

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en Políticas y Gestión Institucional de Institutos de Formación Docente

**Módulo 2: El fortalecimiento institucional de
los IFD**





Índice

Instancia de trabajo 1. Pensar la institución en clave territorial: definición y priorización de problemas para la intervención	3
Instancia de trabajo 2. La generación de condiciones institucionales para la intervención.....	14
Instancia de trabajo 3: La sistematización y producción de saber pedagógico en la formación docente inicial	27



Módulo 2: El fortalecimiento institucional de los IFD

Instancia de trabajo 1 — Pensar la institución en clave territorial: definición y priorización de problemas para la intervención

Bienvenidas y bienvenidos a esta primera instancia de trabajo del Módulo de Fortalecimiento Institucional en el marco de la Actualización Académica en conducción y gestión de Instituciones de Formación Docente.

Tal como se anticipó en la presentación, a lo largo de este Módulo nos centraremos en el análisis del trabajo de los equipos de conducción y en relación con el fortalecimiento institucional. Pondremos el foco en la identificación de problemas, el diseño de estrategias de intervención para la mejora, y la generación de condiciones para la sistematización y construcción de saber pedagógico en las instituciones formadoras, para lo cual retomaremos las instancias de trabajo y actividades del Módulo 1.

En esta instancia de trabajo nos centraremos en la identificación, construcción y jerarquización de los problemas pedagógicos que desde los equipos de conducción de las instituciones formadoras consideren centrales abordar para promover el fortalecimiento institucional de la formación inicial de profesores y profesoras.

A. La gestión pedagógica y el fortalecimiento institucional

Tal como vimos en el Módulo 1 de este recorrido, la [Ley de Educación Nacional 26.206/06](#) menciona como funciones de la formación docente “... entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa” (art. 72). De estas cuatro funciones básicas, se acordó federalmente –y se plasmó en la Resolución CFE N° 140/11, ya citada– que la formación docente inicial es función indispensable para una institución formadora, y



que tanto esta como la función de apoyo pedagógico a escuelas deben desarrollarse en todos y cada uno de los Institutos del país.

Más allá de lo planteado en la normativa, el trabajo institucional del que se encargan los equipos de conducción y de gestión involucra y “se compone de (...) la prescripción y su relación con la realidad, en un permanente interjuego que implica tensiones y movimientos, asumiendo que estas prescripciones pueden ser ambivalentes, incompletas y hasta contradictorias” (Nicastro, 2019, p. 61).

En este marco, las personas que conforman el equipo de conducción y de gestión, cualesquiera sean las denominaciones de sus roles –en distintas jurisdicciones y tipos de instituciones pueden nombrarse de distintas maneras, tener distintos tipos de organización interna–, deben conducir a la institución formadora en términos de su fortalecimiento en el cumplimiento de las funciones que les son encomendadas. El horizonte siempre será garantizar el derecho a la educación y el ejercicio de los valores democráticos. También, conducirla dando respuesta a la necesidad de formar docentes críticos, comprometidos, democráticos e inclusivos, que comprendan su tarea y las múltiples condiciones y problemáticas que la atraviesan, que conozcan de manera sólida aquello que deben enseñar y sus formas de transmisión, que atiendan a las particularidades de los niveles para los que se forman, tanto de sus sujetos como de sus instituciones.

Podría decirse entonces que el fortalecimiento institucional debería avanzar en distintas dimensiones: política, pedagógica, curricular, pero también la dimensión administrativa, la normativa, la relación con otras instituciones, niveles y modalidades, entre otras. Por sobre todas las cosas, el instituto debe enseñar a enseñar, pero para ello debe funcionar, estar organizado, cumplir con ciertas normas y pautas de trabajo, acompañar a las y los estudiantes en sus trayectorias, articular con escuelas. Todo esto, además, debe hacerlo de manera situada, en vínculo con los rasgos particulares de cada ISFD: estado de situación, ubicación geográfica, carreras, niveles para los que forma, etc. Esto hace que la tarea de los equipos directivos sea sumamente compleja y desafiante, sin perder de vista el foco principal: formar docentes.



¿Qué actores conforman el equipo de conducción y de gestión en su institución?

