DISPOSITIVO DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL 2018-2019

OBJETIVO 1

Profundizar la relación entre la formación inicial y las características, desafíos y problemas que presenta la práctica docente.

EJE 4

Sistematización de experiencias y saberes producidos por los formadores

Formación de Formadores

Dirección Nacional de Formación Docente Inicial

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Secretaría de Innovación y Calidad Educativa

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación

Ministro de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación
Alejandro Finocchiaro

Secretario de Gobierno de Cultura
Pablo Avelluto

Secretario de Gobierno de Ciencia,
Tecnología e Innovación Productiva
Lino Barañao

Titular de la Unidad de Coordinación General del
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
Manuel Vidal

Secretario de Gestión Educativa
Oscar Ghillione

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa
Mercedes Miguel

Secretaria de Políticas Universitarias
Pablo Domenichini

Secretaria de Evaluación Educativa
Elena Duro

Secretaria de Coordinación de Gestión Cultural
Julieta García Lenzi

Secretario de Patrimonio Cultural
Marcelo Panazzo

Secretario de Cultura y Creatividad
Andrés Gribnicow

Secretario de Planeamiento y Políticas en Ciencia
Tecnología e Innovación Productiva
Jorge Aguado

Secretario de Articulación Científico Tecnológica
Agustín Campero

Instituto Nacional de Formación Docente
Directora Ejecutiva
Cecilia Veleda

Director Nacional de Formación Inicial
Emmanuel Lista

01
E4

OBJETIVO 1

Profundizar la relación entre la formación inicial y las características, desafíos y problemas que presenta la práctica docente.

Eje de trabajo

Sistematización de experiencias y saberes producidos por los formadores[1]

Consideraciones generales

En función de los ejes rectores del Dispositivo de Fortalecimiento Institucional 2018 - 2019, y con el fin de que las Direcciones de Educación Superior (DES) de cada jurisdicción puedan establecer prioridades de trabajo institucional, a continuación, se presenta la caja de herramientas del eje "Sistematización de experiencias y saberes producidos por los formadores".

Se espera que esta caja de herramientas sirva como soporte y estrategia de acompañamiento para que los Institutos de Formación Docente (ISFD) organicen y desarrollen las líneas de acción que consideren prioritarias en función de sus contextos institucionales.

La fundamentación, las líneas de acción, actividades y recursos que se proponen en este documento forman parte del trabajo conjunto de los referentes del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), y de las DES de algunas jurisdicciones.

La sistematización de experiencias pedagógicas en el Nivel Superior, como una estrategia válida de mejora de la práctica profesional docente, permite impulsar la innovación en los ISFD y en los niveles obligatorios para los que se forma. Asimismo, esta práctica aporta a la conformación de comunidades de aprendizaje que aprenden de la experiencia de todos sus miembros.

Aprender de nuestras experiencias constituye una oportunidad de formación profesional. Por otro lado, la sistematización permite ordenar lo vivido e identificar proyecciones y mecanismos de sostenibilidad de los cambios para generar políticas y estrategias al interior de cada instituto.

1 Este eje es el resultado de la fusión de dos propuestas surgidas en el Encuentro Nacional de Referentes de diciembre 2017, en diferentes grupos de trabajo e instancias de discusión plenaria en las que se acordó considerarlas como dos etapas de un mismo proceso: "Revisión de nuestras prácticas de enseñanza como formadores" y "Sistematización de experiencias y saberes producidos por los formadores de todos los campos a través de distintos formatos y lenguajes".

Fundamentos y enfoque

Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas

(Hardy en McEwan y Egan, 1998)

Centrarse en la "Sistematización de experiencias y saberes producidos por los formadores" implica explicitar los conceptos centrales que conforman dicho eje y avanzar en sus relaciones. En ese sentido, se consideran cuatro dimensiones imbricadas en el trabajo de los formadores:

- La práctica reflexiva o el análisis de las prácticas.
- La sistematización de experiencias.
- La producción de saber pedagógico, en términos de práctica-acción-práctica, donde se generen propuestas concretas de *acciones transformadoras* desde el ISFD para el abordaje estratégico de situaciones y/o problemáticas de interés.
- La definición de estrategias de acción, en pos de generar transformaciones específicas delineadas por cada ISFD, de acuerdo al trabajo de sistematización desarrollado.

La **práctica reflexiva** se constituye como objetivo de la formación inicial; es decir, como capacidad para desarrollar en los estudiantes del Nivel Superior, así como una praxis de los formadores. A lo largo del presente eje, se profundizará en la segunda acepción enunciada.

Cabe señalar que se parte de un enfoque hermenéutico-reflexivo y crítico, es decir que se entiende la racionalidad práctica como aquella que se articula con la teórica cuando las y los docentes toman decisiones en contextos caracterizados por la singularidad, incertidumbre e inmediatez y en ese mismo proceso, confrontan la acción con sus saberes. En este sentido, recuperando los aportes de Schön (1992), esta manera de entender la práctica plantea la necesidad de que el docente construya la situación a partir de evaluarla y elaborar posibles alternativas y respuestas.

Asimismo, desde esta perspectiva, se sostiene que el proceso de reflexión y análisis genera la producción de saberes que enriquecen la comprensión e interpretación de diversas situaciones de enseñanza y constituyen "fundamentos de la práctica y de la competencia profesional" (Tardif, 2004, p. 26).

La formación docente en la práctica reflexiva suele ser objeto de las unidades curriculares, principalmente del campo de la práctica. Sin embargo, no suele ser un ejercicio del propio trabajo de los formadores. Por esta razon, y debido a las complejas características del proceso de construcción del trabajo docente, será relevante profundizar esta práctica con el fin de que la reflexión se convierta en un hábito profesional. "Si insistimos en ello es para invitar a una reflexión más metódica, que no se mueva únicamente por sus móviles habituales –angustia, preocupación por anticipar, resistencia de lo real, regulación o justificación de la acción– sino por una voluntad de aprender metódicamente de la experiencia y transformar su práctica de año en año" (Perrenoud, 2004, p. 129).

A su vez, se propone avanzar en un análisis socializado y, superar una mirada individual de la reflexión, revisando colectivamente esquemas y matrices internalizados[2]. En este sentido, la práctica debe ser entendida como *habitus profesoral*[3] (Perrenoud, 2004), como esquema de percepción, evaluación y acción que organiza y guía las prácticas de los formadores.

Para contribuir a la mejora de las propias prácticas, y a la conformación del *habitus profesoral*, es necesario superar la reflexión individual y habilitar un proceso fundamentado de construcción de conocimiento a través de la socialización entre el cuerpo docente y la comunidad educativa.

De este modo, el trabajo colectivo y colaborativo entre formadores, posibilita la **producción de saberes específicos:** saberes sobre la práctica, saberes que muchas veces son invisibilizados o deslegitimados a pesar de ser aquellos que sostienen el trabajo cotidiano en los espacios escolares.

Asimismo, avanzar en la producción de los saberes de la práctica a partir de la reflexión sistemática y colectiva "[...] significa también el reconocimiento de que la producción del conocimiento respecto a lo que constituye una enseñanza adecuada no es propiedad exclusiva de los centros universitarios y de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que también los profesores tienen teorías, que pueden contribuir a la constitución de una base codificada de conocimientos sobre la enseñanza" (Zeichner, 1993, p. 2)

El análisis de las prácticas o la práctica reflexiva, así como la sistematización de experiencias, convergen en la producción de un tipo singular de saber. Dichas prácticas no producen un saber disciplinar o un conocimiento formalizado del campo de la didáctica sino que generan y visibilizan y, por medio de la sistematización, permiten formalizar y organizar *saberes prácticos*, que "[...] son el resultado de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en una situación laboral; también los llamamos saberes empíricos o de experiencia" (Altet, 2005, p. 9).

