Leer el texto original completamente: esto es indispensable para hacer el resumen en tanto no se puede resumir lo que se desconoce, ni se puede resumir un texto leyéndolo superficialmente, pues se ignorará cuáles son las ideas principales y cuáles las secundarias.
- Separar el texto en párrafos: una vez separado, marcar en cada párrafo las ideas principales, secundarias y suplementarias empleando un resaltador diferente para cada categoría. Si es necesario, tomar apuntes al margen o en una hoja aparte.
- Transcribir lo subrayado: copiar en un cuaderno las ideas principales y secundarias solamente y tratar de ordenarlas para formar con ellas un único párrafo.
- Redactar nuevamente el párrafo: volver a escribir el párrafo con las ideas primarias

- y secundarias ordenadas, pero esta vez tratar de hacerlo con las propias palabras.
- Revisar lo escrito: releer el texto final y eliminar las aquellas ideas sobrantes.

- **Mapa Conceptual**

Es un gráfico que se usa para representar o señalar los puntos principales y/o conceptos de un tema o información.

Suelen tener un orden en su diseño (izquierda a derecha, arriba abajo, del centro hacia afuera). Su utilización permite resaltar los datos relevantes y su nivel de conexión permite visualizar la articulación conceptual desarrollada. De esta manera el mapa constituye una excelente manera de aprender el material de estudio y colabora en organizar el pensamiento para abordar los temas propuestos.

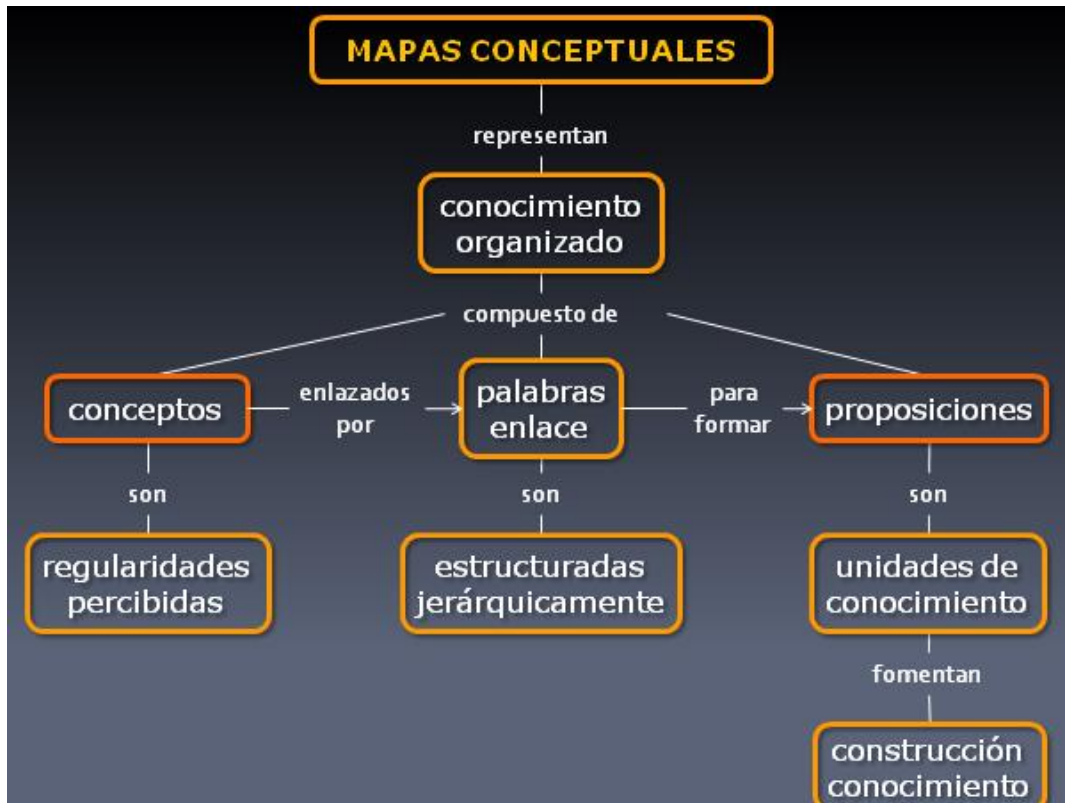
Un mapa conceptual presenta los siguientes elementos:

- **Conceptos:** estos se refieren a eventos, objetos, situaciones o hechos y se suelen representar dentro de círculos o figuras geométricas que reciben el nombre de nodos. Cada concepto representado en el mapa conceptual es relevante para el significado del concepto de mayor jerarquía, que en ocasiones puede ser el título o tema central. Los conceptos no deben tener verbos, no deben formar oraciones completas ni tampoco repetirse dentro del mapa. En un mapa conceptual, las líneas conectoras no son suficientes para determinar la relación existente entre los conceptos, por esto suelen acompañarse de palabras de enlace que determinan la jerarquía conceptual y especifican la relación entre los conceptos.
- **Palabras de enlace:** normalmente están conformadas por verbos y expresan la relación que existe entre dos o varios conceptos para que sean lo más explícitas posible. Algunas palabras de enlace pueden ser: “Es parte de”, “se clasifican en”, “es”, “depende de”, “para”, “contribuyen a”, “son”, entre otras.
- **Proposiciones:** están compuestas por la unión de uno o varios conceptos o términos que se relacionan entre sí a través de una palabra de enlace. Estas deben formar oraciones con sentido propio y no deben necesitar de otras proposiciones para tener coherencia.
- **Líneas conectoras o de unión:** se utilizan para unir los conceptos y para acompañar las palabras de enlace. Las líneas conectoras ayudan a dar mejor significado a los conceptos uniéndolos entre sí.

Para elaborar un mapa conceptual es necesario:

- Identificar el tema y la pregunta de enfoque que se quiere desarrollar. Por ejemplo, si el tema se trata de “Los alimentos” una pregunta de enfoque resultaría: ¿qué tipos de alimentos causan mayor daño a la salud? De esta forma, el mapa conceptual estará enfocado en detallar los tipos de alimentos y las razones por las cuales podrían afectar el bienestar.
- Buscar suficiente información sobre el tópico y destacar las ideas principales.
- Identificar varios conceptos acerca del tema que se consideren más importantes y necesarios para explicar la idea, resumiéndolos en una idea principal o palabras claves.
- Comenzar encerrando el título en un recuadro en la parte superior de la hoja.
- Conectar el título del mapa conceptual con el concepto principal a través de una línea recta y una palabra de enlace que permita explicar de qué forma se relacionan, creando así una proposición. Estas palabras generalmente son verbos y deben ser muy específicas para entender claramente la correspondencia.

- Plantear los conceptos más importantes en la parte superior de la hoja hasta reflejar los conceptos menos importantes en la parte inferior.
- Al finalizar, leer de principio a fin el trabajo para que asegurarse que todas las relaciones son correctas y que la pregunta de enfoque fue respondida.
- Pueden elaborarse a mano en papel o utilizando algún software específico como Cmap Tools, Creately, Word, entre otros y luego imprimirlo.



- **Cuadro sinóptico**

Los cuadros sinópticos son recursos didácticos que permiten utilizar la información resumida a través de llaves, columnas o diagramas que posibilitan, de un vistazo general, repasar toda la información contenida en un tema. Para preparar los mismos se recomienda organizar las ideas principales del texto y esquematizarlas junto con sus relaciones y agrupamientos conceptuales, manteniendo un orden de inclusión y conexión. Tener en cuenta que no siempre todas las ideas están relacionadas entre sí.

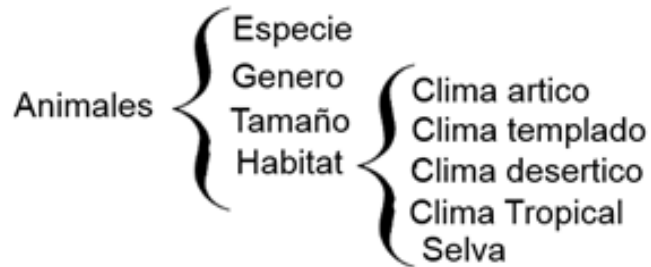
Para realizar un cuadro sinóptico atender a los siguientes pasos:

- leer y comprender el material objeto de estudio para familiarizarse con el tema y conocerlo de manera general.
- Identificar las ideas principales o centrales. Se debe eliminar las partes del texto o material que ofrezcan la misma información, es decir eliminar redundancias.
- Sustituir un conjunto de conceptos, objetos, eventos o situaciones por un término más global que los incluya o describa de manera general.
- Identificar la oración tópica. La oración tópica es la que describe el tema central, la idea más importante de la que trata un párrafo. Puede estar en la introducción, en el desarrollo de la idea dentro del párrafo o en la parte de la conclusión. Esta oración tópica será el tema principal y el título del cuadro sinóptico.
- Relacionar los elementos principales del texto de manera que se puedan organizar e identificar qué tan generales son los elementos. Dentro de un texto se encuentran elementos:

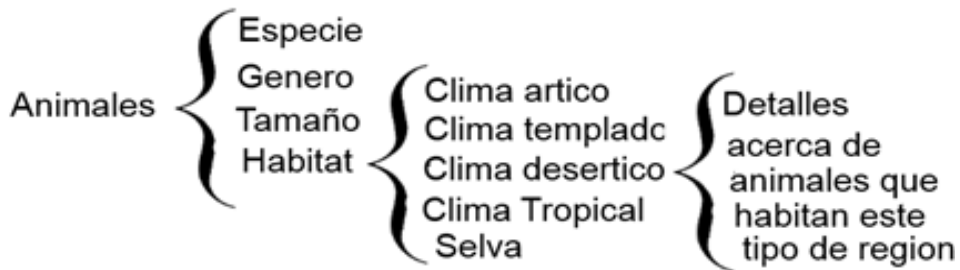
- ~ Supraordinados: elementos generales que incluyen otros particulares.
 - ~ Coordinados: tienen el mismo grado de generalidad. No se incluyen en otros.
 - ~ Subordinados: elementos más particulares que se encuentran englobados dentro de los supraordinados.
- Categorizar las ideas principales identificadas en el material objeto de estudio y bosquejar el primer borrador del cuadro sinóptico aun con ideas muy generales.



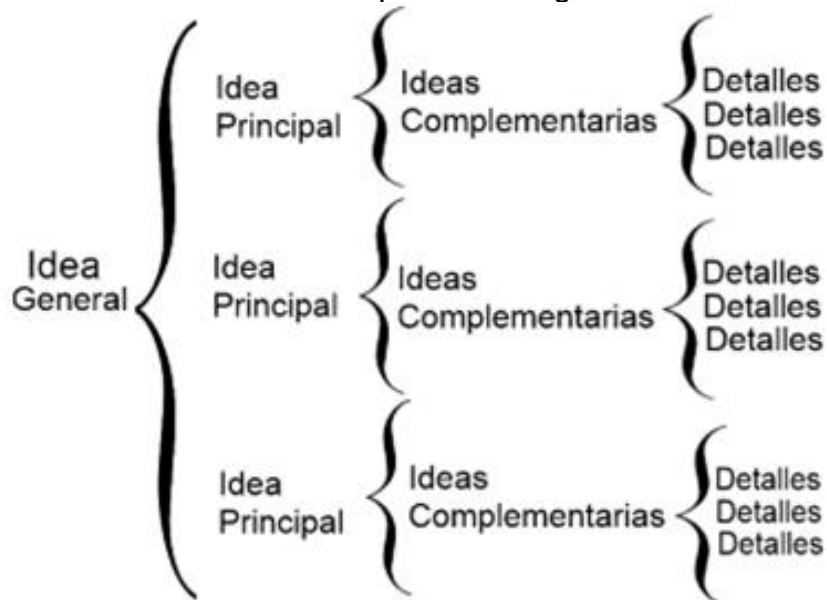
- El siguiente paso es agregar las ideas complementarias.



- Posteriormente se debe agregar los detalles de las ideas complementarias.



La estructura básica del cuadro sinóptico es la siguiente:



Finalmente, para favorecer los procesos aprendizajes es importante:

- Contar con el material necesario y la bibliografía: es de gran utilidad guiarse por el programa y la bibliografía de la materia. En primer lugar, leer la fundamentación y los objetivos propuestos ayuda a descubrir las ideas conductoras de la materia y las expectativas en relación a los aprendizajes que alumnos/as deben alcanzar.
- Estudio grupal: un espacio de intercambio con otros. La conformación de grupos de pares resulta enriquecedor en los procesos de aprendizaje ya que posibilita compartir conocimientos, reflexionar, construir nuevos saberes, desarrollar la expresión oral, organizar ideas, intercambiar diferentes opiniones, etc. Por otro lado, el estudio en grupo también resulta un factor de apoyo y contención emocional fundamental.
- Recursos disponibles: para lograr un buen estudio es necesario contar con los recursos complementarios, fuera del libro de texto y los apuntes. Por ejemplo: la biblioteca siempre es una herramienta útil, utilizar los horarios de consulta con los profesores, hacerle preguntas y hablar con ellos para entender mejor el material de estudio. Asistir a las clases teórico-prácticas y tomar apuntes es una oportunidad más para lograr un entendimiento con mayor profundidad sobre el material de estudio.

3) En relación a la retención, análisis, producción personal y comunicación de la información

Son momentos que constituyen el cierre en el proceso de estudio. Consiste en: socializar, comunicar y demostrar lo aprendido hasta el momento.

Para esto, el estudiante tiene que dar cuenta de los saberes adquiridos en cada espacio curricular a partir de la presencia en asignaturas y seminarios, procesos de lectura y comprensión en cada uno de los espacios curriculares.