¿Qué funciones asume cada uno/a?

¿Qué otras dimensiones del fortalecimiento institucional pueden reconocer?

¿Cuáles de las dimensiones definidas podrían requerir de mayor trabajo de fortalecimiento en su institución?

B. La coordinación de las acciones con otros actores

De acuerdo con las definiciones de Enriquez (2002), podríamos concebir a los institutos de formación docente como organizaciones. Para este autor, el concepto de institución se refiere a un sistema de acciones y valores que se establecen, un conjunto de propósitos generales que se persiguen de manera abstracta. Las organizaciones, por su parte, “son ámbitos de desarrollo, de producción, de acción y traducción de las instituciones” (Nicastro, 2019, p. 31), es decir, son la expresión de dichos sistemas de acciones y valores, en un recorte espacio-temporal, una determinada ubicación geográfica y en un momento histórico específico. Las organizaciones reúnen a un determinado número de personas con diferentes roles “para trabajar y, conjuntamente, alcanzar una meta común, unas finalidades específicas” (Nicastro, 2019.).

En el apartado anterior la mirada estuvo puesta sobre cuáles son las finalidades, las metas en común, que tienen estas organizaciones. En este nos dedicaremos a analizar cuál es aquel conjunto de personas con roles diferenciados, que trabaja conjuntamente para la concreción de esas metas. En este sentido, es preciso reconocer que en las organizaciones en las que trabajamos se conforman tramas de actores y sujetos.

Los **actores**, según Acuña y Repetto (2007), son



sujetos individuales o colectivos con capacidad de acción estratégica, lo que implica la capacidad de identificar intereses, definir objetivos en función de los mismos, diseñar un curso de acción para alcanzar estos objetivos y contar con relativa autonomía para implementar dicho curso de acción (p. 8).

Tal como mencionamos anteriormente, los “Lineamientos Federales para el planeamiento y la organización institucional del Sistema Formador” (Resolución CFE N° 140/11) definen una estructura organizativa básica para los institutos de formación docente, en la que reconocen algunos actores y establecen, para cada uno de ellos, responsabilidades genéricas: el Rectorado, la Secretaría Académica, la Secretaría, el Órgano Colegiado, las Coordinaciones de Carreras, entre otros. Pero también es necesario reconocer otros actores institucionales, no mencionados en esta normativa, que tienen objetivos definidos y capacidad para desarrollar una acción organizada para alcanzarlos; estos son, por ejemplo: el centro de estudiantes, el/la Coordinador/a Institucional de Políticas Estudiantiles (CIPE), los/as docentes organizados/as como colectivo (sindicatos, asociaciones gremiales), entre otros.

También podemos pensar que quienes habitan estas organizaciones e intervienen en el desarrollo de sus acciones son **sujetos**: estudiantes con variadas experiencias, trayectorias y problemáticas; docentes de distintas unidades curriculares, de distintos campos, provenientes de distintas trayectorias profesionales dentro y fuera de la institución; entre otros. Asimismo, los y las integrantes del equipo de gestión asumen sus roles a partir de responsabilidades que les son asignadas, pero también desde sus propios recorridos profesionales y atravesados/as por condiciones y características personales.

Finalmente, la trama institucional no se agota entre los muros de los institutos. La organización se construye, también, en vínculo con otros agentes (escuelas asociadas, organizaciones sociales y comunitarias, dependencias o programas estatales locales, jurisdiccionales o nacionales, entre otros) y se encuentra anclada en un **territorio**. Según Carballeda (2012),



(...) el territorio (...) puede ser entendido como una construcción social que se desarrolla a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos. Así como los sujetos somos seres con historia, el territorio también la tiene y esa historicidad es construida en forma colectiva (p. 28).

La comprensión de esos territorios, el reconocimiento de sus límites, la identificación de los actores y sujetos que los habitan, resulta un aspecto central para la concreción de las acciones que desarrollan los equipos de conducción y de gestión de los institutos de formación docente.

C. El análisis de situaciones y la construcción y priorización de problemas para la intervención

Este análisis, como mencionamos, forma parte primordial de las tareas que desarrolla un equipo de conducción y de gestión. Implica relevar y/o construir información acerca de las acciones que se realizan dentro del instituto y los factores que en ellas intervienen, para delimitar prioridades para el trabajo institucional.