Es el saber producido y orientado a las intervenciones prácticas, a las actuaciones docentes y a la resolución práctica de la enseñanza en situación, el que vincula las prácticas reflexivas con la sistematización de experiencias y articula el recorte ponderado conceptualmente en este eje. Es importante señalar que estos saberes permitirán idear en conjunto estrategias prácticas (líneas de acción) de abordaje para las problemáticas detectadas. Estas estrategias apuntarán a producir un cambio real, producto de las propuestas específicas que se generen en el seno de cada ISFD por medio de la sistematización. A su vez, este saber es parte de la experticia del docente y determinante para el ejercicio docente: "en la docencia se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión. En su oportunidad caracterizamos a los docentes en una doble función de expertos: como expertos en un/os cam-

2 El presente eje se centra en la perspectiva de los formadores. Sin embargo, con el fin de realizar un trabajo entramado que recupere la perspectiva de los estudiantes, se deja abierta la posibilidad de recuperar el **Eje 2** "Escritura como proceso de registro y práctica reflexiva" en el marco del **Objetivo 2** principalmente, la **línea 1, propuesta B**.

3 Se recupera la categoría de *habitus* de Bourdieu (1972); "Las estructuras que son constitutivas de un tipo particular de entorno [*environnement*] (e.g. las condiciones materiales de existencia característica de una condición de clase) y que pueden captarse empíricamente bajo la forma de las regularidades asociadas a un medio [*environnement*] socialmente estructurado producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni la maestría de las operaciones necesarias para alcanzarlos, [...]" (p. 256).

po/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas [...] Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural" (Terigi, 2012, p. 16).

La **sistematización de experiencias** se presenta, entonces, como una práctica privilegiada para el desarrollo formativo de los docentes y, al mismo tiempo, como una forma de producción del conocimiento que se enfrenta a otros modos hegemónicos de producción y divulgación de saberes. Como señala Terigi (2008), "que el saber producido en la formación no sea reconocido como tal y no circule tiene al menos dos consecuencias: a) no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación, prácticas posibles cuando los conocimientos toman estado público; b) las trayectorias profesionales de los formadores de los docentes no capitalizan estos desarrollos [...]" (p. 5) Por esta razón, se espera que este eje contribuya a difundir, visibilizar y jerarquizar el conocimiento acumulado de la formación inicial.

En este marco, cabe señalar que el saber pedagógico producido a partir de la sistematización y el análisis presupone un retorno sobre la práctica que posibilita la **acción transformadora.** Tal como señala Holliday (2012), "[...] cuando hablamos de producción de conocimiento transformador, no estamos hablando de un conocimiento con un "discurso transformador", sino hablamos del proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y a los saberes que ella produce y, que por tanto, desarrollan –como un componente de la propia práctica– la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras" (p. 59).

EJE 4. Sistematización de experiencias y saberes producidos por los formadores

Líneas de acción y propuestas de trabajo sugeridas

A continuación, se presentan cuatro líneas de acción que se encuentran diferenciadas para orientar la lectura. Estas abordan, de manera integral, las cuatro dimensiones señaladas previamente (práctica reflexiva, sistematización de experiencias, producción de saber y estrategias de acción). A su vez, se incluyen diversas propuestas para desarrollar el trabajo en cada línea.

Asimismo, cuando se define un dispositivo que integre el análisis de experiencias, la sistematización, circulación de los saberes de la práctica y la elaboración de estrategias orientadas a transformaciones especificas, es necesario tener presente como **encuadre de trabajo:**

- que sea metódico, es decir que vaya más allá de la reflexión espontánea y se generen tiempos y espacios para su desarrollo a lo largo del tiempo;
- que la reflexión no se inicie solamente a partir de dificultades identificadas;
- que se conciba como tarea colectiva;
- que ponga en suspenso las evaluaciones y los juicios de valor, condición necesaria para la construcción de un marco de confianza necesario para el trabajo por desarrollar;
- considerar múltiples objetos para la sistematización y el análisis con el fin de trascender el espacio áulico por ejemplo, espacios de acompañamiento, tutorías, participación en los cursos introductorios, instancias de trabajo con las escuelas asociadas, coordinación de proyectos institucionales, trabajo en los diversos momentos de las jornadas institucionales, entre otros;
- tener en cuenta la asignación y distribución de roles y tareas en función de los propósitos;
- los objetos a los que dirigimos las prácticas reflexivas pueden ser diversos; no obstante, es importante considerar algunas cuestiones. En principio, la reflexión no es un fin en sí mismo, debemos discutir la creencia de que la enseñanza será necesariamente mejor si los maestros reflexionan más, desplazando las consideraciones sobre los objetos de la reflexión y de la cualidad de dicha práctica. Al respecto Zeichner nos plantea tres aspectos que se deben tener en cuenta:

> "En primer lugar, desde mi perspectiva sobre la práctica docente reflexiva, la atención del maestro se centra tanto en su propio ejercicio profesional –hacia el interior–, como en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa –hacia el exterior–. Las reflexiones de los maestros se orientan en parte hacia la eliminación de las condiciones sociales que deforman la autocomprensión de los maestros y obstaculizan el desarrollo de su trabajo. [...] La segunda característica de mi visión de la práctica reflexiva consiste en su impulso democrático y emancipador, y en centrar en parte las deliberaciones del maestro sobre los problemas que suscitan los casos de desigualdad e injusticia que se producen en el aula, para someterlos a un examen minucioso. [...] Desde mi punto de vista sobre la docencia reflexiva, estos llamados hechos reales, que ponen en evidencia las diferencias raciales y de clase en

> los resultados escolares, tendrían que constituir una parte de los problemas que los maestros deberían examinar en sus deliberaciones sobre su trabajo. La postura que suele adoptarse en relación con estas y otras cuestiones por el estilo consiste en achacarlas al ambiente de procedencia de los alumnos o en situar el problema exclusivamente en los mismos alumnos y en sus familias. […]La tercera característica de mi visión de la práctica reflexiva consiste en el compromiso a favor de la reflexión en cuanto práctica social. Se trata de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente. A mi modo de ver, este compromiso tiene un importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social. La capacitación de los maestros en cuanto individuos es inadecuada: los maestros necesitan comprobar que las situaciones concretas que experimentan están muy relacionadas con las vividas por sus colegas. (Zeichner, 1993, p. 7-8).

Reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza y formación de los formadores.

Propuesta de trabajo

a. Transmitir "saberes del oficio"

Esta actividad invita a reflexionar sobre **los saberes de la práctica** que sostiene el trabajo de los formadores. Este ejercicio implica un doble propósito: observar no solo en clave individual, sino en clave del trabajo colectivo e institucional. De este modo, se podrá dar cuenta de la presencia de múltiples saberes prácticos que son trasversales a los diferentes campos de la formación o bien, repensar los reglamentos de concursos en clave de la presencia o ausencia de las prácticas y a la legitimidad que la institución les otorga para ocupar los diferentes espacios formativos.

La pregunta que da encuadre a la tarea y que retoma una propuesta de Clot (1995) descrita por Perrenoud (2004)[4], es la siguiente:

> Supongamos que, en breve, usted, docente de x espacio curricular, entra en licencia y tendrán una entrevista con el suplente que lo reemplazará, ¿qué instrucciones, consejos, sugerencias y/o recomendaciones querrías compartirle para un buen desarrollo de la cursada?

Se propone establecer una secuencia de trabajo. En primer lugar, en pequeños grupos, cada uno de forma individual elabore su respuesta y la comparta con los demás.

Luego, se podrán reunir los docentes del mismo espacio curricular en diferentes turnos y/o carreras y, a partir de la puesta en común de los relatos individuales, contrastar, comparar, a fin de atender a las recurrencias.

El objetivo de este intercambio es focalizar el análisis en los saberes que configuran y movilizan la experiencia de cada docente y que, a su vez, conforman parte de su identidad singular y son el producto de su trayectoria formativa.