Para esta instancia se requieren aprendizajes, habilidades y competencias específicas del ámbito académico de nivel superior para transmitir los conocimientos alcanzados en las diferentes instancias evaluativas: trabajos prácticos escritos y orales, desarrollo de escritos parciales o finales, defensas orales.

En la construcción de estos aprendizajes, el estudiante debe desarrollar recursos y estrategias concretas para la lecto-comprensión, la alfabetización académica y la comunicación de los contenidos.

En el contexto de la Educación Superior existen algunas convenciones respecto de cómo comunicar lo aprendido, tanto de manera oral como escrita.

A continuación se presentan algunas sugerencias respecto de este tema.

✓ Normas básicas para elaborar documentos escritos en computadora.


- Presentación general

- Encabezar el escrito con un título resaltado con mayúscula o negrita.
- Dejar márgenes a los cuatro lados de la hoja
- Dejar suficiente espacio entre líneas para que permita correcciones (Párrafo interlineado 1,5).
- Colocar sangrías al principio de cada párrafo (cuatro o cinco espacios o automáticamente con la tecla TAB).

- Evitar abreviaturas de palabras inusuales (se admitirían únicamente etc. por “etcétera”, ej. y ex. por “ejemplo” o algún caso similar).
- Usar el tipo de alineación: justificada
- No escribir cifras cuando se utilicen los numerales (Ej: “Vinieron tres muchachos”, no “vinieron 3 muchachos” ni “vinieron 3”).
- Presentar los escritos elaborados sin tachones.
- Las páginas deben estar numeradas.
- Se recomienda el uso de FUENTE (tipo de letra): Times New Roman, Arial o Calibri tamaño 12 para todo el documento, menos los títulos que pueden estar resaltados en **Negrita** y con un tamaño de 14 o 16 puntos.
- El trabajo debe llevar ÍNDICE.
- Colocar como último apartado la BIBLIOGRAFÍA utilizada según Normas APA.

Link de consulta: (<https://www.um.es › documents › Normas+APA+Sexta+Edición.pdf>)

- Carátula o Portada



**Instituto Superior
Dr. Carlos María Carena**

Carrera:
Espacio curricular:
Curso:

TÍTULO DEL TRABAJO

Profesor:
Estudiante/s:
Lugar y fecha:

- Puede incorporarse alguna imagen en el diseño de la carátula y/o modificar algo del orden de los datos, siempre y cuando estén todos.
- Luego de la Carátula/Portada adjuntar la consigna del trabajo solicitado.

✓ Presentaciones y defensas orales



Aunque no te des cuenta, gran parte de tu comunicación es no verbal. Este lenguaje inconsciente y natural puede revelar nuestras intenciones y pensamientos más auténticos.

¿CÓMO PUEDES CUIDAR EL LENGUAJE NO VERBAL EN UNA PRESENTACIÓN?

LENGUAJE FACIAL

- ~ Mantén el contacto visual con el público para ganar credibilidad pero no mires a nadie fijamente.
- ~ Procura sonreír para mostrar cercanía y sinceridad.



POSTURA Y MOVIMIENTOS

- ~ Relaja tu cuerpo sin descuidar tu postura.
- ~ No te cruces de brazos.
- ~ Nunca des la espalda a la audiencia.
- ~ Muévete lentamente para transmitir calma y concentración.

GESTOS

- ~ Repetir demasiado los movimientos puede distraer al público.
- ~ Evita los tics planificando con antelación tus gestos.



LA VOZ

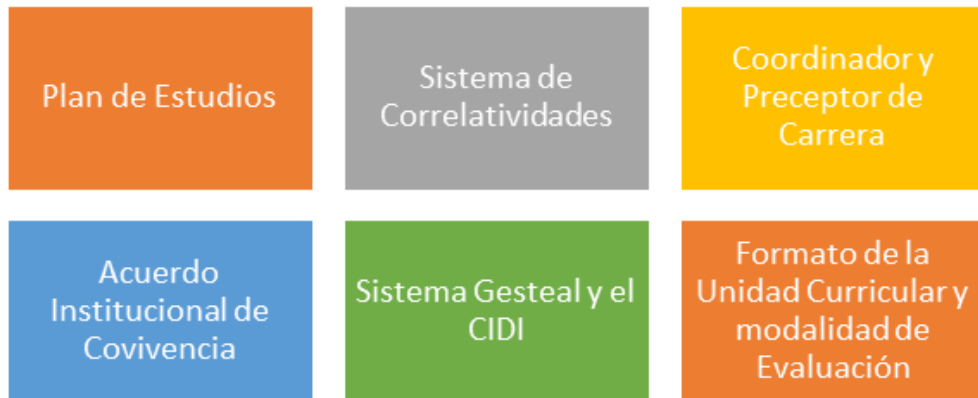
- ~ No existe regla general para el tono, ritmo o velocidad de tu discurso.
- ~ Deberás regular tu voz según el tipo de presentación, su contenido y las características de la audiencia.

FINALMENTE...

- ~ No memorices el texto ya que tu presentación parecerá menos natural y te bloquearás más fácilmente.
- ~ Ten en cuenta que el significado del lenguaje no verbal no es común a todas las culturas.



Además, como estudiante de Nivel Superior es importante conocer de la carrera:



Conocer sobre estos puntos te permitirá desarrollar autonomía como estudiante, tomar decisiones sobre la propia trayectoria y cumplimentar ciertas responsabilidades (derechos, deberes y obligaciones) en el proceso formativo y dentro del Instituto.

También es importante estar informado y acceder periódicamente al Sitio Web Institucional y a la página oficial del Facebook en donde se publica información y novedades y permite también el acceso al Campus Virtual:

- ~ <https://iscarena-cba.inf.d.edu.ar/sitio/>
- ~ <https://www.facebook.com/CarenaMc/>

“LOS GAJES DEL OFICIO. ENSEÑANZA, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN.**LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA” (cap. 5)**

Alliaud, Andrea. Antelo Estanislao.

Los inicios

Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades o empresas de nuestras vidas, el principio suele entusiasmar, pero también, desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien ocurre en todos los rubros, al tratarse de aquellos en los que, además de la propia subjetividad, están comprometidas las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones *des-* suelen aumentar.

En esta oportunidad, nos referiremos a una actividad peculiar: el oficio de enseñar. Pretendemos reflexionar sobre sus comienzos, tomando como referencia las cuestiones más generales relativas a sus aspectos prácticos y a su formación. Es indagando en la naturaleza del oficio (como en su momento, lo hicimos desde la profesión o desde el trabajo) desde donde queremos producir ciertas reflexiones que nos permitan avanzar para comprender la enseñanza, con la finalidad también de dilucidar maneras y procesos de formación de quienes la ejercen: los docentes. Consideramos que este avance es crucial para el estudio y el debate acerca de la institución escolar en un escenario de transformaciones profundas.

Los desafíos que enfrenta la docencia actualmente son comunes a todos los docentes. Aun reconociendo las particularidades vinculadas con una *etapa* profesional específica, es difícil encontrar hoy educadores de cualquier nivel de enseñanza, de cualquier escuela (más allá de la condición social de los alumnos), con mayor o menor nivel de antigüedad o experticia, que se sientan y actúen “como en casa”, frase que utilizó Philip Jackson (2002) para diferenciar los docentes novatos de sus colegas más experimentados.

Enseñanza y oficio

Al tratar de salvar a enseñanza de etiquetas y simplificaciones de diversa índole en su mención, la misma deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión *oficiosa* pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. *Oficio* suele emparentarse con el *saber hacer* o *producir* algo en particular.

La palabra *oficio* es portadora de distintos significados que remiten a 'ocupación', 'cargo', 'profesión', 'función'¹. Podríamos decir, entonces, que la enseñanza es todo eso y, en principio, esta concepción pareciera salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.

En un libro reciente, en el que se analizan ciertas *profesiones modernas*, François Dubet (2006) aporta una visión que alimenta la complejidad. Desde la perspectiva del autor, la enseñanza está *anclada* en un oficio, en la medida que, a los individuos que la realizan, se los forma y se les paga para actuar sobre otros, “sobre las almas de otros”. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es la única actividad, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto (2007), maestro añejo pero vital, a la

¹ Tal como se consigna en el Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa, 1992

hora de definir su oficio, afirma sin titubear: “Nosotros [los educadores] somos modificadores de almas”.

El accionar sobre las personas añade al oficio *un componente vocacional*. Esta dimensión no contemplada en las definiciones reciente mencionadas se manifiesta claramente en una actividad como la docencia que requiere “pruebas existenciales” (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros), que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción es la imposibilidad de mensurar la actividad y de traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: “El tema de la vocación significa que el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afina su legitimidad solamente en una técnica o *savoir-faire*, sino también en principios más o menos universales”² (Dubet, óp. cit.: 41). Son precisamente estos *principios y valores* los que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. Aún rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de cursos de justificación, en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material³.

Era el carácter unívoco e incuestionable de los valores puestos en juego a la hora de enseñar lo que garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajaba con personas. Hoy hay que procurar la autoridad diariamente; y se requieren *recursos y destrezas* para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas.

Hoy es necesario explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades postradicionales, ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría cede, en parte, su eficacia y somete a cada quien, al escrutinio permanente del desempeño. Además, podemos sumar la paradoja que se instala rápidamente entre educadores de toda estirpe, en tanto la búsqueda misma de la autoridad coincide, por definición, con su pérdida. Como afirma Alexandre Kojève (2005), en términos estrictos, tiene autoridad quien no hace nada para obtenerla.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo *vincular, relacional*. Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente *afectivo* de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: “No se sabe cómo, pero lo logró”

Todo oficio encierra misterio y autoría propia en el proceso por el cual algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa. Como recuerda Antonio Santoni Rugiu en su trabajo sobre el maestro artesano, *menester y misterio* han mantenido, más allá de la sinonimia, diversas y fructíferas relaciones: “La hipótesis más plausible para explicar esta tendencia a la intercambiabilidad es que los dos términos, si bien muestran etimologías y matices de significado específico, se confundieron cuando se referían a una misma realidad, el arte, que presentaba estrechamente entrelazados los requisitos de una actividad rígidamente organizada (*menester*) y un hacer secreto (*misterio*)” (1996: 85).

Johann Sebastian Bach, joven viajero pero ya reconocido músico, sale a la caza del secreto del oficio, armado de *ojos y oídos*, es decir, a la búsqueda “del secreto de los procedimientos y

² Aunque aquí entendemos lo universal, no como un contenido particular definido a priori, sino como el sitio mismo donde la puja por el sentido de la educación tiene lugar.

³ George Steiner, en un gesto poco hospitalario con la corporación gremial, afirma que pagaría para poder enseñar, porque hacerlo es ser cómplice de una posibilidad trascendente. “No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra (...). Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en el nivel más humilde -el del maestro de escuela-, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente (2004: 27 y siguientes, y 173).

ritos, gestionados y custodiados por los iniciados. Estos comprendían los procedimientos didácticos para iniciar gradualmente a los aprendices de maestros y, en ocasiones, a los mancebos más capaces” (Santoni Rugiu, óp. cit.: 168 y 235). Habrá que esperar al pleno desarrollo de la industria para que el misterio se pierda o perdure tenuemente en el minúsculo y agonizante universo del pequeño taller fabril donde, en ocasiones, perviven los retaceos, las demoras o el simple rechazo a *pasar* las claves del oficio.

Al tratar de formar, educar o transformar a las personas y *cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido*, el secreto, el truco o la magia se potencian o magnifican.

Lo que ocurre en ese momento es “extraordinario” contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...). Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...). Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmos (...). Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender (...). Este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizá lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad **con algún profesor en particular (Meirieu, 2006: 16 a 19)**.

Así y todo, es todavía probable que *el milagro se produzca* y, que **en** esa producción, la profesión adquiera sentido, por lo que el autor invita a mirar de cerca esa *dimensión oculta* del oficio de enseñar.

Los “secretos de fabricación” son ese “algo” (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de *vibración particular* de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (métodos, técnicas, modos de actuar), que en principio permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía se va sedimentando a medida que se enseña, y tenderá a prevalecer, a menos que surja un problema, algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa. El *oficio* remite entonces a *la manera en que uno hace su trabajo*. Cómo lo hace. Recordemos que *oficioso* es alguien *eficaz para determinado fin*.

La manera de hacer el propio trabajo, cómo cada uno lo hace, involucra el procedimiento, pero se dirime básicamente en *el producto* o los productos; es decir, en la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto. Es cierto que, al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade el componente de la creencia o la confianza en aquel que, en principio, ocupa el lugar de transformador. Nuevamente, esta creencia asignada al *rol*/docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada, y hay que procurar que la enseñanza ocurra. Y dedicarse a esta procuración también forma parte del cómo hacerlo. Pero, insistimos, el oficio no carece de puestas a prueba. Es la *constatación de lo hecho o producido*, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino identidad profesional. Eso “antes” que el reconocimiento de la corporación, dirá Dubet. Es lo que da sentido a la profesión, según Meirieu. Al aceptar que la manera en que cada uno lo hace no se desliga de lo que produce al hacerlo, resulta particularmente atractivo reparar en la dimensión oculta de la enseñanza (lo que se hace, pero no se ve), sin dejar de relacionarla con lo que se produce (lo que se ve como resultado de la intervención sobre otro).

A continuación, profundizaremos en la enseñanza y su desarrollo en las condiciones actuales del sistema escolar, así como en los inicios y en la formación de los docentes, desde esta perspectiva.

Enseñar

En su libro *Práctica de la enseñanza*, Philip Jackson se pregunta por la “verdadera” enseñanza. Philippe Meirieu se formula la misma pregunta, años después, en *Carta a un joven*

profesor. Por qué enseñar hoy.