Construir y priorizar problemáticas resulta un asunto central y complejo. En principio, porque las problemáticas no se desprenden directamente de la realidad, no son un dato, sino que resultan una construcción a partir del análisis de la caracterización de la situación institucional, en función de cierto marco valorativo particular. Es decir, la construcción de un problema supone asumir una mirada que involucra ideas sobre la enseñanza, sobre el horizonte de la formación docente, sobre quiénes son los sujetos a los que se está formado y cómo se los concibe, entre otras cuestiones.



Para pensar colectivamente

Cuando asumimos un cargo de gestión en una institución determinada –tanto si formábamos parte de esta desde otro rol, como si nos aproximamos a ella por primera vez–, llegamos siempre con algunas ideas y representaciones previas acerca del establecimiento y del ejercicio del rol. Sea por propia experiencia, o por información que disponemos de otras fuentes, construimos una idea acerca de su funcionamiento, de sus problemáticas, de las prioridades que deberíamos atender, de los obstáculos, dificultades, puntos de apoyo que encontraremos al abordarlas.

Seguramente estas nociones previas, llegan acompañadas e impregnadas de deseos de transformación, de temores y expectativas en torno al posible aporte que desde nuestro propio desempeño podemos hacer al proyecto institucional, al equipo docente, a la formación del estudiantado, al contexto en el cual el instituto se encuentra inserto.

Estas nociones e ideas previas constituyen nuestro marco de referencia, a partir del cual desde un inicio miramos, atribuimos sentido y operamos en la realidad institucional. Marco que tiene un carácter dinámico y que se va transformando a partir del vínculo que entabla con los distintos aspectos de la cultura y el estilo institucional, con los distintos actores y sus prácticas institucionales, provocando diálogos, conflictos, tensiones.

Es también este marco de referencia, construido con mayor o menor nivel de conciencia y a partir de componentes tanto reales como imaginarios, desde el cual frecuentemente miramos y encaramos los problemas institucionales. Por eso, antes de continuar con la lectura, les proponemos:

Evocar e intercambiar sobre las ideas que, al momento de asumir el actual cargo de gestión, tenían respecto a:

- el IFD y su funcionamiento;

- los problemas institucionales más relevantes a ser abordados;
- los desafíos que dichos problemas depararían a su desempeño en el trabajo de gestión institucional.

Precisar si estas ideas que tenían al asumir el cargo se han visto modificadas a lo largo del tiempo... de qué manera... en qué sentidos... por qué razones.

Tal como mencionamos en el módulo 1, recabar información cuantitativa y cualitativa es una tarea central y necesaria para caracterizar la situación a abordar.

En segundo lugar, es fundamental poder distinguir, en ese conjunto de problemas, cuáles interpelan directamente el trabajo del equipo de gestión y cuáles revisten mayor prioridad. Por otra parte, la construcción de problemáticas supone asumir una mirada institucional que involucra y pone en tensión las voces de distintos actores con diversos intereses, perspectivas e hipótesis explicativas sobre la realidad que se analiza y sobre las problemáticas propiamente dichas, lo que complejiza aún más esta tarea.