4 "Clot, por ejemplo, ha retomado y desarrollado la técnica llamada de «instrucción al sosia» creada por Oddone (1981) en FIAT. He aquí lo que le dijo a un practicante: Supón que yo fuera tu sosia y que mañana me encuentro en situación de tenerte que reemplazar en tu trabajo. ¿Qué instrucciones querrías transmitirme para que nadie se dé cuenta de la sustitución? (Clot, 1995, p. 180 como se cita en Perrenoud, 2004, p. 130).

Además, es una invitación a compartir aspectos o saberes regulares respecto a las prácticas de los diferentes docentes, así como a otorgar visibilidad a saberes que son el producto de la experiencia de formación.

b. Pensar los saberes de la práctica de los formadores desde las voces de los estudiantes en formación

Al final del cuatrimestre, se debe solicitar una evaluación de la cursada que incluya un ítem en el que los estudiantes recuperen algún momento crítico de su pasaje por la unidad curricular; sobre todo, en términos de dificultades de aprendizaje, de problemas de comprensión, de dificultades en relación con una producción o bien un momento de tensión en su trayectoria en el que dejó de cursar (o pensó dejar). Luego, se propone al estudiante reponer la mirada en las acciones, prácticas, tareas, conocimientos que hayan movilizado a sus docentes y tenido efecto sobre la situación descripta.

A partir de la sistematización de dichos relatos, se sugiere que los docentes encuentren singularidades y regularidades, y visibilicen tanto los nudos críticos que cada estudiante identifica en sus trayectorias formativas, como los saberes movilizados por los formadores (que seguramente en muchos casos, son implícitos, intuitivos, informales y que constituyen parte central de trabajo docente).

Se espera que los formadores puedan reflexionar sobre sus prácticas desde las voces de los estudiantes. A su vez, se busca que tengan la posibilidad de sistematizar esas experiencias y ponerlas en diálogo no solo al interior de una unidad curricular, sino en el marco de una trayectoria desplegada en una determinada carrera. De esta manera, al poner en valor aquellas estrategias y acciones desplegadas que revirtieron las dificultades narradas, la sistematización de los relatos de los estudiantes permitirá otorgarles legitimidad a sus saberes.

c. Desarrollo de la coobservación

Se pretende anclar el análisis por medio de la implementación de microclases. Para ello, se deben conformar grupos de trabajo de aproximadamente cuatro a seis formadores, según criterios de agrupamiento que resulten significativos para la institución (mismo año, mismo campo, materias correlativas, diferentes campos, misma unidad curricular en diferentes turnos o en diferentes carreras, entre otros).

Luego, uno de los docentes convocará a sus colegas a una de sus clases regulares, con el fin de observarlas y registrarlas. Los registros escritos y/o fílmicos servirán de insumos para la totalidad del grupo de análisis. Aquí es importante sostener un encuadre de trabajo en el que quede en suspenso la elaboración de todo juicio o evaluación sobre lo desarrollado por el colega, ya que la práctica reflexiva conlleva un proceso de generación de confianza y de implicación que se interrumpe cuando la práctica evaluativa entra en escena.

Una vez que el grupo de análisis se reúna con las observaciones, se busca poner el acento en los componentes diversos de una situación didáctica. Como señala Edelstein (2011) "[…] en la deconstrucción y reconstrucción de las experiencias se procura objetivar las múltiples definiciones y decisiones que se asumen en una clase (p. 150)".

La propuesta considera, de esta manera, dos niveles de análisis:

1er nivel: la descripción analítica a partir de los componentes didácticos.

2° nivel: la identificación de decisiones que fundamentan lo actuado, discriminado entre macro decisiones y micro decisiones. Edelstein (2011) las define de la siguiente manera: las primeras son

las que resuelven in situ, lo que Schön podría denominar reflexión en la acción, mientras que las segundas tienen que ver con las adscripciones teóricas de los docentes.

Por otro lado, la autora sostiene que, a mayor experticia de los formadores, mayor inmediatez en las resolución de microdecisiones y coherencia entre las macro y microdecisiones.

El centro del análisis es dar cuenta de la complejidad de las decisiones que se llevan a cabo en el desarrollo de una clase, en la propuesta metodológica y en los avatares de la implementación de una programación. Este trabajo, permite reponer la reflexión sobre la acción tanto en el nivel posterior al desarrollo de la clase, como a la posibilidad de construcción de hipótesis de trabajo que sean anticipatorias de la propuesta planificada. "Se hace posible, también, dar contenido concreto a la idea de complejidad en las prácticas de enseñanza, al hacer visible la multiplicidad de acciones, decisiones y definiciones puestas en juego" (Edelstein, 2011, p. 152).

Todas estas propuestas deberían ser acompañadas por el desarrollo de ejes conceptuales necesarios para establecer rupturas con el sentido común y para generar líneas de análisis sobre las prácticas que hagan lugar a la producción de nuevos saberes y a la desnaturalización de las prácticas de enseñanza.

d. Implementación de ateneos y talleres de práctica

Se propone implementar ateneos[5] y talleres de práctica de forma sistemática con el fin de centrar el análisis en la propia acción pedagógica, revisándola a partir de ciertos referentes teóricos.

Para iniciar el análisis será necesario contar con casos concretos de la práctica, "instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas [...]. Los casos presentan situaciones en las que se ponen en juego las tensiones y dilemas más característicos de un campo profesional o de un área o disciplina del currículum" (Wassermann, 1994). Estos podrán introducirse por medio de relatos, registros en distintos formatos, etc., de los propios integrantes del grupo de formadores.

De manera colectiva, se pueden pensar preguntas vinculados al caso:

- ¿Cuáles son las cuestiones o dilemas que el caso plantea?
- ¿A qué situaciones de la propia experiencia remite el caso?
- ¿Con qué conceptos teóricos podría analizarse?
- ¿Qué condiciones contextuales perfilan de determinada manera el problema central del caso?
- ¿Qué otras manifestaciones del mismo problema podrían reconocerse?
- ¿Basándose en X teoría, cómo interpretaría el caso?

Asimismo, hacia el cierre del proceso de análisis, el grupo de formadores podría producir de forma colaborativa un guion conjetural, un género de *didáctica-ficción* (Bombini, 2003) que permite predecir futuras prácticas y describirlas, anticipando posibles dinámicas del aula e imaginando distintas alternativas desempeños y de estrategias de intervención.

5 Se pueden encontrar orientaciones para la implementación del formato ateneo en el documento: Orientaciones para el Trabajo Institucional. Jornada 4 del 2017. *Formatos Curriculares y Evaluación*. Cuaderno de trabajo. Versión preliminar. Área de Formación de Formadores. INFoD. Ministerio de Educación y Deportes.

Propuesta de trabajo

a. Utilizar de forma sistemática diversos textos de la práctica

Según Jara Holliday (2012), la sistematización es una manera de acercarse al conocimiento de la realidad. Se centra en las dinámicas de los procesos, supone un ejercicio de abstracción a partir de la práctica con el propósito de mejorar su calidad. La reflexión y la posterior socialización de saberes pedagógicos implica, entonces, un trabajo sostenido y sistemático a lo largo del tiempo.

Asimismo, requiere de la producción de insumos y recolección de evidencias de las propias prácticas. Para ello se pueden utilizar diversos textos que den cuenta de lo que ocurre durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (sentimientos, emociones, participación de los alumnos y docentes, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, avances y dificultades en el alcance de las competencias, entre otros).

La producción de textos de la práctica es una actividad necesaria para revisar los modos más habituales de reflexión e ir más allá de las conversaciones espontáneas con colegas, directivos, entre otros. Además, es importante para avanzar en la problematización y conceptualización.

Por otro lado, al sistematizar los saberes de las prácticas y recuperarlos para reflexionar tanto de forma individual como colectiva, los formadores se posicionan como profesionales activos en la producción de conocimiento pedagógico. En palabras de Gustavo Bombini (2006), "se trata de otra política de distribución de las voces, que encuentra en la narración la posibilidad de reconocer un saber acumulado que tiene que ver con los modos de resolver los desafíos de la enseñanza".