(...) no es posible identificar la actividad de enseñar sólo mediante pruebas visuales. Se requiere algo más, algo que tiene que ver con la autenticidad de la situación total. (...) El punto a tomar en cuenta es que en la enseñanza, como en la mayoría de los actos humanos, no es tanto lo que se ve como lo que se lee (Jackson, óp. cit.: 114 y 115). Para el autor norteamericano, más allá de los resultados obtenidos, que requerirían de una constatación posterior, no hay enseñanza en sí, a menos que “se tenga en cuenta el contexto en que esta tiene lugar”. Entra aquí en juego la interpretación de sus protagonistas y también la de las personas ajenas a ella.

“(...) Siempre debemos preguntarnos: ¿cuáles son las circunstancias? Por qué se emprendieron esas acciones (ibid: 130 y 131).

Para Meirieu, en cambio, enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio.

En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que lo sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo, debe solicitar el compromiso de la persona y poner a su disposición los recursos, sin los cuales no podrá obtener buenos resultados en su aprendizaje (Meirieu, óp. cit.: 24).

En cualquier nivel, la verdadera enseñanza no consistiría, entonces, ni en demasiado cuidado ni en abandono, sino que (...) adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. No exime al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso (...). Siempre es el mismo oficio, un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento (ibíd.: 25 y 27).

Además, ciertas emociones aparecen resaltadas por Meirieu: pasión (por el conocimiento), deseo (de enseñar), voluntad (de no confinar el encuentro con el saber, de transmitir), esperanza (de que se produzca el acto pedagógico).

Mientras que, en la definición que adoptó Jackson, la enseñanza merecía una interpretación en sí misma, en este caso, se la vincula con los resultados y hasta con los buenos resultados: interiorizar el saber y hacerlo propio. Con los productos, podríamos decir, retomando las consideraciones expuestas en el apartado anterior. Sin embargo, los resultados/productos logrados requieren de cierta constatación, de pruebas que así lo demuestren. He aquí dónde se pueden plantear diferencias. Las pruebas estandarizadas que midan lo que los alumnos aprendieron y sirvan para evaluar la eficacia de las escuelas y aun de los sistemas escolares es una forma, pero puede haber otras en las que los protagonistas se sientan más identificados. Lo cierto es que la enseñanza, mirada desde la perspectiva del oficio, no está desligada de los resultados que produce. Es la manera como cada uno lo hace, también lo que produce y también su constatación; y no es sólo la constatación individual, por ser la educación de las personas un asunto público. Para muchos docentes, pendientes del proceso o del procedimiento, puede resultar ajeno el planteo de probar públicamente los resultados. Sin embargo, tiene que ver con la esencia del propio trabajo y, por lo tanto, con su propia identidad, hoy cuestionada, resquebrajada. Lo primero, entonces, será aceptar esta premisa, luego podrá discutirse cómo se miden o constatan los resultados o los productos, o los aprendizajes. Lo cierto es que hoy, menos que nunca, puede prescindirse de la totalidad del proceso que constituye el oficio de enseñar.

Enseñar hoy

Los planteos expuestos adquieren vitalidad cuando pensamos en los nuevos escenarios escolares, en *todos*, con las inquietudes e incertidumbres que generan a *todos* los docentes⁴, incluso a los que aún mantienen la pasión por conocer y el deseo, la voluntad o esperanza de enseñar.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían la institución escolar moderna permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente a la hora de enseñar. La idealización de lo que ya no es (hoy son otros quienes asisten a las escuelas, ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por sus derechos adquiridos, etcétera) convive muchas veces con la aceptación de mucho, o algo, de lo que ya *es*. Los postulados referidos a la integración, a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, a los derechos de los individuos están siendo aceptados en las escuelas, al menos, discursivamente. Pero igual, cuesta enseñar. Entonces, cuando no sale, se piden *recursos* complementarios de variado tipo.

Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten, y desde allí, se puede aminorar la sensación crítica si se comprende (y se está preparado para ello) que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certezas derivadas del propio oficio. Los docentes lo hacen mucho mejor cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, óp. cit.).

El autor francés sostiene que quien enseña actualmente tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: “Se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo”. Lo que se hace requiere de negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones. No hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. Y esto se hace o no se hace. Es por acción o por omisión. El oficio hoy debe conquistarse. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros *más tensa y más contradictoria*, producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios centrales, hace que sea *normal* que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad.

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el *declive* de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El docente construye su trabajo y, en ese movimiento, se construye también a sí mismo. Y no sólo nos referimos a los profesores; hoy y en el día a día, los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata entonces de *experiencias homólogas y complementarias* que afectan a todos. Una visión interesante, ya que el malestar o la crisis suele enfocarse sólo desde el lado de los docentes. Sin embargo, “en gran medida, los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos” (ibid.: 392-415).

El cambio, en las condiciones del ejercicio docente, resalta el papel que adquiere la prueba. Siguiendo la distinción de Norbert Elías entre *conocimiento y saber*, tal como lo hemos analizado en un trabajo reciente (Alliaud y Antelo, 2008), quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías. Hoy más que nunca hay que probar para saber enseñar y para llevar a cabo una tarea que requiere pruebas y puestas a prueba constantemente. Son precisamente las pruebas sobre el producto las que podrán otorgar

⁴ Ya no se trata sólo de los problemas que tiene el docente novato que trabaja con poblaciones desfavorecidas, ni de que debe lidiar con adolescentes, ni del que se encuentra en escuelas pobres. Hoy para todos los docentes, es difícil enseñar en todas las escuelas; a grandes, jóvenes, chicos y muy chicos, más allá del sector social de procedencia.

certidumbre y legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo, al enfrentar los desafíos a los que nos somete la experiencia.

Cuanto más se apoyen los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como apoyo el oficio significa que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional puede decir *esta es mi obra*, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. *Oficio*, en este sentido, se define como *la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer*. En un mismo proceso, la consolidación del oficio también protege los objetos de este tipo de trabajo sobre otros (Dubet, óp. cit.: 443 y 444).

La crisis se aminora cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su propio trabajo, cuando pueden saber y experimentar lo que han producido. Muchas veces los maestros, más que los profesores de la enseñanza media, experimentan tal sensación y en ella amparan los justificativos de satisfacción y realización personales. “Esa impresión de producción objetiva es una de las fuerzas del oficio” (ibid.: 146). Llevado al extremo, es la sensación de que se puede todo.

Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar

El interés por los estadios finales en la formación de un docente es, en cierta forma, complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa así un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio —es oportuno señalar que *gaje* significa 'prenda' o 'señal de aceptar un desafío'. Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados. Iniciación y prueba. Debut y desafío. ¿Sabrá hacerlo bien? ¿Cuál es el producto de su formación? ¿Cómo sabemos que funciona y que está listo para enseñar? ¿Qué pruebas tenemos?

La pedagogía ha formulado estas preguntas en numerosas ocasiones. Las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre han proporcionado certezas. Probablemente, la falta de claridad obedece, entre otras causas, a que en la historia de la formación de los docentes, la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en el horizonte de los estudios recientes sobre la formación de los profesores.

Nuevamente, por *obra* nos referimos al producto final, a la cosa hecha, producida. Y entonces surgen de inmediato las preguntas: ¿cuál es la obra de un enseñante?: ¿la enseñanza?, ¿el aprendizaje? La hipótesis tentativa indica que sabemos que la formación *ha sido exitosa* (subrayemos el tiempo verbal) a través de las obras. A través de ellas, valoramos a los enseñantes, su formación y sus enseñanzas. Pero podríamos preguntarlo de otro modo: ¿qué produce un enseñante cuando su tarea es exitosa?

Sabemos que, a pesar de su evidente cercanía, la obra no es exactamente el desempeño, en tanto que *desempeño* no describe necesariamente un estadio final, una habilitación, una autorización o *pose*, un *ahora sí* sino el cumplimiento de una labor, el ejercicio, la ejecución, el trabajo, la dedicación. Se puede evaluar el desempeño sin otorgar relevancia a la obra. Un desempeño modesto no nos permite leer con tanta eficacia el suceso de una formación, como si lo hace una obra fallida. Probablemente, podamos afirmar que la eficacia de una formación se visualiza si sumamos *desempeño a la obra*. De nuevo, el procedimiento y el producto. Veamos algunos ejemplos.

Es probando el pan como sabemos de la eficacia del trabajo sobre el trigo; es al cruzar el puente y atravesar su consistencia como advertimos el acierto en el cálculo; es al dar con la fórmula matemática como accedemos a un remoto, pero eficaz, pasado escolar de *tablas y regla de tres simple*. Tanto como sabemos que un mecánico es un buen mecánico si nuestro auto, averiado, luego funciona: como sabemos que un atleta es el mejor si cruza primero la meta; como sabemos que Borges es Borges cuando ese verso nos toca *físicamente*, como la cercanía del mar.

Claro que hay excepciones. Pero ¿cómo sabemos si un maestro es un buen maestro? ¿cómo, si la suma y la resta fueron efectivamente enseñadas? ¿Sabemos eso sólo si un niño/alumno/estudiante es capaz de sumar y restar?

Por supuesto que aquí la obra no es la buena obra, sino el producto de un recorrido exitoso. El éxito no está atado ni al bien ni al mal. Se puede cruzar la meta en primer lugar, construir el mejor de los puentes, ser parte del equipo Ferrari, escribir los versos más precisos, y ser cruel o ruin. O se puede ser bondadoso e incapaz de enseñar la tabla del dos. Por supuesto que, además, existe lo imponderable, el azar, lo eventual, la contingencia y lo incalculable. La enseñanza tiene su *Titanic*. Sin embargo, tampoco resultará beneficioso abandonar la obra en la formación de futuros enseñantes.

En un mundo como el artesanal, generalmente idealizado, la señal inconfundible de que las cosas marchan bien en materia de formación, es (¿o era?) la obra. En un mundo de hombres libres que practican las *artes liberales*, el instrumento es el libro y la palabra; y el objetivo pedagógico principal es formatear las mentes. Las cosas marchan bien si pueden explicarse, decirse, presentarse con claridad. Buena parte de la historia de la pedagogía ve repetirse, mediante distintas denominaciones trifurcas bien conocidas: *trivium* y *quadrivium* frente a *adiestramiento práctico*. Artes liberales frente a artes mecánicas; instrucción intelectual frente a instrucción profesional, la escuela de gramática frente al taller artesanal; inducción frente a deducción; escuela frente a lugar de trabajo; aprender haciendo frente a aprender escuchando; la lección frente a la práctica; Dewey frente a Taylor (Santoni Rugiu, óp. cit: 101). Nos interesa detenernos brevemente en el momento en que unos y otros precisan la sanción, la habilitación, el pase *-sin* perder de vista que, en la actualidad, la *distancia* entre unos y otros *se encuentra atenuada*.

Recuerda Santoni Rugiu, a propósito de los maestros artesanos medievales (actores principales que, en sus talleres, desplegaron aquella famosa y añorada dupla maestro-aprendiz), que sólo conseguían el *magisterio* —entendido como título o grado— los mejores o más afortunados (incluyendo en la *fortuna* también el dinero de que disponía la familia del aprendiz), después de un largo tirocinio (aprendizaje) y repetidas eliminatorias (ibíd.: 130). Amplifiquemos los términos: *tirocinio*, *eliminatorias*, *lo mejor*. Arduo y extenso aprendizaje, título final. Es importante destacar que del recorrido —entre cuatro y siete u ocho años—, previo pago de impuestos, emerge un maestro artesano matriculado. Pero no está todo dicho; es un paso más el que sanciona la maestría: la preparación de una *obra maestra*. Si el arte es menor, la obra se pospone, pero se requieren *pruebas de habilidades en las operaciones elementales*.

Otro tanto ocurre en lo concerniente a aquellos oficios que se desarrollaban fuera de los talleres (como el de los médicos, los juristas y los especialistas), pero que también eran sometidos a distintos exámenes rigurosos, exposiciones permanentes a comisiones de cónsules y notables. Salvo excepción —el título de maestro se podía y se puede comprar—, no se era maestro sin examen, sin obra.

En cierto momento, la obra es expulsada o sometida al imperio del proceso. Importa menos el resultado final que el camino que conduce a él. Importa más el trayecto que la meta. Sumado a ello, se pone en entredicho la idea de distinción. Importa más que todos lleguen (si es posible, juntos) a que lo hagan unos pocos. Es el verso conocido de León Felipe: “Voy con las riendas tensas y refrenando el vuelo porque lo que importa no es llegar solo ni pronto, sino todos juntos y a tiempo”. La *distinción* pasa a ocupar el terreno del mal y del desprecio. La meritocracia, junto al cuadro de honor y de las recompensas, es arrojada al baúl de los autoritarismos de turno.

Probablemente, si bien nadie quiere un mundo educativo regulado por el éxito y la competencia —cuesta entender que el término que más se usa para explicar qué cosa es enseñar no sea examinado en su dimensión ganancial—, un ser competente (y todos, en cierta forma, lo somos) sabe que está en carrera y que debe ganar. Es decir que formar competencias es formar

competentes y no, pseudoanarquistas soñadores que rechazan el duelo, la disputa, la justa varonil, el espíritu agonístico o la supervivencia de los más aptos, los mejores, los más fuertes. O al menos, nadie lo quiere a la luz del día.

Pero este deseo se choca con todas las formas posibles e imaginables de la diferencia. Richard Sennett (2003) ha mostrado la incoherencia de superponer talento y distinción con desprecio, sorteando el valor radical del reconocimiento. Podemos decirlo así: hay en el mérito una posibilidad cierta de reconocimiento. Recientemente, en su visita a la Argentina, Philippe Meirieu dio cuenta de esta paradoja. En el caso deportivo escolar (donde el desprecio es más desfachatado), es común encontrar dosis importantes de aprecio y reconocimiento de los poco aptos para la práctica deportiva. Resumiendo, se puede ser feliz jugando mal, jugando poco o sin jugar, pero formando *parte de*.

Otro tanto ocurre con la distinción. Un ejemplo trivial puede iluminar este tema. La militancia de izquierda universitaria tiene sus líderes. Los criterios con los que se los elige (mal que les pese a los igualitaristas) son oscuros, pero no imposibles de reunir. En casi todos los casos, se trata de buenos oradores, capaces de movilizar a las masas. Un líder se distingue por su prosa, su verba, su claridad. No hay líderes afásicos o tartamudos.

Peter Sloterdijk dice sin tapujos que 'hay un malestar en el poder de elección, y pronto constituirá una opción a favor de la inocencia el hecho de que los hombres se rehúsen explícitamente a ejercitar el poder de selección que han alcanzado de modo fáctico (2003: 70). Fernando Savater comenta el trabajo de Sloterdijk y destaca una de sus provocaciones: "Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnoslas con la obligación de distinguir". Savater, que piensa sin demasiado temor, señala el quid de la cuestión. No se puede enseñar sin valorar "pero nadie se arriesga a valorar de verdad -ni siquiera, a dejar claro que existen diferentes grados en lo estimable y no sólo privilegios o prejuicios-; y por tanto es improbable que nadie se comprometa demasiado a educar" (2002).

Sin valorar y sin reválidas, ¿cómo sabemos si los maestros son buenos maestros?

La escuela no es escuela sin obras, sin distinción y sin mérito, porque la enseñanza misma tiene lugar en el interior de un oficio. No hay oficio sin obra, sin menester y sin misterio. Probablemente, la educación masiva no sea sin exámenes, sin pruebas o sin jerarquías. Otra cuestión bien distinta es el derroterc que sitúa al éxito como imperativo y meta educativa. No se trata de arrojar al mundo de los residuos al que no llega primero a la meta.

Los oficios docentes

Hacia una pedagogía de la formación

Entonces, ¿cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible repartir entre los maestros inminentes? ¿Qué instrucciones prácticas se pueden poner a disposición? si ningún comienzo es fácil tampoco lo es dar con las claves para la formación de los debutantes.

En los países con mayor rendimiento educativo, los mecanismos más utilizados para apoyar y fortalecer el trabajo de los docentes son: "la construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa de ejercicio profesional, la dotación de tutores que acompañen a los noveles y la promoción de instancias para que los docentes aprendan entre ellos" (PREAL, 2007: el destacado es nuestro)

Las consideraciones expuestas, sostenidas y acordadas internacionalmente presentan una serie de asociaciones para considerar. Más allá de la fuerza o la determinación que puede atribuírseles, establecen una relación entre el rendimiento educativo y las características del trabajo docente. A su vez, este último pareciera verse favorecido si la formación inicial y los primeros desempeños tuvieran una fisonomía particular. Acordando con estos planteos, sostenemos que es necesario avanzar sobre el desarrollo de una pedagogía específica, tanto de la formación docente inicial como de la etapa de iniciación profesional, entendiendo las instancias

formativas no sólo como espacios pertinentes para difundir los cambios educativos, sino como ámbitos definidos conforme a las necesidades emergentes de los nuevos procesos de trabajo y de las nuevas y complejas condiciones escolares en que la enseñanza se ejerce. Específicamente, nos preocupa saber en qué condiciones formativas lograremos o nos acercaremos a la construcción de las *habilidades prácticas*.

Asumiendo el desafío propuesto, avanzaremos en la perspectiva de oficio que venimos trabajando. Partimos de pensar la pedagogía de la formación docente como una preparación específica para un trabajo particular que distingue al maestro o profesor del que no lo es. Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de este tipo colocando la enseñanza y el oficio en el centro de la reflexión. Porque, ¿dónde, sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que supone el ejercicio de los oficios, es posible apropiarse de las claves para la formación?

a. El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo.

En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para *transmitir la transmisión*, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la *práctica de enseñar*. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante toda la formación. Desde esta perspectiva, y tal como lo venimos sosteniendo en distintos trabajos, el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados *espacios* curriculares. Por el contrario, deberla constituirse en el eje articulador de los diversos contenidos desarrollados durante la formación; es decir, no después, sino en el inicio. Algo similar plantea Flavia Terigi (2004) al proponer considerar la enseñanza como un problema político, esto es, politizar la enseñanza y dejar de entenderla solamente como un problema didáctico o instrumental.

La búsqueda de un sentido *aglutinador* del proceso formativo tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas, que no suelen responder a parcelas del conocimiento o a técnicas en particular. A menudo, los docentes recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío. Como dijimos, si bien hay una angustia a desconcierto inicial, que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar (es decir, ejercer su oficio), si *gente con oficio* o preocupada por él los prepara para ello. Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o *buenos* resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir.

b. La enseñanza del oficio debe dar la espalda a los métodos escolares

La afirmación puede sonar un tanto *disruptiva* al referirnos a la formación de docentes. De todos modos, no es menos importante, ya que escolarizar la formación suele ser la manera predominante. Claro que la propuesta formativa debe estar orientada hacia lo que sucede en la escuela. Debe tomar sus problemas, basarse en situaciones reales, en casos, etcétera. Nunca será suficiente señalar la poca relevancia de propuestas que ignoran el nivel de actuación de los docentes, ignorancia que se hace notoria y se padece, fundamentalmente, en los comienzos de la profesión. Pero lo que *sí* tiene que ser diferente es el modo *escolarizado* con el que muchas veces se forma, producto de tradiciones precedentes y de formatos organizacionales presentes.

Es preciso distinguir entre el contenido u objeto de la formación, que es la escuela, de las estrategias, métodos y ambientes escolares cuando no se está educando niños, sino formando

adultos que serán o son sus docentes. La dinámica del acercamiento y distanciamiento ilustra la distinción aludida. La formación tendría que desarrollarse muy cerca de los temas, los problemas y las situaciones escolares, pero tendría también que poder distanciarse y propiciar espacios de reflexión y prácticas alternativas, lo cual permitiría discutir, analizar y problematizar a la misma escuela. No toda práctica que reluce es oro. Es esta una manera de impedir la vigencia de estereotipos y la naturalización de rutinas, muchas veces, experimentadas durante la propia biografía escolar que una formación *escolarizada* no haría más que reforzar, además de desalentar a adultos que aspiran a ser docentes. La reflexión sistemática objetivada puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

c. El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación

Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas tiene un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

Los proyectos se cuidan, las acciones se planifican, se toman decisiones, pero todo ello se re-dimensiona, se complejiza o acomoda, en función de una situación determinada. A su vez, las distintas teorías y procedimientos son validados en las escuelas o en las aulas. Durante todo este proceso, de tanteo y experimentación, se aprende; los docentes aprenden probando, experimentando y producen distintos saberes en ese quehacer, que no siempre logran el estatus merecido.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba ocurre en el desconcierto y con la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica se vería favorecida si, en los primeros años de trabajo, tuviera lugar el acompañamiento de docentes formadores durante todo el proceso de producción, y llegar incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante en que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y tal vez, de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro, al fin, se marche? De nuevo, señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio.

Asimismo, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza diversificados en las aulas con los docentes que se están formando. Es decir, que los propios formadores propicien y pongan a prueba distintas maneras de hacerlo con aquellos que se están formando. Porque probar es ensayar; y ensayar es, en cierto modo, *reconocer algo antes de usarlo*. Sin temor. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experiencias pedagógicas diversas. De lo contrario, si constituyen *más de lo mismo*, sólo servirán para confirmar y reforzar lo que se experimentó desde la posición de alumno. Entre un alumno al que se hace probar en gotas un poco del oficio y un colega experimentado con quien se experimenta un oficio, existe una distancia considerable.

d. Enfatizar y destinar mucho tiempo a *ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas, ¿no son acaso y, en sentido estricto, enseñanzas?*

Durante el proceso formativo y también en los primeros desempeños docentes, se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo: practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se puedan idear estrategias, y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. En estas escenas, cobra protagonismo el consejo, la ayuda de

los que tienen algo para aportar basado en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo.

No se trata de dictaminar exactamente cómo se debe hacer, ni pasar carpetas para que otros copien, ni reducir al otro a un espectador más o menos fisgón sino de poner a disposición aquello que se probó (lo que se probó es lo que se sabe, ¿no?). Una pregunta básica que suele rondar todo proceso formativo es la siguiente: “¿Probaste?”; interrogante lanzado a rodar casi como una invitación, un convite mejor que puede, a su vez, resultar inspirador en la producción de la obra propia, en una determinada situación. El consejo, decía Benjamín (1998), no es tanto la respuesta a una cuestión determinada como una propuesta. Es este el sentido de los consejos, las indicaciones prácticas, los aleccionamientos para la acción. Ayudan a que otros enseñen. Suelen estar basados en esas *fórmulas misteriosas* que, construidas y probadas en el tiempo, resultaron y tienen la intención de perdurar. Porque conservan en el presente algún sentido que promueve su permanencia y, por lo tanto, la continuidad de lo que resultó.

Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar allí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y a retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando, sean futuros docentes o docentes en ejercicio. Es quien está dentro y que, sin embargo, puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No tapa ni asfixia. Es el formador que se ofrece como guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o *trucos* relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

e. Para formar de modo eficaz, basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace

Es preciso añadir en ese aspecto una importante salvedad para no caer en la trampa del modelo *modélico* tradicional ni tampoco, en sobredimensionar *lo ejemplar*. El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el *modelo* muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la manera acabada que indica en qué o en quien tiene que convertirse el que se está formando o está empezando. El ejemplo requiere un espectador atento, pero también una práctica difícil, como es la comparación. El ejemplo *indica* un camino para seguir, pero puede en ocasiones erguirse en plan moralizador. Se señala el sitio o el recorrido mediante el cual se accede al bien, o se señala la magnitud del mal. En cambio, el elogio de la muestra – tenemos mucho para aprender aún del modo en que los artistas tratan la muestra, la exposición y la obra- no está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación. Más ejercicio que sermón. En este proceso, cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas para copiar o imitar.

Como hemos planteado, hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien, y estos sujetos reconocidos y nombrados como *experimentados* suelen aparecer como portadores de saberes específicos y secretos, por oposición a los novatos. Desde sus orígenes, la formación docente utilizó la pedagogía del modelo, pero basada en la norma ideal (de docentes, de clases, de instituciones) lo cual, antes que ayudar y habilitar para la producción de la obra propia, muchas veces, inhibe tanto la acción como la misma formación.

Sería interesante contar con docentes experimentados que pudiesen mostrar aconsejar y acompañar, durante todo el proceso creativo/productivo, a quienes se están formando o están empezando a enseñar. Aquellos no sólo pueden aportar una solución técnica sino que, además, pueden contribuir a crear las fórmulas (las claves) necesarias para enseñar.

Los más fogueados tienen que estar a mano de los novatos, de aquellos que muchas veces padecen más crudamente el impacto o el *shock* de la práctica laboral y que, como vimos, tratarán de sortearlo como pueden y en soledad. Pero el acompañamiento tendría que basarse en una relación de *igualdad* que sólo se vuelve desigual en torno a la cantidad de cosas probadas y errores

cometidos; relación de paridad, de colega a colega y entre adultos que siguen aprendiendo y tratan de comprender la situación con el fin de delinear la mejor solución en las complejas situaciones que el oficio hoy plantea. De nuevo, hay que evitar caer en la trampa escolar que asimila al sujeto en formación con el niño. No es tomar del brazo al debutante, decirle “Párese acá, manténgase callado y observe”, sino “¡Pruebe!, haga conmigo”.

f. Así y todo, la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias, capacidades y disciplinas, que parecen importantes para enseñar

Dadas las características de la práctica docente, tanto los aprendizajes más formalizados como los menos parecen necesarios para aprender a enseñar. Saber enseñar es saber hacerlo y, para poder hacerlo, como dijimos, hay que ensayar, ejercitar, probar. Pero no se trata de probar de la nada o porque sí. Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento y la disponibilidad del saber, debemos añadir que, para que la práctica resulte, hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse. Ciertos autores denominan **competencias** a aquellas capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza⁵. En un estudio reciente⁶, hemos preferido denominarlas **capacidades básicas** de los maestros (por estar referidas a quienes se dedican a enseñar en el nivel primario). Sin pretender agotar todo lo que un docente debería ser capaz de hacer, las caracterizamos como *capacidades para la acción y las definimos como un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar. Se trata de estar preparado para sortear los obstáculos recurrentes, aquellos que con éxito han superado los experimentados probadores que definen lo propio de un oficio.*

El conocimiento disciplinar o multidisciplinar tiene, asimismo, un valor de suma importancia para la formación. Nadie puede enseñar lo que no conoce: y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo. Esta preparación incluye, asimismo, los conocimientos pedagógicos. Respecto al conocer, y a las disciplinas en general, podemos decir que es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a los que suele someterlos el conocimiento escolar. En este aspecto, es relevante considerar el perfil de los mismos formadores. Dadas las características de nuestro sistema de educación superior, muchas veces quienes forman docentes no están socializados en las formas académicas que suponen, además de la transmisión, la producción y transferencia de los conocimientos. No siempre se dispone, a la hora señalada, de *los indispensables*: una historia de la cultura, una del arte y una de las ciencias. No siempre se tiene en mente la conveniencia de disponer de una cierta idea de excelencia en el horizonte de toda formación.

g. Uno se forma al ser parte de un grupo de colegas que trabajan

Reconociendo las distintas dimensiones puestas en juego en el oficio de enseñar y en las condiciones escolares en las que actualmente acontece, es prudente recordar que este tipo de actividad no está en crisis, sino que esa fisonomía define hoy su identidad. En este sentido, y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la

⁵ Por ejemplo, Philippe Perrenoud (2006).