Este intercambio podrá realizarse en diversas instancias como las enunciadas en la línea de acción 1, así como en ateneos, talleres de práctica, entre otros. Algunos textos de la práctica que podrían utilizarse:

Los diarios, se pueden definir como documentos personales y autobiográficos que habilitan la indagación sobre el pensamiento de quien se expresa a través de él (Zabalza, 1991). En este caso, se refiere al diario del formador, ya que su fin es registrar aspectos relevantes del día a día como apoyo para la reflexión y el desarrollo profesional.

A modo de ejemplo, se puede enunciar los diarios escritos por Luis Iglesias y Leticia Cossettini.

Diario de clase de Leticia Cossettini
5° grado 1940

Mayo

Repetidas veces he trabajado con los diversos grupos de niños ayudándolos para buscar el camino que los llevará a preparar en forma personal un tema, habituándolos a la investigación, al trabajo de colaboración y a los pequeños debates que se suscitan lógicamente.

Repetidas veces sí, por las mañanas y las tardes sentados en la biblioteca, a la sombra de los árboles amigos y ahí mismo frente al jardín mientras yo remuevo la tierra y estoy cerca y los oigo y me acerco a ellos olvidando casi totalmente que yo sé un poquito más y volviendo con interés a plantearme sus mismos problemas.

Esta tarde por ejemplo observo que hay algunos: Mario, Ramón y Fernando no respetan el esfuerzo de la comunidad en acción. Perturban con sus gritos, no atienden las incitaciones de sus compañeros al trabajo. Marta, dócil, criatura tierna y estudiosa al frente de uno de los grupos ha interrumpido varias veces su tarea para decir en un tono maternal:

–Pero Mario, no grites, no eres tú únicamente el que debe hablar. Si no aprendes a escuchar a los demás, y tú mismo no sabes explicar lo que aquí discutimos, te vas a estudiar solo.

Pero, Mario insiste y grita, y no atiende, y protesta y Marta tierna y enérgica le dice:

–Vete a la biblioteca, estudia solo, no podemos perder tiempo.

Mario se levanta enfurruñado, pero obedece y pocos minutos está ahí en la biblioteca sumergido tal vez en el libro, tal vez soñando con la amable ronda que tejían "los niños de Marta".

Por la mañana siguiente Marta y Ernesto me informan con pesar que en sus grupos Ramón y Fernando provocaron desórdenes y no acataron las sugestiones del grupo. Como este hecho es grave, convenimos en aislar a estos dos alumnos que pasan la mañana trabajando solos en sus temas.

Extraído del Archivo Cossettini. *Diario de clase de Leticia Cossettini 5º grado* 1940. pp. 1-2. Recuperado de: http://www.irice-conicet.gov.ar:8080/access/content/group/6ef38658-93c8-464c-ad87-47fbf1a97dab/Mirada%20Maestra/Nivel%20uno/Cuaderno%20Leticia%205to%20grado%201940%20mayo.pdf (última visita 10 de agosto de 2018)

Las notas de campo, método tradicional en etnografía, se producen al observar y registrar una situación determinada. Por lo general, son tomadas en terreno de forma inmediata. De no poder hacerlo, la segunda alternativa es efectuarlo lo más pronto posible después de los hechos.

Los registros pueden ser no estructurados o estructurados. Con el fin de contar con determinados datos al momento de entrar en diálogo con las prácticas de enseñanza, se utilizan diversos formatos de registro. A modo de ejemplo:

Hoja de registro

Fecha: _____

Escuela: _____

Ubicación: _____

Situación observada y contexto: _____

Tiempo de observación: _____

Observadora: _____

Hora	Descripción	Implicaciones personales (lo que pienso, siento, conjeturo, me pregunto)	Análisis
10:15	A: introduce la Teoría de la Gestalt diciendo: "¿Se acuerdan de la teoría de Wundt?". Nuevamente, se dirige a los tres alumnos que hablan entre ellos: "Chicos, tercera vez. En función de esto van a tener que hacer otro trabajo práctico". E: "No es que quiero que se vaya pero ¿esta, no era su última clase?". A: "Cuando digo después, es hoy después". A: pone un video en la computadora y pide que se acerquen. Dice: "Fíjense en el video y anoten cuestiones sobre la Teoría de la Gestalt, dos experimentos y el contexto alemán". Después, anota estos tres ítems en el pizarrón. A medida que frena el video, A escribe ideas importantes en el pizarrón dentro de cada categoría. Continúan observando el video, A aporta ejemplos.	Bien, relacionar con lo ya visto en clases anteriores. ¡Qué respetuosa! Fue todo muy rápido, tal vez sería más claro si se le hubiera dado más tiempo de trabajo a cada teoría. ¿Cómo se podría mejorar el audio?	Estrategia de enseñanza Evaluación autoridad-poder Recursos

Autorregistro, también conocido como autoinforme es un texto a partir del cual se intenta reconstruir, sin pretensión de objetividad, la propia acción, las decisiones tomadas, siempre desde la propia percepción de la situación.

Disciplina: Biología
Tema: Adquisición de conceptos en unidad de Ecología

La problemática está referida al inicio de los aprendizajes de habilidades de razonamiento, análisis deductivo e inductivo, formulación de hipótesis y modelos teóricos... Para llegar a esto, creía estrictamente necesario utilizar las matemáticas como medio para alcanzar objetivos de razonamiento en ciencia, a saber, construcción de gráficos, análisis e interpretación de datos. Esta secuencia de ideas comencé a aclararla en el momento en que leía el Módulo Crecimiento Poblacional.

Comparamos las diferentes observaciones y datos entre los grupos. Hice preguntas tales como ¿qué sucederá con las poblaciones de animales el próximo año? (hacer predicciones con base en datos numéricos), ¿estas poblaciones estarán presentes o desaparecerán del ecosistema en el futuro? ¿Qué indican las curvas? Luego partimos del supuesto (para construir un modelo) que cada presa sobreviviente se reproducía dando origen a dos individuos. A continuación, graficaron y analizaron el éxito de cada especie para sobrevivir y en qué causas posibles radicaba la situación particular para cada presa. Varios grupos indicaban que los datos reflejaban especies en extinción debido a la eficacia de los depredadores.

Extraído de Galaz Ministerio de Educación de Chile. (1999). *El registro: una herramienta para la sistematización de la práctica y la construcción de Saber Pedagógico*. Ficha N°4. *Desarrollo profesional docente. Un marco para una enseñanza efectiva.* Componente Gestión Pedagógica para los Grupos Profesionales de Trabajo. Santiago de Chile: Programa MECE/Media, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, p. 13.

b. Reconstrucción y sistematización de una situación de práctica de la enseñanza desde la memoria de los formadores.

Esta actividad apunta a recuperar, desde la memoria de los formadores, una situación práctica de enseñanza vivenciada en su formación inicial o en alguna instancia de formación continua.

La propuesta se organiza a partir de la conformación de pequeños grupos (no más de cuatro docentes agrupados según los criterios que sean considerados pertinentes). En una primera instancia, se invita a todos a focalizar en la reconstrucción de esta situación y escribirla para luego compartirla junto a una breve exposición que dé cuenta de los motivos de su selección para el análisis.

Pueden darse varias opciones al momento de identificar experiencias pedagógicas: que los formadores puedan elegir libremente una experiencia para narrar; que tengan que identificar una experiencia que refiera a temáticas específicas, por ejemplo, características del ISFD donde trabajan, el desarrollo de alguna experiencia institucional específica (en determinados espacios curriculares de enseñanza, campos, etc.), otras sobre intervenciones singulares pensadas en función de las trayectorias de un grupo de estudiantes a su cargo, entre algunas posibles.

Una vez que todos los formadores hayan expuesto la experiencia elegida, el grupo en total selecciona una y se organizan los siguientes roles y tareas:

- El narrador de la propuesta elegida: amplía el relato centrándose en los aspectos descriptivos, manteniéndose al margen de producir interpretaciones sobre lo relatado.
- Los oyentes: tomarán registro de lo narrado y luego de finalizado el relato, podrán pedir ampliaciones o formular preguntas para obtener más información.