⁶ Silvina Feeney y Daniel Feldman (coords.) (2007): *Evaluación del Currículum de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y Capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA Dirección General de Educación Superior (DGESUP).

individualización exacerbada de la acción. En la medida en que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido de la actividad.

Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una manera de formar profesionales, que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación en sí misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. En este caso, el desafío es otorgarle a la práctica de la enseñanza un estatuto público, una dimensión relevante de la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, que da seguridad y tranquiliza. Un *nosotros*, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le dan sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerdan que no estamos solos.

Últimas reflexiones

Ni la formación inicial ni los primeros acompañamientos a docentes que se están incorporando a trabajar podrán aportar todas las respuestas para un desempeño *eficaz*. Es cierto. Como ya sostuvimos, el comienzo tiene sus particularidades: genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades.

Pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños puede colocar a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo, se combina la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando, con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando. No de manera ideal, sino en la construcción que se realiza día a día en la institución escolar, con oficio. Desde esta perspectiva, cobran sentido los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes. No se pretende que, a partir de esta pedagogía, se obtengan las respuestas para todo lo que va a acontecer. Sí, que se favorezcan procesos formativos y de acompañamiento que brinden los *gajes* del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar.

Edgard Morin dice que ha hablado de “siete saberes” partiendo de la idea de que existen siete vacíos profundos en las materias docentes, es decir, siete materias fundamentales que son ignoradas, ocultadas o desintegradas en fragmentos. Descubrir vacíos conocidos y desconocidos en lo pedagógico es un desafío personal que invita al crecimiento profesional de los docentes, potencia sus saberes y estimula desde la voluntad a compartir la tarea cotidiana.

¿Vacíos o desafíos?

Cuando se presenta este interrogante la pregunta que surge es si el saber que acumulamos los docentes es para llenar vacíos o para enfrentar desafíos. Ambos son posibles porque desde que enfrentamos la profesión iniciamos el camino con herramientas teóricas que actuarán como soporte de la práctica, que se presenta a veces como lastimando y otras como dinámica y flexible. Los protagonistas que nos esperan son nada más y nada menos que los ¡niños! Nuestros alumnos, sean pequeños, medianos o grandes, siempre nos miran expectantes, nos “atravesan” desde una mirada tierna o implacable, esperan nuestra reacción y acción.

De la misma manera actúan las docentes frente a un equipo directivo nuevo, observan, esperan, hacen un como si nada ocurriese, llega la nueva directora o director y ¿qué traerá? Esperan los desafíos que deberán afrontar, se escucha el silencio en las reuniones de manera ensordecedora. Las contradicciones en Educación son la base de nuestras acciones, los oxímorones son como el generador de lo que ocurre en la escuela. Observemos que el primero es Enseñanza y Aprendizaje; Acción- Silencio; silencio atronador; entrega-recepción; subeibaja; actuar con naturalidad; ciencias ocultas, memoria histórica y cuantos más.

Si hacemos el ejercicio de escuchar y mirar nuestras acciones y las de los demás en el devenir de un día en la Escuela/Jardín, vamos a encontrar estos conceptos que se unen generalmente para formar un tercero, uno que nos permite visualizar el sentido de estar en el aula o sala, en la escuela/Jardín o en la Universidad, como alumno o como docente, ese tercer concepto sería lo que Morín (Morin, 2008) llama Enseñanza Educativa.

Entonces, se puede definir la acción de enseñar como la de transmitir conocimientos a los alumnos de manera que los comprendan, los asimilen o los pongan en práctica. Dice Morin: “Sin embargo la Educación implica algo de más y una carencia. La misión de una enseñanza educativa implicaría transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir, es favorecer una manera de pensar libre y abierta”. (Morin, 2008)

No podemos pensar que a los maestros les resulta fácil enseñar, a pesar de los muchos saberes que posean siempre resulta difícil diseñar los modos, los métodos, las estrategias y adentrarnos en el mundo del conocimiento universal posible de transmitir. Nuestra tarea se desarrolla en un escenario que nosotros armamos, nadie hace nada para que empecemos la actuación, solos damos inicio a la acción y los resultados dependen de nuestra capacidad de generar en los otros la necesidad de que estemos.

Los maestros debemos generar la necesidad de nosotros en nuestros alumnos.

Esto parece ser una obviedad que se transforma en frases como: ¡no importa si falta la seño..! y si no voy ¡no pasa nada!. Estas frases tan comunes, confirman que no hay necesidad del otro, siempre los maestros decimos que es porque los chicos no tienen interés, lo cual es imposible porque todos los chicos tienen la necesidad constante de aprender por lo tanto el interés mantiene esa necesidad latente, el problema es que como maestros logremos generar la necesidad de estar juntos, de acompañar esos procesos de enseñanza y aprendizaje, de compartir ese oxímoron.

El hablar de necesidad incluye a todos los integrantes de la Institución. Los directivos también deben propiciar el estar juntos, con los docentes, con los alumnos y con toda la comunidad educativa, lo deben hacer desde la observación y la generación de acciones que movilicen fundamentalmente al cuerpo docente.

En un escenario cualquiera de la vida escolar que transitamos se pueden crear los espacios de encuentro, esos lugares a los que llamábamos comúnmente capacitación los podemos transformar en situaciones donde se generan los encuentros para compartir y para llenar “vacíos”. Cuando Morin habla de vacíos nombra siete, los dos primeros referidos al conocimiento; el primero es la relación del conocimiento y el error; el segundo es el conocimiento pertinente, es decir, el que es capaz de unir las partes con el todo y a este con las partes. Cotidianamente nos enfrentamos a conocimientos que debemos enseñar y no son pertinentes. (Morin, Mayo de 2000)

El tercer “gran vacío” es el significado de ser humano, este dice Morin, no se enseña en ninguna parte y concluye en “En pocas palabras, enseñar la calidad poética de la vida, veo la necesidad de una gran convergencia de la condición humana.” (Morin, Mayo de 2000).

En otras palabras re-significar lo humano es aprender a valorar al otro, al alumno, al docente, al colega, con lo que trae, tal cual es. Es aprender a decirles lo que sentimos, un “te quiero” cuando despedimos a los chicos puede sonar como una campanita en sus oídos, porque tal vez y sólo tal vez, no lo vuelvan a escuchar hasta el próximo encuentro. Llenar el vacío de lo humano es recuperar la ternura que los niños tienen muy fresca y que los adultos vamos perdiendo con los avatares de la vida personal y profesional. A la vez llenar el vacío de los saberes parcializados o especializados de los docentes solo se puede hacer pensando en un profesional que es seguro y capaz de enfrentar las incertidumbres del conocimiento, entonces el desafío de enfrentar capacitaciones permanentes y situadas es una necesidad posible de gestionar.

Lo dicho hasta aquí supone que no se puede pensar en un maestro sabio o en un maestro ignorante, ya que es mejor pensar en el maestro como un sabio-ignorante, entonces se puede abrir las puertas de una formación constante y permanente que le permita acceder a los avances constantes de todas las ciencias y a la vez que le posibilite compartir sus saberes, prácticas y experiencias.

“El cuarto gran vacío está ligado al anterior, se trata de nuestra identidad terrenal como ciudadanos de la tierra.”

Dice Morin, “se trata de ser ciudadanos del mundo no solo del lugar donde vivimos”, entonces enseñar a cuidar este mundo implica enseñar una identidad que conlleve a la responsabilidad y a la solidaridad, al cuidado de nosotros, de los otros y del planeta.

El quinto vacío es saber afrontar las incertidumbres. Las ciencias nos enseñan muchas certezas, pero no nos enseñan que existen también innumerables campos de incertidumbre. Primero que todo, incertidumbre en el área del conocimiento porque las ciencias modernas del Siglo XX han enfrentado estas incertidumbres” ... para llegar finalmente a las certezas, esto no solo ocurre con las ciencias exactas sino también con las sociales. Por lo tanto la escuela es un espacio social en donde habita la incertidumbre

Al respecto dice Morin: “¿Cuáles son entonces los medios para enfrentar la incertidumbre? Es necesario aprender estrategias para enfrentarla, pero no estrategias que supongan que el medio es estable sino estrategias que nos permitan ser capaces de afrontar y modificar lo inesperado a medida que encontramos nuevas informaciones. Así pues, enfrentar las incertidumbres constituye un punto capital de la enseñanza.”

El sexto vacío es la comprensión. “Cuando deseamos la paz en la tierra, según la expresión “paz en la tierra a los hombres de buena voluntad”, nos damos cuenta que, en el fondo, que la buena voluntad no es suficiente mientras no tengamos la voluntad y la capacidad de comprender a nuestros semejantes.” Y para aclarar este vacío continúa con la siguiente explicación: “Es decir, que no hemos adquirido las bases de la comprensión y que es primordial enseñar y explicar cuáles son los medios que podemos utilizar para controlar e integrar en nosotros mismos los procesos de comprensión que

nos permitan una apertura hacia el otro, una empatía hacia el otro.”

Nuestros alumnos aprenden también mirando nuestro accionar. Cuando se habla de lograr ser comprensivos con nosotros y con los otros, con nuestros alumnos y colegas implica pensar una clase sabiendo enseñanza brindada quedará como un sello en cada alumno. En consecuencia, tener empatía con nuestros alumnos nos permitirá elaborar estrategias para que puedan aprender lo que nos proponemos enseñar y a la vez comprender que todos aprenderán con distintos tiempos y ritmos, podremos generar “movimientos” no lineales en las clases, seguramente será más difícil pero a la vez será más dinámico. Cada uno con sus tiempos con sus espacios para llegar a una verdadera educación.

El último vacío es el que Morin llama “la ética, la antro-po-ética o la ética del género humano.” En este sentido, recuperar los valores elementales como el saludo al ingresar y salir del aula, la sonrisa afable son buenos síntomas de ética y también lo son respetar los nuevos valores o formas de entender el mundo.

Finalmente Morin dice: “Si se quiere reformar el pensamiento, es necesario reformar las estructuras institucionales, pero no se pueden transformar las instituciones si no se ha reformado con anterioridad el pensamiento.”

Entonces para transformar las instituciones debemos comenzar desde lo particular, desde nuestras prácticas, en función de un Proyecto Institucional que nos abarque y nos implique.

Desde este punto de vista, la mejor forma de incentivar a los docentes es generar capacitaciones situadas en la Escuela/ Jardín o en la Supervisión, por varios motivos; entre ellos, no salir del contexto en el que se trabaja, no desvincular el conocimiento que se adquiere de la realidad en la que nos desempeñamos, para visualizar mejor las prácticas y rutinas que nos envuelven y empezar desde lo particular para entender lo general.

En algunos casos es necesario capacitarse para salir de las rutinas que envolvían las prácticas y en otros se abren saberes ocultos, se llenan “vacíos” que están en la institución, fortalezas que están en los propios docentes. Estas acciones despiertan los deseos de compartir mucha sabiduría acumulada y por ello las Jornadas Institucionales de capacitación se convierten en espacios para que las colegas comiencen a exponer sus prácticas, sus formas de ver al mundo educativo.

Analizando estos trayectos se puede observar que nada es posible sin la voluntad de los docentes y directivos.

Sin embargo, como dice Henri Bergson, “la intuición no se comunicará sino por la inteligencia. Aunque es más que una idea, deberá sin embargo, para trasmitirse, cabalgar sobre ideas”. (Bergson, 1972)

Entonces es preciso hablar de conceptos tales como; Voluntad, Pensamiento e Intuición. La voluntad que nos abarca a todos los que estamos en el proyecto institucional, la voluntad de hacer, lo cual no es sencillo, muchas veces aparece la queja sobre el que tiene o no tiene voluntad, o porque las cosas se hacen o no por voluntad. Dice Nietzsche sobre la voluntad, “en toda voluntad hay, ante todo, una pluralidad de sentimientos: el sentimiento de estado que se quiere salir, al estado a que se tiende, la sensación de estas dos direcciones mismas, “a partir de aquí” “para ir allá”, y agrega “uno de los ingredientes de la voluntad contiene también un pensar; en todo acto voluntario hay un pensamiento directriz...además la voluntad es un estado afectivo, la emoción de mandar sobre uno mismo para obedecer.”

Muchas veces los docentes aceptan por voluntad la capacitación, sin que esto implique absoluta obediencia, también se generan resistencias-consentidas, o sea, oposiciones frente a las cuales una respuesta puede ser: está bien que no quieras pero debes, por tus alumnos y/o docentes y por vos, logrando así probablemente generar el movimiento, no un movimiento de sucesiones de estado. Pensamos en lo que dice Bergson sobre el movimiento y sobre cualquier cambio cuando expresa: “todo cambio real es indivisible...Si el cambio es continuo en nosotros y continuo también en las cosas, es preciso que estos dos cambios se encuentren, uno en relación al otro, en una situación análoga a los trenes.” (Bergson, 1972)

Relato de una experiencia a modo de ejemplo

¿Cómo se generó el cambio? Rápidamente cada capacitación promovía una idea nueva, conversaciones en los recreos sobre lo que aplicaban de lo que habíamos aprendido en el curso. Fue muy bueno ver salir una maestra del aula mostrando los trabajos de su grupo luego de aplicar lo que nos habían enseñado. No hubo necesidad de analizar los roles de las maestras preceptoras que no estaban acompañando a las maestras de salas porque solas comenzaron a asistirles no había forma de no estar con la compañera cuando proponía una actividad de Ciencias Naturales por ejemplo, porque alguien debía registrar las hipótesis de los niños mientras la maestra trabajaba con el grupo. Así aparecieron “investigaciones” tan variadas como importantes, sobre las plantas, aprendimos a buscar el elemento común: la clorofila en las plantas, las semillas en los frutos; a preguntarnos y preguntarles a los nenes ¿por qué no tengo verde en los frutos y en las raíces? A causa de esta pregunta descubrimos que el elemento común: la clorofila está en las hojas y en los tallos. ¿Qué plantas tienen azúcar y cuáles almidón? Entonces apareció la Variable: el sabor!