Posteriormente, se convoca a los participantes desde sus diferentes roles a revisar su experiencia al narrar y escuchar. Algunos interrogantes que orientan este momento: ¿qué significados se entrelazan con su experiencia de narrar a otros? ¿Qué efectos provocan las preguntas de los colegas? ¿Qué resonancias tiene para los oyentes escuchar? ¿Qué resonancias les trae el relato narrado? ¿Cómo se implican con el relato y posiciones van tomando respecto al mismo? ¿Qué se registró o subrayo? ¿Qué se omitió o solapó?

De este modo, a partir de confrontar los múltiples registros, se avanza en producir algunas inferencias de orden teórico metodológico: se analizan colectivamente los motivos que movilizaron la elección del relato, se visibilizan los lugares desde los cuales se observa y escucha, se reflexiona sobre los filtros que operan en la elaboración y análisis de registros sobre un mismo acontecimiento.

El ejercicio continúa a través de la implementación de puestas en común y nuevas rondas de relatores y escuchas.

Según Edelstein (2011), este tipo de propuestas posibilita algunas cuestiones que entendemos relevantes tanto para la sistematización de experiencias como para la práctica reflexiva ya que

> [...]permite reconocer la impronta de modelos internalizados que conducen a justificar las razones de elección sobre la base de juicios totalizantes, por aceptación/aprobación o rechazo desde diferentes ángulos o puntos de vista, posibilidad está de otorgar planos de visibilidad a identificaciones y contra identificaciones, al papel de la transferencia en la enseñanza. Se destaca, además, el valor de descentrarse del lugar del docente y volver sobre la perspectiva de alumno, al reflexionar sobre una clase. También se advierte el desafío que implica diferenciar descripción de interpretación y el aporte de la triangulación (en este caso de técnicas y sujetos) en situaciones de análisis donde la impronta de la subjetividad es fuerte. (p. 155)

Conformación de comunidades de aprendizaje: circulación y revisión crítica de los saberes de la práctica de los formadores[6]

Propuesta de trabajo

a. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en red a distintas escalas (institucional, local, regional, provincial, nacional)

Las nuevas tecnologías de información y comunicación permiten ampliar las comunidades de reflexión y construir redes entre colegas, con el fin de socializar el trabajo realizado en el ISFD y habilitar la circulación de producciones para de este modo, enriquecerse con los saberes y experiencias de otros actores.

Por ejemplo, se podría participar o construir con otros, redes virtuales de profesores y blogs de reflexión.

6 Esta línea de trabajo implica tener desarrollo y producción de las líneas precedentes, o bien que los equipos de docentes de los ISFD ya hayan trabajado en la sistematización de experiencias y/o narrativas docentes. En ese caso, las comunidades de aprendizaje trabajarían sobre los medios de socialización y difusión, habilitando la apropiación y recontextualización de esos saberes prácticos sistematizado por otros colegas, para volver a ponerlos en juego críticamente en otras situaciones o contexto de intervención.

b. Organización y participación en Congresos intra e interinstitucionales

Generar espacios formales de intercambio y difusión de las sistematizaciones elaboradas por los formadores a nivel institucional, con el fin de construir aprendizajes conjuntos para el accionar docente e institucional. Asimismo, este espacio servirá para poner en valor la importancia de estos procesos, y conocer cómo los han desarrollado colegas de otros ISFD.

Se espera que puedan organizarse jornadas de uno o dos días, donde los ISFD que están trabajando en esta línea puedan inscribirse, y participar con sus trabajos.

Sería ideal que, como producto de estos encuentros, pueda publicarse una memoria institucional digital, para compartir con los ISFD del país.

c. Elaboración de publicaciones institucionales

Avanzar en la organización de la difusión de las sistematizaciones elaboradas por los formadores a nivel institucional con el fin de construir aprendizajes potentes para el accionar docente e institucional. Para ello, se pueden utilizar diversos formatos como, por ejemplo, revistas.

Elaboración de estrategias y líneas de acción/ejecución orientadas a transformaciones específicas[7]

La siguiente línea podrán abordarla quienes:

- ya hayan trabajado (o lo estén haciendo) en sus ISFD procesos de sistematización, y tengan avanzados los intercambios, de manera de ofrecer una respuesta a las problemáticas planteadas por los actores institucionales;
- decidan encarar el trabajo en un primer tramo sobre alguna de las líneas precedentes, para cerrar con líneas de acción específicas de abordaje.

Teniendo en cuenta el trabajo de sistematización desarrollado y las conclusiones a las que se haya arribado, se propone que cada ISFD realice una propuesta de trabajo específica que aborde posibles soluciones a las problemáticas detectadas por sus integrantes. Se espera que esta propuesta sea viable institucionalmente; que pueda contar con un calendario de trabajo que dé cuenta de su factibilidad, que explicite una división de tareas que implique a los principales actores involucrados en los cambios que se desean promover y contemple la posibilidad de integrar a los estudiantes en caso de que sea necesario.

Para ello, se plantea la presentación, por un lado, de un material que evidencie el proceso previo realizado y sus conclusiones (en un formato que permita exponer claramente las ideas a compartir, ya sea Power Point, Prezi, material audiovisual breve, etc.); y por otro, un plan de trabajo que aborde las problemáticas detectadas y que ofrezca posibles soluciones.

Se pretende que este trabajo no termine únicamente como una propuesta, sino que el ISFD que lo presente **se encargue de su ejecución**. Luego de la implementación, cada instituto dará cuenta de los avances de su propuesta y si requiere modificaciones o pequeños ajustes. Es importante mencionar en este punto, que la sistematización como metodología no se enfoca en los resultados sino en los procesos. Por ello, es vital el acompañamiento de los actores en el trayecto de trabajo de resolución

7 Para la implementación de esta línea, se amplía información en el documento guía para el Objetivo 1 (Eje 4 - línea 4), disponible en el apartado "Recursos".

de las problemáticas que fueron identificadas por ellos mismos. Tener presente esta cuestión puede ser estratégico, ya que muchas veces el mismo proceso de trabajo es el que facilita el diálogo y el consenso, aportando a la resolución de pequeños conflictos.

Se sugiere un recorrido para este plan que contenga los siguientes puntos:

- Presentación del/los problemas detectados.
- Líneas de acción propuestas para ofrecer soluciones.
- Escenarios posibles: desarrollos breves que indiquen cómo espera el ISFD que el proyecto propuesto realice una contribución a la solución buscada, en el corto, mediano y largo plazo.
- Tendencias: cómo considera el ISFD que impactará en la institución no abordar las cuestiones planteadas en la sistematización.
- Propuesta: cada línea de acción deberá presentarse brevemente por separado, explicando su objetivo, sus metas, tareas a desarrollar para concretarla, y resultados esperados.
- Actores involucrados: explicitar quiénes serán los actores institucionales a cargo de cada tarea.
- Calendarización para cada línea de acción.

Propuestas de trabajo integradoras

a. Producción de saber pedagógico, circulación pública del mismo en el ISFD –y entre ISFD– y revisión bajo procedimientos de análisis crítico.

Se propone convocar a los profesores de unidades curriculares de los diferentes campos a sistematizar sus experiencias al frente de las cátedras, en especial invitamos a sistematizar las prácticas –acciones, tareas, intervenciones, discursos, gestos, decisiones– tomadas en situaciones de ejercicio profesional y con referencia a algunos ejes puntuales a definir. A partir de ahí, se espera objetivar y compartir aquellos saberes que los docentes movilizan en diferentes momentos de su tarea.

En una segunda instancia, para profundizar la reflexión, resulta relevante identificar incidentes críticos recurrentes y comunes a...

- un mismo espacio curricular;
- todas las unidades curriculares;
- cada campo de la formación.