Aprendimos que podíamos partir de un interrogante o de una afirmación. Es así que las docentes pudieron plantear a los alumnos que “los árboles son plantas” y a partir de allí investigar las características de una planta en la Biblioteca, luego juntos fueron “descubriendo” los árboles que rodeaban al jardín, sus características y cantidad, modos de cuidarlos y el uso que le damos a los árboles. Es conveniente aclarar, que cuando me refiero a “aprendimos” en realidad debería decir re aprendimos, pues estos conocimientos disciplinares lo poseíamos desde toda la trayectoria escolar de cada uno, solo había que contextualizarlos y configurarlos didácticamente.

Por consecuencia de este proceso se concibió la muestra de Ciencias Naturales que era el corolario del trabajo de todo el año, se convirtió en un fenómeno generalizable porque intervenían todas las áreas, fundamentalmente el lenguaje debía fluir, no fue fácil lograr que los niños “muestren y cuenten” sus experiencias a las familias. Hubo que enfrentar varios desafíos porque además los tiempos debían ser breves para que los chicos no se agotaran y perdieran el deseo de hablar.

También asistía la Profesora capacitadora que luego de observar los trabajos realizados nos daba una devolución de los aciertos y de los errores, estos eran registrados sistemáticamente. Se incursionó en todas las disciplinas. Así, por ejemplo, una docente con nenes de tres años trabajó conceptos de la física; plano inclinado. Otra docente leyó una noticia sobre el problema de los mapuches con la contaminación del agua que tomaban, con sus niños de 4 años fueron a la Biblioteca a buscar los significados de: Mapuche, contaminación y petróleo, esto derivó en las pruebas que realizaron en el laboratorio con frascos de agua y diversos elementos solubles y o no solubles, entre ellos el petróleo, el azúcar, la sal. Todo era registrado por las docentes maestras preceptoras o auxiliares.

Se generó entonces tal movimiento que las clases pasaron a vivirse en el laboratorio, en la biblioteca, en el patio, es decir, todo el espacio escolar era un aula y todas las disciplinas se integraban, las maestras se auto convocaban para diseñar sus planificaciones didácticas, y así las propuestas fluían, para ilustrar mejor este comentario, traigo la siguiente anécdota, una vez concluida una reunión de trabajo de las docentes, una de ellas se presentó en la dirección para proponer comenzar el año con los niños de 5 años “presentándoles las teorías posibles de la desaparición de los dinosaurios”, mis ojos se abrieron muy grandes, sin embargo las acompañé en la propuesta. El trayecto que realizaron las docentes con los nenes fue intenso desde el estudio al que se abocaron las maestras para enseñarle a los chicos hasta las propuestas didácticas sobre los dinosaurios que fueron diseñando.

Finalmente viajamos a un lugar de nuestra Provincia de Neuquén que se llama Loma de la Lata donde hay museo (poco conocido por los argentinos y que recomiendo visitar) con restos de dinosaurios y gente especializada para explicarles a los visitantes, (Berejnoi, 2010) como también un espacio para que los chicos jueguen a ser “paleontólogo” con huesos que descubren enterrados y con elementos apropiados. Grande fue la sorpresa de quienes nos recibieron cuando escuchaban a

los nenes explicarles a ellos. En este trabajo además, las docentes enseñaron y los niños exploraron los tipos de nuestra zona, concluyendo en que hay muchas huellas de dinosaurios por tener mucho suelo arcilloso.

Nada de lo expuesto hasta aquí era práctica cotidiana de la Institución. No obstante, esto nunca fue motivo de análisis solo se unieron algunos elementos tales como: un pensamiento directriz y voluntad. Se generó movilidad de nosotros, de las cosas, de lo exterior e interior de cada uno, al decir de Bergson: “la realidad es la movilidad misma.” Hubo cambios pero estos estaban anclados en el pasado, porque luego las docentes se “descubrieron” haciendo y sabiendo secuencias pedagógicas que conocían pero que por algún motivo dejaron de practicar. La movilidad que se produjo permitió unir el presente con el pasado.

Potenciando igualdades en los saberes docentes.

Podemos pensar en el accionar de las supervisoras desde la misma idea generadora de movilidad en los saberes docentes para potenciarlos y además igualarlos. ¿Por qué la idea de igualar los saberes docentes? Esto no es para que todos los docentes enseñen lo mismo al mismo tiempo, sino para alejarnos del dicho tan común “cada maestro con su librito”.

Relato de otra experiencia en la voz de una supervisora

Observé en mi zona que subsistían diversos paradigmas no solo en lo referido a Planificación sino también a la enseñanza y el aprendizaje; y que, además, el juego era el ausente en las salas y los nenes permanecían mucho tiempo sentados, y los actos escolares eran todos iguales copiados de las revistas de moda en los niveles.

Fue así que diseñé proyectos de capacitación con profesionales autores de libros, para volver a introducir el texto en la vida de las docentes y que estos además sean soportes de las jornadas de trabajo didáctico de los equipos directivos.

La primer Profesional que llegó a Cutral-Có, Plaza Huincol y zona de influencia fue Laura Pitluk. Fue tanta la movilidad que produjo que debió volver. Sus libros fueron materia de estudio en todos los Jardines y las planificaciones como las prácticas comenzaron a tener otro color. Continuaron llegando a la zona profesionales tales como: Edith Weinstein, Elena Santa Cruz, Patricia Berdichevsky, Daniel Brailovsky, Renée Candia, Carolina Emetz, y Ruth Harf, quien también se presentó en la zona dos veces. Tanto Carolina Emetz como Ruth Harf nos abrieron la visión a los equipos de directivos y supervisores y llegaron en el marco de un proyecto elaborado con mi compañera entrañable de supervisión Liliana Ricci, con quien trabajamos arduamente la articulación entre el nivel inicial y Primario.

En consecuencia, se partió de “la presunción de ignorancia que se transforma en posición activa- la igualdad como interpelación de los otros- logrando articularla en una decisión de abandonar los “beneficios compensatorios” de la posición de ignorar. “La voluntad del maestro es una voluntad que debe efectuarse complementemente en la decisión del incapaz que decide ser capaz”. La igualdad como proceso, como acto de creación, entonces, requiere de decisiones, intuiciones y coordinadas muy precisas.” (Sztulwark, 2013).

En resumen, no se trata de “capacitar” desde lo que falta, sino desde las potencialidades existentes en una institución o en un área de supervisión. Muchas veces estos procesos no se realizan en el marco de ¿políticas educativas emanadas del nivel central?, sino desde el deseo de brindar a los docentes y directivos la posibilidad de acrecentar sus saberes y favorecer la satisfacción por lo que hacen, conformando equipos de trabajo que persigan intensiones y metas en estos sentidos.

A modo de cierre

La capacitación en servicio es una posibilidad de generar un movimiento institucional que transforma las rutinas y prácticas escolares, posibilitando a los docentes espacios de encuentro donde pueden poner en juego ciertos saberes latentes, se potencian los vínculos docente-alumno y docente-

docente para trazar nuevas relaciones y se logra una emancipación intelectual que invita a nuevos desafíos a medida que se llenan los vacíos de la formación. Porque los maestros somos “ignorantes que saben”.

“El que ha nacido maestro no toma las cosas en serio más que en relación con sus discípulos, ni siquiera a sí mismo.”

Fiedrich Nietzsche.

ACTIVIDADES PARA LOS ESTUDIANTES



DÍA	EJE TEMÁTICO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Martes	SER estudiante de nivel superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propiciar un primer contacto personal entre los estudiantes y docentes a partir del reconocimiento de las motivaciones, fortalezas y temores respecto del inicio de este trayecto de formación. ▪ Favorecer la toma de conciencia de las implicancias de ser estudiante de nivel superior. ▪ Reconocer las características del grupo de alumnos respecto de expectativas, capacidades, motivaciones para iniciar este trayecto. 	<p style="text-align: center;"><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinámica grupal de presentación. 2. Taller: los estudiantes en una hoja en blanco responden de manera individual a la pregunta: ¿Qué significa para vos ser estudiante de nivel superior? 3. Reunidos en grupos comparten lo escrito individualmente y realizan la siguiente consigna: <ul style="list-style-type: none"> - Representar a través de una fotografía, estatua o cualquier otra forma de expresión no verbal: ¿Qué significa para ustedes ser estudiantes de nivel superior? 4. Plenario: cada grupo expone su producción. <p style="text-align: center;"><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes llevan adelante actividades propuestas por el Referente institucional de Trayectorias Educativas. (RITE) <p><u>Temas:</u> Organigrama/Espacios institucionales (Dirección - Secretaría - Coordinación - Preceptoría) / ROI / RAM / AIC.</p>	

DÍA	EJE TEMÁTICO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Mierc.	SER estudiante de nivel superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proponer a los estudiantes algunos recursos que fortalezcan su trayectoria inicial en el nivel superior. ▪ Capitalizar conocimientos previos entorno a técnicas de estudio. ▪ Dar a conocer algunas técnicas de estudio que permitan a los alumnos la apropiación del material de lectura. 	<p style="text-align: center;"><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los docentes introducen el tema “Técnicas de estudio”. 2. Reunidos en pequeños grupos se asigna a cada uno una técnica de estudio diferente. 3. Luego de la lectura del material bibliográfico realizan un afiche, empleando la técnica asignada en donde se destaquen las características fundamentales de la técnica. 4. Plenario. <p style="text-align: center;"><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista a estudiantes de segundo y tercer año. <u>Pregunta inicial:</u> ¿Qué significó para vos iniciarte como estudiante en el nivel superior? Intercambio de preguntas entre el alumnado y las/los entrevistada/os. 	<p>- Cuadernillo de ingreso. “Algunos recursos para fortalecer las trayectorias estudiantiles. Punto II) En relación a las técnicas de estudio.”</p>
Jueves	SER docente hoy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover el acercamiento de los estudiantes a conceptos e ideas vinculadas al quehacer docente mediante la lectura comprensiva de un texto académico. ▪ Generar un espacio de análisis y articulación entre marcos teóricos e imágenes y relatos de escuela. 	<p style="text-align: center;"><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reunidos en grupo los estudiantes realizan la lectura del capítulo 5 “Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia” en sus intertítulos: “Enseñanza y oficio”, “Enseñar hoy”, “Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar”. 2. Se responde a una guía de lectura. 3. Plenario. <p style="text-align: center;"><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos analizan viñetas a partir del marco teórico abordado en el primer momento. 2. Elaboran una reflexión escrita grupal que dé cuenta de las lecturas hechas. 	<p>- Alliaud, Andrea. Antelo Estanislao. “Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.” Cap. 5. En Cuadernillo de Ingreso.</p> <p>- Pineau, Pablo. “Relatos de escuela”</p>

DÍA	EJE TEMÁTICO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Viernes	SER docente hoy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poner en tensión los desafíos y contradicciones que la tarea docente propone a los docentes como parte de su oficio. ▪ Fortalecer el empleo de técnicas de estudio aprendidas durante el proceso de inicio a la formación. 	<p style="text-align: center;"><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes realizan en grupo la lectura del artículo “Descubriendo vacíos en la tarea y formación docente” de la Prof. Stella M. Figueroa a partir de las orientaciones del docente. 2. Realizan guía de lectura (1) 3. Rescatan las ideas centrales del texto. 4. Plenario. <p style="text-align: center;"><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Taller: a partir de la elección un objeto construyen diálogos reflexivos que produzca el grupo que reflejen lo leído. 2. Plenario. 	- Figueroa, Stella. “Descubriendo vacíos en la tarea y formación”. En cuadernillo de ingreso.

GUÍA DE LECTURA (1)

“DESCUBRIENDO VACÍOS EN LA TAREA Y FORMACIÓN DOCENTE” en su intertítulo: ¿Vacíos o desafíos?

- ✓ **Previo a la lectura.**
 - a) Lean atentamente el título del artículo y analicen:
 - ¿Qué les sugiere el título en relación a la tarea que como docentes deberán desarrollar a futuro?
 - ¿Qué ideas o concepciones consideran que implica hablar de “vacíos” y/o “desafíos” en el oficio de enseñar?

- ✓ **Luego de la lectura.**
 - a) ¿En qué sentido la autora emplea los conceptos de vacío y desafío? ¿Coincide esta apreciación con sus ideas previas sobre estos conceptos?
 - b) Busquen el significado de la palabra OXÍMORON. Luego, expliquen ¿por qué en el texto se vincula esta palabra a la tarea del docente?
 - c) Elijan 2 de los “vacíos” que retoma la autora de Morin y construyan una frase u oración que sintetice la idea planteada en el mismo.
 - d) Expongan qué relación se establece en el artículo entre “vacíos” y capacitación docente.