A partir de ello, se organizan grupos de trabajo en función de esos recortes a fin de poder explicitar los saberes movilizados, describir los efectos que produjeron en los sujetos, en las interacciones, en los aprendizajes. Luego, se solicita inventariarlos sin perder de vista tres cuestiones: los sujetos que los producen y movilizan; la situación donde este es puesto en juego; y el sentido que otorga el actor a la situación[8]. Posteriormente, este documento puede ser socializado en algún espacio de trabajo institucional como las jornadas institucionales.

A su vez, podría producirse algún material fílmico documental donde se puedan entrelazar filmaciones de clase con testimonios de los actores implicados; un modo de producir saberes recuperando las nuevas tecnologías.

8 Terigi, F. (2012) refiere al *saber pedagógico* como aquel que es producido con el fin de dar respuestas locales a problemas y desafíos educativos.

Asimismo, este material puede ser revisitado y compartido con colegas y estudiantes para relevar otras formas o saberes movilizados en situaciones análogas, o bien para poder ser pensados con los propios estudiantes en formación y tener un *feedback* desde su experiencia formativa.

b. Dar a conocer el proyecto del ISFD a través de distintos formatos.

Teniendo en cuenta que, como cierre de la implementación del "Dispositivo de Fortalecimiento Institucional 2018", cada ISFD compartirá el proyecto de trabajo diseñado y puesto en marcha a partir de los insumos de los ejes elegidos, se sugiere anticipar la sistematización de todo el proceso. Para ello, se podrá contar con un portafolio en el que se reúnan, las evidencias del proceso realizado (programaciones, fotos, videos, narrativas, entre otros).

Asimismo, como cierre y con el propósito de comunicar a otros, algunas ideas posibles:

- Armar una cronología.
- Construir un índice.
- Elaborar un poster, una foto biografía, una tapa de diario o revista
- Utilizar recursos digitales. Por ejemplo, padlet, ppt, Historias Narradas, etc.
- Escribir un relato tomando decisiones en relación a:
  - el título;
  - el plan de escritura;
  - el contenido del relato: el asunto, los tiempos en el relato, la posición del narrador, los cuestionamientos, las interpretaciones.

Recursos

Material general de consulta para el Objetivo 1 - Eje 4

Bibliografía

- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (Coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura. Recuperado de http://www.snte.org.mx/seccion9/documentos/Examen%20de%20Conocimientos%20y%20Competencias%20Docentes%20para%20los%20aprendizajes%20de%20los%20alumnos/La%20competencia%20del%20maestro%20profesional%20o%20la%20importancia%20de%20saber%20analizar%20las%20practicas.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Droz.
- Jara Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. En *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo* (1). Recuperado de http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).
- Jara Holliday, O. (2012). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. Recuperado de http://www.fahce.unlp.edu.ar/extension/Documentos%20y%20Ponencias/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/view (última visita 8 de agosto de 2018).
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Quebecor World (Selección: Capítulo X). Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevascompetencias-para-ensenar.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Grao – Colofón. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).
- Schön, D. (1992). Capítulo 1: La preparación para las demandas de la práctica. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós. Recuperado de http://csmvigo.com/pedagoxia/files/2016/07/D.A.-SCH%C3%96N-LA-FORMACI%C3%93N-DE-PROFESIONALES-REFLEXIVOS.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Recuperado de https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxiZWF1dGlmdWxiZWNlbmV8Z3g6NDQ4OTc5ODc1N2E5ZDcwOQ (última visita 8 de agosto de 2018).
- Terigi, F. (2008). *Priorizar la producción de saberes sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación*. Conferencia dictada como parte del panel: "los espacios de prácticas y residencias desde las

políticas públicas" en las Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba, 2008. Recuperado de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/prfd/article/view/9144 (última visita 8 de agosto).

- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En *Cuadernos de pedagogía*, Nº 220. Conferencia presentada en el 11º University of Wisconsin Reading *Symposium: Factors Related to Reading Performance*, Milwaukee, Wisconsin, Estados Unidos. (Texto traducido por Pablo Manzano Bernárdez). Recuperado de http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner.pdf (última visita 8 de agosto).

Entrevistas/Conferencias

- Sanjurjo, L. [HumanidadesUNNE]. (2015, 15 de mayo). Conferencia de la Dra. Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario) denominada "La formación en las prácticas profesionales: un desafío para el Nivel Superior" [Archivo de video]. Recuperado de https://youtu.be/YqX-n16AyYhE (última visita 8 de agosto).
- Steiman, J. [UNRaf Universidad Nacional de Rafaela Entrevista a Jorge Steiman en la UNRaf] (2017, 8 de septiembre). Entrevista a Jorge Steinman en la UNRaf [Archivo de video]. Recuperado de https://youtu.be/YPjt08KlUvY (última visita 8 de agosto).

Investigaciones sobre la temática

- Leguizamón, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. En REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 35-54.
- Vezub, Lea F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. En *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 53(1), 1-14.

Artículos académicos y de divulgación

- Charlot, B. (2008). La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Montevideo: Trilce.
- Erazo, M. S. (2011). Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII (133), IISUE-UNAM.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2002). *Cuaderno N° 25 Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL): Editorial San Marino.

Revistas

- Hacia un movimiento pedagógico nacional. Docencia. Santiago de Chile. Año XX (55), mayo 2015. Recuperado de www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/09/Docencia_55.pdf (última visita 8 de agosto).

Conferencias TED u otras

- Camilloni, A. [universidadsanadres]. (2017, 7 de noviembre). Conferencia "Argumentos y supuestos en la Práctica Reflexiva" en el Simposio "Práctica reflexiva para transformar la acción educativa - Universidad de San Andrés" [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=f1wLiCBEmmg (última visita 8 de agosto).
- Souto, M. [canaluntref]. (2014, 30 de diciembre). Conferencia: "Identidad y reflexión profesional en la formación permanente del profesorado". En IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado (práctica reflexiva) [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=oKhtKBCU3VI (última visita 8 de agosto).
- Terigi, F. (2015). Conferencia: Los supuestos de la educación y el saber pedagógico. Recuperado de http://www.las400clases.org/formacion/videos/supuestos-educacion-y-saber-pedagogico (última visita 8 de agosto).
- Terigi, F. (2015). Conferencia: Discutir el saber pedagógico por defecto. Recuperado de http://www.las400clases.org/formacion/videos/discutir-saber-pedagogico-por-defecto (última visita 8 de agosto).

Congresos

- Suarez, D. [SimpsosioNarrativasEducación]. (2016, 9 de septiembre). Investigación-formación-acción docente y campo pedagógico [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=hqU8X1t8I-g (última visita 8 de agosto).

Material para la línea 1 y 4

Bibliografía recomendada

- Bombini, G. (2003). Formación docente y diversidad de saberes. En Herrera de Bett, G. (comp.). *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Córdoba-Argentina: UNC.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata. Recuperado de https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/download/13171/11826 (última visita 8 de agosto).
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de https://catedratallerdidacticaii.jimdo.com/app/download/10226071083/EDELSTEIN+CAP+4+-CONSTRUCCI%C3%93N+METODOL%C3%93GICA+EN+FORMAR+Y+FORMARSE+EN+LA+ENSE%C3%91ANZA.pdf?t=1507560838 (última visita 8 de agosto).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Quebecor World. Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).
- Wasserman, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Ponencias

- Hleap Borrero, J. (1998). *Sistematizando experiencias educativas*, ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: "Sistematización de prácticas de animación socio-cultural y participación ciudadana". Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó/CEAAL, 12-14 de agosto de 1998. Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=659 (última visita 8 de agosto de 2018).

Documentos Guía

Documento guía para Obj1 - Eje4 - Línea4

Alexandra Navarro[9] y Marta Olazar[10]

En este documento deseamos compartir la manera en que se espera desarrollar planes de trabajo para la línea 4. Tiene un formato muy sencillo para optimizar los modos de alcanzar las transformaciones deseadas por los actores involucrados en la sistematización.

PRESENTACIÓN DEL/LOS PROBLEMAS DETECTADOS: es el desarrollo de la descripción, análisis y valoración de las situaciones planteadas por los actores institucionales, que se desprenden de la sistematización previamente realizada.