“LA EDUCACIÓN INICIAL EN CÓRDOBA. ESCOLARIZACIÓN INICIAL, DOCENCIA Y ESTADO”

La Educación inicial en Argentina se consolidó a través de un movimiento proporcionalmente inverso al de la Escuela Primaria. Mientras el nivel primario es el resultado de procesos de implantación estatal con financiamiento de la oferta, el Jardín de infantes logra legitimarse paulatinamente, pero en los hechos, no en la Ley, a través de un proceso por el cual el Estado reconoce y acompaña la demanda social. Considerando una perspectiva nacional y regional, Argentina legisla sobre la obligatoriedad de la sala de 5 años de la Educación inicial en forma reciente. Es con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 que ello se produce, es decir, 109 años después de declarar obligatoria la Educación Primaria. En términos generales, el Jardín de infantes, a través de sus docentes y en defensa de su función educativa -desde sus inicios- ha buscado construir una identidad que distinga su estar y formar parte en el sistema educativo, diferenciándose de la escuela primaria, conservando los componentes mínimos del dispositivo escolar moderno: el modelo de enseñanza simultánea, tiempos y espacios definidos y regulados, graduación por edades, un conjunto de conocimientos (en su versión tradicionalmente construida alrededor del juego, la expresión y la creatividad o en forma de prescripción oficial) y ciertas formas de acreditación.

El curriculum para la Educación Inicial también es una construcción reciente. El diseño de contenidos básicos comunes para el nivel inicial data de 1995, es decir, hace tan solo 17 años. De allí en más, cada jurisdicción llevó adelante la definición de los diseños curriculares Provinciales que, en algunos casos, concluyeron en el año 2000. Tras un movimiento de recentralización curricular, en 2004 -hace apenas 8 años- se aprobaron los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, que sirvieron como referencia para la elaboración de nuevos diseños curriculares en las jurisdicciones (algunas de ellas aún están en proceso). Estas apreciaciones adquieren relevancia, al momento de considerar que toda propuesta de cambio en las prácticas y modos de organización, requiere de una gradualidad que posibilite el reconocimiento de su sentido, procesos de apropiación colectivos y políticas de acompañamiento al trabajo de enseñar, no reducibles a capacitaciones y jornadas. de lo contrario es posible que en la búsqueda de resolver ciertas situaciones y/o problemas cotidianos, se apele a respuestas construidas en otros tiempos, con otras finalidades educativas.

Puede advertirse entonces que, proporcionalmente hablando, en muy pocos años la introducción de pautas curriculares para la Educación inicial, ha sido muy intensa, en concordancia con la normativa sobre la obligatoriedad. En síntesis, los sucesivos movimientos de reformas educacionales que han tenido lugar en la región y en el país - y que, en gran parte, se han concentrado en la producción de documentos curriculares- han impactado considerablemente en un nivel de enseñanza que venía funcionando sin prescripciones curriculares oficiales, especialmente, aquellas vinculadas a las áreas tradicionales del saber escolarizado. Por el contrario, los Jardines de infantes han venido trabajando a través de orientaciones vinculadas a formas organizativas dentro de la sala y a ciertos contenidos escolares, con disímiles características en el escenario nacional y al interior de cada jurisdicción.

La ausencia de regulaciones sobre la obligatoriedad de la sala de 5 años no impidió el desarrollo de la formación docente. Desde el año 1891, con la Escuela normal de Paraná, es decir, hace 121 años, se han formado maestras y profesoras⁶ para el ejercicio de la docencia en los Jardines de

infantes, bajo la regulación y supervisión estatal. En este período, es posible reconocer dos grandes estrategias de formación docente. Por un lado, los cursos especiales para Maestras normales, desde 1883 hasta 1969 (es decir, 77 años). Por el otro, la formación de nivel superior (terciarización) y sus tres manifestaciones hasta nuestros días: el Profesorado de Educación Preescolar, de dos años y medio de duración y con énfasis en la formación creativa y expresiva (década del 70 hasta fines del siglo XX, durante 30 años); el Profesorado de nivel inicial de tres años de duración y las primeras incorporaciones de las disciplinas y su enseñanza en concordancia con el curriculum del nivel inicial (primera década de este siglo, entre 8 y 10 años) y el Profesorado de Educación inicial (2007-2008, hasta hoy) de cuatro años de duración y con mayores niveles de especialidad en relación con el curriculum del tramo de escolaridad para el cual prepara. En este marco, puede sostenerse que, durante más de 120 años, la formación de docentes especializados/as para la Educación inicial se ha venido realizando en medio de los siguientes dilemas y debates que aún quedan sin resolver: 1) la tensión entre la función asistencial y la función educativa, y 2) la especificidad pedagógica del nivel respecto de los objetivos, contenidos y métodos del nivel primario. Al mismo tiempo, las concepciones pedagógicas en busca de dicha especificidad, ponen el acento entre -al menos- dos polos que ilustran esta situación fundacional: la formación expresivo-creativa del llamado “niño natural” o la preparación para la escuela primaria. Se trata de dos posiciones que impregnan la conformación histórica del nivel en la definición de una identidad propia respecto del carácter escolarizado, o no, del Jardín de infantes. Por este motivo, toda propuesta de cambio curricular en el nivel, debería contemplar que una parte importante de los docentes actualmente en servicio se han formado en una tradición pedagógica muy diferente a la actualmente promovida.

Quienes actualmente se desempeñan en salas de 4 y 5 años del país y de la Provincia, en su mayoría, han sido formados en el plan de estudios de 19749, vigente hasta el año 2001 en Córdoba. resulta central este aspecto en términos de proporciones. Pensemos que, en general, las actuales Profesoras de Educación Preescolar han recibido una formación más vinculada con la comprensión de las etapas evolutivas de un niño universalmente definido junto a sus posibilidades creativas y expresivas ajustadas al ritmo de su desarrollo “normal”. Si se analizan detenidamente los contenidos de los planes de estudio de la época, el lugar de la enseñanza aparece desdibujado, predominando conocimientos relativos al sujeto de aprendizaje y al despliegue de aptitudes docentes vinculadas con la música, la destreza plástica y corporal, la higiene y la puericultura. El peso preeminente del paidocentrismo, propio de los postulados de la Escuela nueva, ha logrado constituir marcas de profunda raigambre en la construcción identitaria de la profesión, vinculada más a la guía y contemplación de las manifestaciones “naturales” del “niño” que a la intervención didáctica y pedagógica. Esta situación debería servir como referencia para quienes construyen políticas educativas para el sector, al momento de considerar los tiempos y modos en que se construyen las propuestas de cambio y especialmente, los dispositivos de formación en servicio necesarios para tramitar nuevas propuestas pedagógicas y/o curriculares para el nivel una consideración especial merecen las estrategias de formación docente en servicio para la Educación inicial desarrolladas en los últimos años, cuya magnitud e intensidad, han sido escasas y de bajo impacto. Si bien el acceso a la capacitación docente se reconoce como un derecho, a partir de la Ley Federal de Educación, su obligatoriedad se derivó de concebirla como una herramienta privilegiada para la implementación de las nuevas políticas. En el caso de la Educación inicial en Córdoba, las experiencias de capacitación para el nivel se han dirigido a cubrir la falta de formación en los campos específicos del curriculum escolar tradicional que no estaban contemplados en los planes de estudio de la formación docente inicial. Esto es, las áreas de lengua y matemática, en menor proporción, el área de las ciencias y, recientemente, alfabetización inicial, en tanto campo de saber que excede la adquisición del sistema de la lengua. Por otro lado, no resulta menor señalar la escasa presencia de propuestas de capacitación para el nivel (una de ellas desarrollada por UEPC en convenio con FLACSO). Esto ha generado que muchos docentes se actualicen en el marco de propuestas originalmente destinadas a

problemáticas de la escuela primaria y no a su propio nivel de referencia. La escasez de propuestas de capacitación específicas para el nivel adquiere un matiz más problemático en el interior de la provincia, donde existe menor variedad de propuestas de formación.

En términos de políticas educativas, en el caso de la Educación inicial, lo reciente y lo intenso van de la mano y se refleja en múltiples tensiones. Una de ellas se deriva, en términos históricos, de lo reciente que resulta la definición de su obligatoriedad, su regulación pedagógica a través de un currículum común y la construcción de nuevos planes de estudio, vinculados con los sentidos prescriptos por el currículum previsto para el nivel, pero distante de los principios pedagógicos en que se formó la mayoría de los docentes que actualmente se encuentran en actividad. En este sentido, es importante señalar que las demandas realizadas desde las políticas educativas, generalmente, en favor de postulados más amplios, como por ejemplo, la reducción de la desigualdad y de la pobreza para la región desde un enfoque basado en derechos, aunque loables, alteran en forma profunda las condiciones pedagógicas e institucionales, produciendo desajustes que requieren construir estrategias graduales de cambio y dispositivos de acompañamientos en todas las escalas: docentes, directivos, supervisores, no reducibles a formatos de capacitación. Es decir, estos últimos son necesarios, pero no es sobre ellos y su articulación con normativas ministeriales que se construirán las condiciones adecuadas para tramitar los desafíos que generan los cambios propuestos. Se requiere, además, de espacios de trabajo colectivo entre supervisores para el análisis de las propuestas generadas por las escuelas y la construcción de criterios pedagógicos comunes al interior de las instituciones. Son precisos ámbitos de encuentros entre directores, donde puedan socializar interrogantes sobre las propuestas de los docentes que se desempeñan en sus escuelas, pero también para que compartan criterios de gestión relevantes en la atención de ciertos problemas. Es cada vez más necesario construir espacios de asesoramiento en las instituciones que permitan enriquecer el trabajo conjunto entre directivos y docentes en la búsqueda de soluciones a sus problemas escolares, pero también a la consolidación de aquellas buenas propuestas que se van generando. En todos los casos, dichos dispositivos de formación deben ser constantes en el tiempo, porque de lo que se trata es de desmontar matrices pedagógicas e institucionales funcionales a otros propósitos educativos y lograr mostrar la relevancia de los desafíos que actualmente se proponen para el nivel: enseñar una cultura común, dar cuenta públicamente de los aprendizajes construidos por los niños (y no de sus personalidades), documentar aspectos vitales para el posterior seguimiento (en otros niveles) de su trayectoria escolar, a los fines de ampliar y profundizar la democratización del acceso al conocimiento escolar.

En este contexto, los IPE representan la preocupación por hacer públicos los aprendizajes construidos por los niños/as. Si consideramos que ello forma parte del trabajo de enseñar; enseñar, entonces, excede los marcos individuales, vocacionales y biográficos y pasa a constituirse en un problema político (Terigi, 2004) sobre el cual las políticas educativas, a tono con sus demandas, deberían asumir, "políticamente", la producción de condiciones y saberes didácticos que hagan razonables y posibles las demandas de mejora. Por ello, la propuesta de trabajo con los IPE debe poder articularse con el conjunto de cambios curriculares y organizativos previstos para atender de la mejor manera posible, la escolarización de todos los niños/as; dialogar con las tradiciones de trabajo pedagógicos existentes en las instituciones y con la previsión de construir y sostener dispositivos de acompañamiento a escala del sistema.

A continuación, abordaremos algunas de las características que asumió la implementación de los IPE en lo referido a tiempos de comunicación y condiciones de implementación (atendiendo a los obstáculos organizativos y pedagógicos que generó), así como sus implicancias en la organización del trabajo escolar.

“ACERCA DEL ROL DOCENTE EN EL NIVEL INICIAL... ALGUNAS CERTEZAS Y REFLEXIONES”.

Lic. Susana Beatriz Broda.

“El profesor ha sido y seguirá siendo un foco de atención primordial dentro de la temática didáctica, porque cada vez, es más evidente su papel determinante en la calidad de la enseñanza y en la educación en general... no se puede caer en la posición que centra en los profesores toda la responsabilidad a la hora de mejorar la enseñanza, pero si nos parece justo admitir, que ningún cambio en ella, puede hacerse sin su participación, sin su transformación.”

José Gimeno Sacristán

La palabra “rol” proviene del latín “rotulus” y significa tanto una hoja enrollada, como aquello que debe recitar un actor en una pieza teatral. La noción de rol representa legítimamente uno de los conceptos intermediarios, en la relación de encuentro de un sujeto y de una sociedad. -Filoux define los “roles sociales” como la suma de las formas culturales de conducta que están asociadas a un status particular. El concepto de rol proporciona un instrumento particular para el análisis de la socialización, pues permite vincular el comportamiento individual con ciertas normas de grupo relacionadas con la conducta que “se espera” del sujeto en función de su sexo, edad, especialización profesional, etc., aun cuando la persona no siempre actúa de acuerdo al tipo ideal de conducta que se espera de ella. -

Alicia Fernández nos dice al respecto: “...los docentes , como vehiculizadores del conocimiento , se convierten en repartidores de ocasiones para que los niños aprendan, siendo su tarea construir un ambiente educativo desafiante, rico en situaciones de enseñanza y aprendizaje...”.

El docente trae su propia historia, como sujeto, vinculado en principio, a su historia como alumno, a su formación docente y a las demás experiencias sociales y laborales por las que haya transitado.

En la formación docente, la relación de los saberes construidos en los marcos teóricos específicos y de interdisciplina, con la práctica institucional y áulica, representan una parte importante de su función. Recuperar la práctica concreta en las aulas permite descubrir la historicidad del rol docente y de la tarea de enseñar. Al analizar esas prácticas, o la narración que se hace de ellas, se puede recuperar en el análisis, las variables singulares del contexto, de las rutinas escolares, de las distintas formas de enseñanza; se identifica, en consecuencia, la matriz de aprendizaje institucional.

Develar de donde vienen prácticas e ideas, es un ejercicio posible para poder construir otros modelos, que se ajusten a las nuevas condiciones culturales y sociales.

Quisiéramos comenzar por considerar el trabajo del docente como centro de la acción y la responsabilidad de pensar la escuela a partir de pensarse a sí mismo.