El hecho de considerar la realidad como un todo, entendiendo que todos los elementos que la componen de alguna manera están en relación con los demás, permite interrelacionar los diferentes elementos de la experiencia y descubrir cómo se producen estas relaciones, descifrar sus tensiones y contradicciones y mediante este análisis descubrir los **facilitadores y obstaculizadores** de la experiencia a presentar.

En cualquier experiencia hay elementos que están bajo el control directo de actores y actoras del proceso. Son elementos que se pueden planificar y dirigir, tal que de esta forma se tiene control sobre ellos. Pero también hay elementos externos, que llamamos **factores de contexto,** que no están bajo el control de los actores del proceso, pero que tienen una influencia directa sobre sus decisiones y acciones.

Ningún proceso social se realiza en un vacío, ajeno a influencias externas. La situación de la educación, el aprendizaje, la retención escolar, la dotación y calidad de la infraestructura pública, el nivel educacional de la población, las normas legales y administrativas, son todos ejemplos de factores de contexto, que condicionan –positiva o negativamente– lo que se puede hacer y los resultados del proceso.

(Van de Velde, 2011)

9 Profesora, licenciada y doctora en Comunicación. Referente jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires.

10 Profesora en Comunicación Social. Referente jurisdiccional de la Provincia de Buenos Aires.

Si la sistematización no describe y analiza estos factores de contexto y sus influencias sobre la experiencia abordada, se tratará de un ejercicio incompleto.

Para hacer una buena interpretación podemos tomar en cuenta las principales tensiones y contradicciones que se han relevado y cómo las han atravesado los actores involucrados a lo largo de la experiencia. Es un buen ejercicio explicar por qué sí o por qué no se dieron los cambios. Se pueden interrelacionar los diferentes elementos de la sistematización y explicar cómo y por qué se dieron estas relaciones, cómo las mismas experiencias o externas han estado influyendo en estas relaciones (elementos de la cultura, de la historia, del contexto en general, etcétera). Estas reflexiones permiten profundizar en la experiencia, para poder presentar los principales sentidos encontrados, las problemáticas explicitadas y los principales aprendizajes que ha aportado.

Podrán presentarse, para facilitar la comprensión de quienes no están familiarizados con la realidad del ISFD, las debilidades y fortalezas detectadas. Debilidades entendidas como una distancia excesiva entre lo deseado y lo real, y las fortalezas como aspectos valorados positivamente para la organización y desarrollo de la propuesta de trabajo. Tanto las debilidades como las fortalezas se plantearán en tres dimensiones: las que están vinculadas al contexto próximo propio del ISFD, las que corresponden a cuestiones de orden estructural de la sociedad y las que **podremos abordar nosotros efectivamente a partir de la sistematización realizada**. Entre las debilidades que intentaremos abordar, encontraremos necesidades, clasificadas en cuatro tipos:

- **Normativas,** que vislumbran y definen los equipos directivos, como "externos" a la práctica áulica.
- **Sentidas,** que son percibidas por el grupo de formadores, y se vislumbran por las soluciones que ellos mismos proponen a las situaciones detectadas.
- **Expresadas**, que son mencionadas explícitamente por los formadores y estudiantes –en caso de que corresponda–.
- **Comparativa**, son las que podrían tener, a partir de comparar sus propias necesidades con las explicitadas por otros ISFD.

OBJETIVO GENERAL: escrito en infinitivo, permite acotar la solución propuesta a las problemáticas detectadas en la sistematización como un todo, abordándolo de manera general.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: precisan los aspectos específicos que serán abordar para concretar el Objetivo General. Como un modo de organizarse, sería interesante que cada OE pueda asociarse en particular a distintas acciones tendientes a llevar a cabo las soluciones requeridas.

Por ejemplo, un objetivo general orientado a los estudiantes, podría ser:

- Poner en valor el trabajo conjunto entre colegas, para desandar la idea del "docente solitario en el aula".

LÍNEAS DE ACCIÓN PROPUESTAS: son orientaciones y/o propuestas asociadas a cada objetivo específico para abordar los problemas detectados. La idea es que cada línea de acción identifique la posibilidad de solucionar alguna cuestión en particular, para, a partir de ella, proponer luego metas, tareas, etc.

Vinculado al objetivo específico planteado como ejemplo en el ítem anterior, una línea de acción podría ser:

- Generar espacios colaborativos entre los estudiantes para acordar modos de reflexión conjunta que permitan compartir recorridos bibliográficos diversos que enriquezcan la práctica.

Cada línea de acción deberá presentarse brevemente por separado, explicando su objetivo, sus metas, tareas a desarrollar para concretarla, y resultados esperados. Por ejemplo:

OE. Poner en valor el trabajo conjunto entre colegas, para desandar la idea del "docente solitario en el aula".

LdeA. Generar espacios colaborativos entre los estudiantes para acordar modos de reflexión conjunta que permitan compartir recorridos bibliográficos diversos que enriquezcan la práctica.

Metas. Establecer un espacio institucional, una hora por semana, dedicada a los intercambios de recorridos bibliográficos.

Tareas. Establecer un espacio posible para la reunión de los estudiantes.

- Compartir con los docentes a cargo la estrategia de generar estos espacios, para que establezcan acuerdos con sus estudiantes acerca de su gestión e importancia.
- Fijar fechas mensuales para estos encuentros.
- Diseñar un dispositivo de monitoreo en proceso que permita visualizar los resultados de estas reuniones, a fin de decidir su continuidad en la institución; o en caso de que lo requieran, algún ajuste específico.

Resultado esperado. Fortalecimiento del trabajo colaborativo en el aula.

- Creación de un repositorio digital donde los estudiantes suban bibliografía que fue previamente compartida y dialogada en los espacios institucionales de intercambio.

ESCENARIOS POSIBLES: es una presentación breve que indica cómo supone el ISFD que el proyecto propuesto realiza una contribución a la solución buscada, es decir, es la proyección a futuro que se imagina si se trabaja sobre las problemáticas detectadas. Se presentan para advertir posibles contingencias. Los escenarios deben ser relevantes, creíbles, útiles y comprensibles, para permitir la toma de decisiones concretas sobre lo que desea hacer a sus necesidades detectadas. Los escenarios son tres: optimista, probable y pesimista.

TENDENCIAS: cómo considera el ISFD que impactará en la institución no abordar las cuestiones planteadas en la sistematización. Permite hacer una proyección a futuro de las debilidades y fortalezas del ISFD si no se abordan las situaciones detectadas.

ACTORES INVOLUCRADOS: explicitar quiénes serán los actores institucionales a cargo de cada tarea.

CALENDARIZACIÓN: para cada línea de acción.

Material para la línea 2

Bibliografía recomendada

- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/235774948/Capitulo-III-Reinventar-La-Ensenanza-de-La Lengua-y-La-Literatura-de-G-Bombini (última visita 8 de agosto de 2018).
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de https://catedratallerdidacticaii.jimdo.com/app/download/10226071083/EDELSTEIN+-CAP+4+CONSTRUCCI%C3%93N+METODOL%C3%93GICA+EN+FORMAR+Y+FORMARSE+EN+LA+ENSE%C3%91ANZA.pdf?t=1507560838 (última visita 8 de agosto de 2018).
- Jara Holliday, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. En *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo* (1). Recuperado de http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).
- Suárez, D., Dávila, P., Ochoa de la Fuente, L. (2014). *Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes*. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/aprender/NARRATIVAS_DOCENTES_PRACTICAS_ESCOLARES.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).
- Zabalza, M. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU. Recuperado de https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/6-diarios-de-clase-zabalza.pdf (última visita 8 de agosto de 2018). Se recomienda imprimir este recurso, ya que aunque están todas las páginas, la digitalización del escaneado no está armada en orden.

Sobre cómo realizar una sistematización

- UNESCO. (2016). *Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Texto 3. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247007s.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).