Que es necesario comprender la escuela como un espacio formador de futuros ciudadanos que deben insertarse en una sociedad democrática, participativa, solidaria y comprometida con su momento histórico y formular un replanteo profundo de las funciones del rol docente acordes con la escuela y la sociedad que postulamos.

La” inmediatez “que caracteriza a las prácticas docentes y el “entramado complejo” de relaciones de los distintos contextos en los que debe desempeñar su rol, mueven al maestro a la resolución de su problemática sin recurrir al saber experto, sino recurriendo a ciertos “esquemas prácticos” que le dan seguridad y confianza.

Esos esquemas prácticos es necesario que se vertebren con la dialéctica de sus esquemas teóricos, y de ese modo, pasar del énfasis de la formación inicial al discurso teórico crítico.

Dice Giroux, refiriéndose a la pedagogía como praxis (práctica en si misma y reflexión): “el

docente debe hacerse responsable de las historias que produce, de las memorias sociales que transmite y de las imágenes de futuro que autoriza”.

Por lo tanto, ese docente debe poder discriminarse y percibirse dentro de la trama social en la que está inserto. Su profesionalización y el ejercicio de su rol no pasan exclusivamente por su habilidad técnico- pedagógica, sino que deben, en la misma incluirse las dimensiones político y social. Ellas enmarcan lo específicamente educativo que es el espacio desde el que los grupos de educadores intentan y pueden operar cambios. De ninguna manera esto supone la aceptación pasiva de las variables sociales sino, por el contrario, el reconocimiento necesario para intentar dinamizarlas y superarlas. Para ello es necesario e imprescindible una capacitación pedagógico- didáctica en permanente revisión, análisis, enriquecimiento y actualización en confrontación con lo político y social.

“Podemos afirmar que cada maestro es producto de la historia de la vida cotidiana en la escuela y a partir de eso, sus” haceres y saberes” llevarán impresos su modalidad y serán interpretados a partir del sentido común de su clase, de su representación de la realidad y de su historia personal. La profesión docente lejos de ser un modelo rígido e ideal conformado a priori, es producto de una construcción que se concreta en la vida cotidiana en la escuela.”

Sandra Carli.

Por lo tanto, es necesario el perfil de un docente que tienda a su profesionalización permanente. Siendo algunas condiciones necesarias para que pueda concretarse las siguientes:

Concepción ética de la profesión: congruencia entre el ser, el decir y el hacer. La coherencia se vincula con los acuerdos entorno de los aspectos invisibles de la tarea de educar y para ello es necesario acordar acerca de lo que se entiende por enseñanza, aprendizaje, por experiencia educativa.

Autoestima, implicando con ello confianza y credibilidad en lo que se está haciendo, pero también en que se lo puede hacer mejor. Autoestima como capacidad para tomar decisiones con responsabilidad.

Dominio del saber específico (pedagógico y didáctico) desde lo disciplinar y en cuanto a los procesos de apropiación del conocimiento. Un docente responsable de la reflexión sobre su práctica, que promueva la duda y la iniciativa en sus alumnos, propicie la intervención de todos ellos, respete los errores, abra el diálogo y no lo cierre sin dar tiempo para pensar y para establecer relaciones.

Empatía comunicacional: un orden adecuado de los procesos de comunicación, participación y toma de decisiones que pueda garantizar un clima institucional positivo para integrar las diferentes iniciativas. Efectuar autoevaluaciones permanentes que le permitan visualizar el error como una herramienta constructiva y la resolución de problemas desde puntos de vista respetuosos de las diferencias.

De este modo estaremos apelando a la construcción de un docente reflexivo, de relación dialógica con sus alumnos, intelectual transformador, que se reconozca como un sujeto político, que pueda de-construir sus prácticas, para transformarlas, y transformar así la realidad social.

Por lo tanto, para concluir estas pequeñas aproximaciones a la concepción del rol del educador en el nivel inicial podemos decir que ser un docente reflexivo y transformador, en una sociedad compleja, donde el conocimiento está en permanente transformación y cambio supone:

Asumir la dimensión pedagógica del rol y estar disponible para las respuestas constructivas, críticas y fundadas.

Ser co-gestor de las políticas educativas y contribuir a la construcción de valores de la convivencia democrática.

Ser consciente que se es protagonista, promotor de cambios y conocer el por qué y el cómo se enseña y cómo se aprende.

Tener una formación académica que le permita replantear sus prácticas y repensar los contenidos tomando en cuenta criterios de validez científica, pertinencia social y adecuación al educando.

De este modo estaremos apelando a la construcción de un docente reflexivo, de relación dialógica con sus alumnos, intelectual transformador, que se reconozca como un sujeto político, que pueda de-construir sus prácticas, para transformarlas, y transformar así la realidad social.

EL NIVEL INICIAL COMO MODELO EDUCATIVO:
QUÉ TIENE, PUEDE Y DEBE ENSEÑAR EL JARDÍN PARA UNA INFANCIA FELIZ.

Lic. Laura Pitluk

El Nivel Inicial

Por una educación significativa que integre la enseñanza de contenidos con los aspectos sociales y vinculares, en la cual crecer y aprender con placer sean parte del cotidiano educativo.

Las propuestas de enseñanza: un espacio para ser felices junto a los otros.

La ética y las utopías como sustento y fundamento de una educación que prioriza a las infancias y sus procesos educativos. El lugar de los educadores desde el compromiso ético y utópico. Los procesos y proyectos creativos como modo de contrarrestar la situación actual de las instituciones escolares y las familias. El encuadre institucional. El Proyecto Educativo Institucional. El trabajo en equipo. Los alumnos y el trabajo sobre lo grupal. Los límites y las normas.

Las instituciones: un espacio de encuentro y búsquedas compartidas

Son necesarias las relaciones sanas entre:

- Los educadores y los niños: de profundo amor, pero de vínculos profesionales.
- Los educadores y los padres: de complementariedad y no de competencia, de respeto y comprensión, ni de frialdad ni de profundo acercamiento sin los límites precisos.
- Los docentes y los directivos: de asesoramiento, de comunicación, de búsquedas compartidas.
- Todos los miembros de la institución: de respeto por las funciones de cada uno y de colaboración mutua.

La Creatividad: un camino posible.

El trabajo sobre lo grupal: un desafío necesario.

LOS NIÑOS

Son la prioridad pero la complejidad y las demandas de una tarea con prisa y sin pausas nos determina en las decisiones y acciones.

Necesitamos detenernos y observarlos, escucharlos y sostenerlos, ubicarlos verdaderamente en los lugares prioritarios.

Estas personitas vulnerables que nos miran con sus ojos ávidos por conocer e incorporarse en el mundo, que dependen de nosotros para sostenerse afectivamente y desarrollarse plenamente.

ESOS SERES HUMANOS que se mueven sin darnos un respiro en la ardua tarea de protegerlos y encontrar las mejores modalidades de acompañarlos sin avasallarlos.

La propuesta es pensar en la Educación Infantil desde:

- La mirada desde los derechos del niño.
- Los encuentros educativos basados en el afecto, los procesos compartidos y la comunicación.
- El trabajo sobre los valores: el compartir, la solidaridad, la tarea con los otros.
- El reconocimiento de la situación de enseñanza como un encuentro entre alumnos-docentes-conocimientos caracterizada por la complejidad, la multicausalidad, la inmediatez y la imprevisibilidad.

- El valor de los aprendizajes infantiles y su estrecha relación con las propuestas y modalidades de enseñanza y con el estilo docente que se pone en juego en cada actitud, cada elección y cada acción.
- El lugar de los educadores como soñadores que sustenten su tarea desde el conocimiento y la ética generando utopías posibles a favor de la infancia.

La infancia es un presente que no concibe justificaciones por parte de los adultos, que no puede perderse y no se recupera. El valioso tiempo de la infancia imprime sus huellas en los sujetos y marca una gran diferencia en la conformación de lo humano.

Los responsables de la Educación lo sabemos, por eso nunca bajamos los brazos.

LA VIDA ES UN ESPACIO PLENO DIGNO DE SER VIVIDO. La vida solo tiene sentido cuando el camino se recorre junto a los otros.

ACTIVIDADES PARA LOS

ESTUDIANTES



DÍA	EJE TEMÁTICO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Lunes.	SER estudiante en el Nivel Superior	<ul style="list-style-type: none">▪ Explicitar intenciones y expectativas respecto de la elección de la carrera.▪ Incentivar el intercambio de experiencias con docentes de nivel inicial▪ Analizar modelo y representaciones construidas en torno a la docencia en el Nivel Inicial.	<p><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) Los/as estudiantes comentarán por qué eligieron la carrera docente mediante un cuaderno. Luego socializarán sus escritos.2) Momento de escritura individual. <p><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none">1) Conversatorio con docentes de nivel inicial.2) Presentación de la técnica para narrar BIOGRAFÍA ESCOLAR.3) Presentación del Cuaderno de bitácora de recorrido en donde cada día deberán narrar lo vivenciado en cada clase, tomando como relato inicial el relativo a la elección de la carrera.	

DÍA	EJE TEMÁTICO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Martes.	El Nivel Inicial y sus huellas de origen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los orígenes fundacionales del Nivel Inicial, en el Sistema Educativo Argentino. ▪ Comprender las contradicciones históricamente construidas, las representaciones y contradicciones en cuanto al juego considerado como contenido y estrategia de enseñanza en el nivel inicial. 	<p><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) De manera individual en el cuaderno de bitácora cada estudiante escribe qué significa “Ser docente del nivel inicial” y las representaciones sociales que se tiene este. 2) Puesta en común de las producciones. 3) Reunidos de forma grupal se trabaja con el material bibliográfico mediante guía de lectura. 4) Puesta en común. <p><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Taller sobre el juego en el nivel inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Broda, S. (2015), “Acerca del rol docente en el Nivel Inicial... algunas certezas y reflexiones”. (p. 45-49)
Mier.	Representaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las representaciones sociales que existen en torno al ser docente en el Nivel Inicial. • Problematizar lo que implica el rol docente en el Nivel. 	<p><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Una mirada histórica al nivel inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Se trabaja a partir de imágenes ya construidas referidas a qué significa ser docente en el nivel inicial, cómo fue cambiando esta representación, etc. - Vinculación entre imágenes del nivel inicial y textos teóricos. - Descripción grupal de los componentes y situaciones en cada imagen, describiendo el contenido e infiriendo prácticas escolares. - Plenario. 2) Lectura grupal y guiada “La educación inicial en Córdoba”. 3) Vinculaciones el texto y las imágenes anteriores. Ubicación socio histórica. 4) Plenario y cierre. <p><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Actividad con RITE y Centro de Estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - “La Educación Inicial en Córdoba. Análisis de sus políticas, desafíos y alternativas para ampliar el derecho de los niños/as”. Instituto de Investigación y Capacitación UEPC. Marzo 2013. P. 2 y 3.

DÍA	EJE TEMÁTICO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Jueves.	<ul style="list-style-type: none"> - La centralidad del juego en la Educación Inicial”. - Plan de estudio de la carrera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia del juego, y vivenciar alguna de las habilidades pre-numéricas como la clasificación y la correspondencia. • Demostrar que las actividades lúdicas y recreativas contribuyen a la convivencia de la comunidad educativa. • Reconocer la importancia del juego en la Educación Inicial. • Comprender la articulación entre conocimiento y juego. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Taller de juegos de matemática para el nivel inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Juego n° 1: para liberarnos y juntarnos en grupos. 1, 2 y 3 - Juego n°2: clasificación de letras y números con velocidad. - Juego n°3: correspondencia. - Juego n°4: los pasajeros del tren. 2) Cierre y reflexión sobre lo vivido en el taller y la importancia de los juegos en la enseñanza de la matemática en el nivel inicial. 	
Viernes	<ul style="list-style-type: none"> - Cierre, Integración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar conocimientos trabajados a lo largo de esta semana. • Plantear interrogantes, reflexiones, conclusiones. 	<p style="text-align: center;"><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Taller de cierre e integración de contenidos y experiencias. <p style="text-align: center;"><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Recuperación de experiencias relatadas en los cuadernos personales de las estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pitluk, L (2009), “El Nivel Inicial como modelo educativo: qué tiene, puede y debe enseñar el jardín para una infancia.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea. Antelo Estanislao. “Los gajes del oficio. enseñanza, pedagogía y formación.” Cap. 5: “Los gajes del oficio de enseñar”. Ed. Aique. Bs. As. 2011
- Cuadernillo de ingreso de la carrera de Psicología. Capítulo 1. Universidad Nacional de Córdoba. 2017.
- Figueroa, Stella. “Descubriendo vacíos en la tarea y la formación docente” en Revista Travesías didácticas. Nro 20. 2015.
- Link de consulta: (<https://www.um.es › documents › normas+apa+sexta+edición.pdf>)
- Pineau, Pablo. “Relatos de escuela”. Ed. Paidós. Bs. As. 2005
- Reglamento Orgánico Institucional (ROI). ISFD. Dr. Carlos María Carena. 20015
- Reglamento Orgánico Marco (ROM). Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. 2011.
- “La Educación Inicial en Córdoba. Análisis de sus políticas, desafíos y alternativas para ampliar el derecho de los niños/as” Instituto de Investigación y Capacitación UEPC. Marzo 2013. P. 2 y 3.
- Broda, Susana. “Acerca del rol docente en el Nivel Inicial... algunas certezas y reflexiones”. Travesías didácticas: creando huellas en la Educación Inicial vol. 20 (p. 45-49). 2015
- Pitluk, Laura. “El Nivel Inicial como modelo educativo: qué tiene, puede y debe enseñar el jardín para una infancia” Síntesis de la conferencia brindada en la 3er. Jornada “Nuevos escenarios para educar - Nuevos horizontes para construir” organizada por El Portal Educativo - Noviembre. 2009.