Sobre cómo realizar los talleres de interpretación crítica

- Van de Velde, H. (2008). *Sistematización de Experiencias. Texto de referencia y consulta*. CICAP/VOLENS. Centroamérica. Recuperado de http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Sistematizacion-de-Experiencias-CICAP-ABACOenRed-Herman-Van-de-Velde-2008.pdf.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).

Revistas

- Chacón Corzo, M. A. & Chacón Contreras, A. E. (2006). Los diarios de prácticas: una estrategia de reflexión en la formación docente. En *Revista Acción Pedagógica* (15), enero-diciembre, pp. 120-127. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968965.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).
- De Souza, E.; Serrano Castañeda, J. A. y Ramos Morales, J. M. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. Revista Mexicana de Investigación en Educación. Vol. 19,

(62), pp. 683-694. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300002 (última visita 8 de agosto de 2018).

- Ochoa Sierra, L. y Osorio, C. (2011). La escritura en los procesos de sistematización de experiencias educativas. En Forma y Función, vol. 24 (2), julio-diciembre. Bogotá, Colombia, pp. 25-40. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/38469/41482 (última visita 8 de agosto de 2018).
- Revista de educación. (2012). Número dedicado íntegramente a la temática de las narrativas sobre prácticas docentes (4). Recuperado de http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/8 (última visita 8 de agosto de 2018).
- Sanjurio, L. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. En Revista Praxis educativa, UNPALM Vol 16 (1), pp. 22-32. Recuperado de http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v16n1a03sanjurjo.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).

Ponencias

- Vestfrid, P. La narrativa pedagógica para el redescubrimiento del oficio de enseñar. VIII Jornadas Nacionales y 1er Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas". Disponible en http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/vestfrid.pdf

Videotaller

- Universidad de Chile. [Uchiletv]. (2014, 6 de mayo). Video Taller "Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas" [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=8E4QJrKFMfY (última visita 8 de agosto de 2018).

Entrevistas

- Jara Holliday, O. (2015). La sistematización de experiencias produce un conocimiento crítico, dialógico, transformador. Entrevista a Oscar Jara Holliday. En *Revista Docencia* (55). Recuperado de http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2015/06/Entrevista-Oscar-Jara-Revista-Docencia.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).

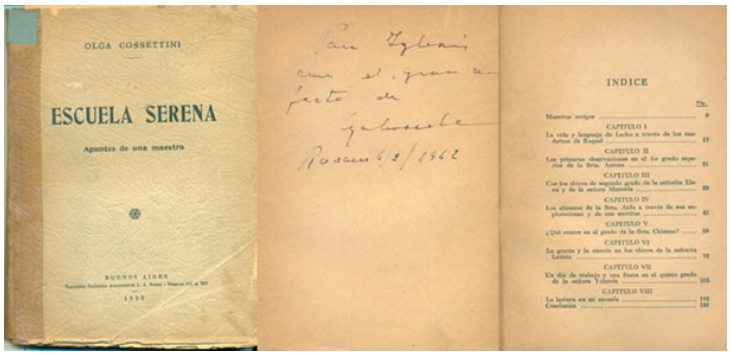
Manuales

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]-Módulo 1. Recuperado de www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion_Libro1.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2003). *La documentación narrativa de experiencias escolares*. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas 2. Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo [AICD]-Módulo 2. Recuperado de www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion_Libro2.pdf (última visita 8 de agosto de 2018).

Recursos artísticos como pinturas, imágenes, fotos, etc.

Iglesias, L. F. (1980). *Diario de ruta* [fotografía de portada]. Buenos Aires: Editorial Lautaro.

Rajschmir, C. (productora y directora). (2009). E*l camino de un maestro* [imagen de afiche]. Buenos Aires, Argentina: INFoD, Ministerio de Educación.



Cossetini, O. (1935). *Escuela Serena: Apuntes de una maestra*. Fotografía del libro: Escuela Serena: Apuntes de una maestra [portada e índice]. Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos.

Material para la línea 3

Bibliografía Recomendada

- Alliaud, A. (S/A). La experiencia escolar de maestros "inexpertos". *Biografías, trayectorias y práctica profesional*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Bolivar, A. (2014). *Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.19 (62), pp. 711-734.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes del docente: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de http://campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php?file=%2F77985%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2Fdocumento_bsico_2012.pdf (última visita 9 de agosto de 2018).

- Momberger, C. D. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. En *RMIE*, VOL. 19, (62), pp. 695-710. Recuperado de http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2014/agosto/Experienciaformacion.pdf (última visita 9 de agosto de 2018).
- Suárez, D. H.. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. En *RMIE*, Vol. 19, (62), pp. 763-786. Recuperado de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62005.pdf (última visita 9 de agosto de 2018).

Narrativas docentes

Ejemplos de narrativas: relatos de noveles

- Ejemplos de narrativas: relatos de noveles: Alen, B. & Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de - https://cedoc.infd.edu.ar/upload/libro_06.pdf (última visita 9 de agosto de 2018).
- UNLAM. [jefaturaderegión3]. (2013, 14 de diciembre). Narrativas Pedagógicas – Tercer Congreso Pedagógico 2013 [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=fmGGz2qjxyE (última visita 9 de agosto de 2018).
- Dirección General de Educación Superior Corrientes. Narrativas Pedagógicas: CAIE ISDF "Dr. Juan A. Ferreira". (6 de mayo de 2012). 1ra Jornada de Intercambio de Experiencias Pedagógicas de Estudiantes en sus Prácticas y Residencias; y de la Trayectoria Docente en las Mismas [Blog]. Recuperado de https://caiesquina.wordpress.com/category/relatos-de-docentes/ (última visita 9 de agosto de 2018).
- Dirección General de Educación Superior DGES Corrientes. *Boletín informativo*. Recuperado de http://dgescorrientes.net/boletin/boletin75.html (última visita 9 de agosto de 2018).

Colecciones

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). Fascículo 4. ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Buenos Aires: INFoD. Recuperado de https://cedoc.infd.edu.ar/upload/fasciculo4.pdf (última visita 9 de agosto de 2018).

Blogs

- Blog "Sistematizando experiencias". Grupo SIMA, Marta Marucco y Guillermo Golzman: http://acevedomariainvestigando.blogspot.com.ar/2012/05/titulo-maestra-usted.html

Redes

- Red de formación Docente y Memoria Pedagógica: http://cidac.filo.uba.ar/proyecto/formaci%C3%B3n-docente-y-memoria pedag%C3%B3gica

Área de Formación de Formadores
Equipo de trabajo

Claudia Britez
Rodrigo Chavero
Liliana Dente
Lucía Duran
Claudia Fernández Tobal
Francisca Fischbach
Sebastián García
Graciela López López
Belén Mercado
Mariela Paesani
Andrea Rocca
Ana Senatore
Paula Varela

Con la colaboración de los referentes de los Equipos Técnicos Jurisdiccionales de las Áreas de Formación de Formadores y Desarrollo Curricular que en los encuentros nacionales participaron de las primeras discusiones y en la definición de los Ejes.

En especial, quienes intervinieron en la escritura colaborativa y compartieron bibliografía, recursos y materiales para las cajas de herramientas:

Lucia Barbagallo e ISFD (Río Negro)
Marisa Cascallares (La Pampa)
Florencia Furlotti (Jujuy)
María Gabriela Gay (Córdoba)
Gabriela Gómez Rodríguez (La Pampa)
Pablo Iturrieta e ISFD (Chubut)
Marta Olazar (Bs. As.)
Maria Fernanda Rostagno (San Juan)
Alexandra Navarro (Bs.As.)

Equipo de producción gráfico/editorial de la DNPS

Coordinación general gráfico/editorial
Laura Gonzalez

Diseño colección
Nicolás Del Colle

Diagramación y armado
Nicolás Del Colle

Producción general
Verónica Gonzalez

Correción de estilos
Iván Gordin

Documento generado por medios digitales, en formato PDF, para ser utilizado electrónicamente.

01

E4

DISPOSITIVO DE FORTALECIMIENTO INSTITUCIONAL 2018-2019