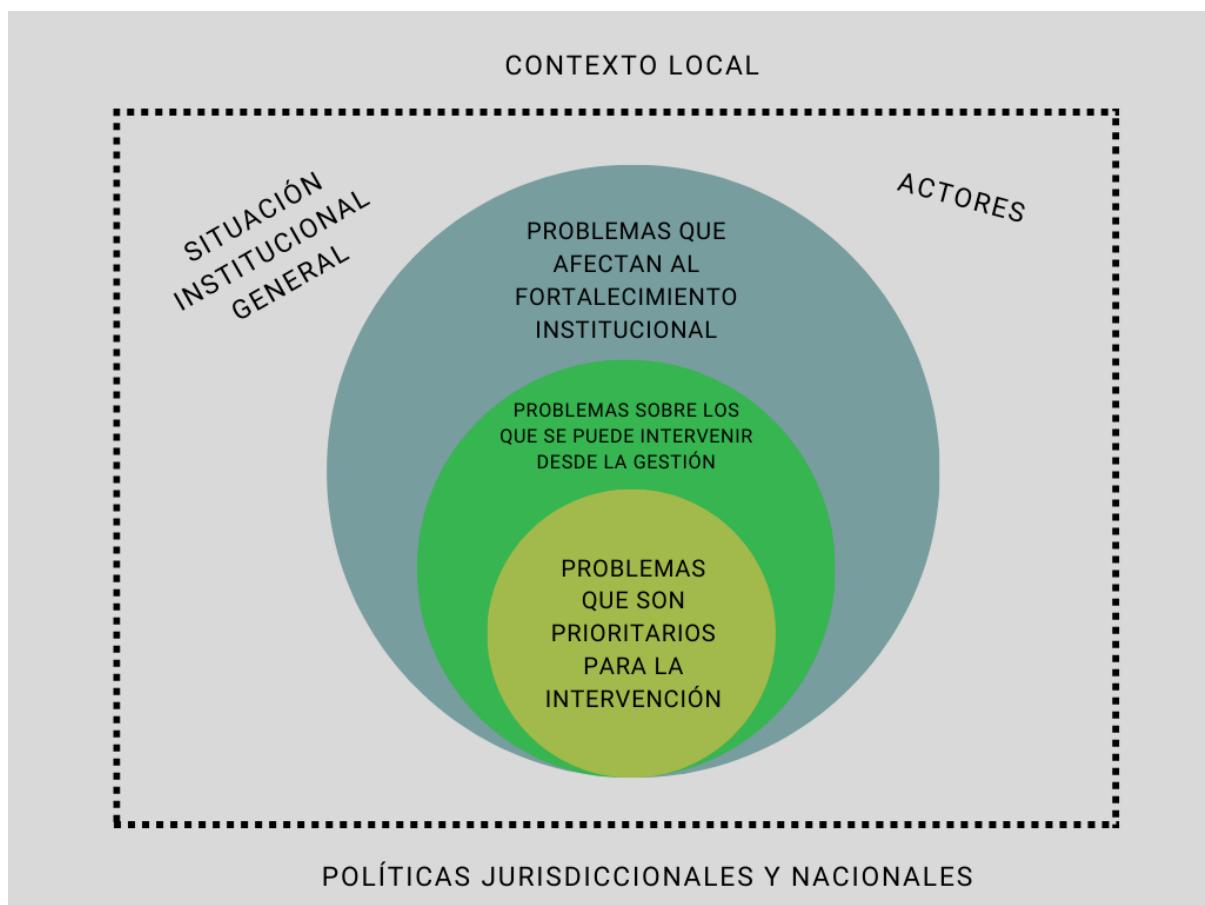
En tercer lugar, tenemos que hacer el esfuerzo de distinguir cuáles son los asuntos problemáticos sobre los que tenemos capacidad para intervenir, es decir, aquellos que constituyen problemas para la gestión institucional. Por ejemplo, podemos identificar que hay problemas de la realidad social que afectan a las trayectorias de nuestros y nuestras estudiantes sobre los que no se puede intervenir directamente, pero sí podríamos diseñar acciones pedagógicas que hagan que esos y esas estudiantes, que tienen determinada problemática vinculada a su realidad social, puedan transitar de mejor manera y a buen término sus carreras de profesorado.

Por último, es deseable que el problema definido pueda ser comprendido en su contexto, teniendo en cuenta distintas variables que podrían contribuir a explicarlo: ¿cuál es el origen de este problema? ¿fue variando a lo largo del tiempo? ¿Qué mirada tienen sobre este problema los distintos actores institucionales? ¿Qué otros actores están involucrados y cómo aportan a ese problema? ¿Con qué otros problemas se vincula?

En síntesis, analizar la situación de la institución supone considerar las características del contexto institucional y los actores y sujetos que la habitan, e implica asumir, también, una mirada que atienda

al territorio en el que se inserta, a las personas y organizaciones que forman parte de él, al tiempo y espacio en el que ese problema se originó y está sucediendo actualmente. En ese contexto, la información que obtengamos nos permitirá reconocer focos problemáticos; algunos de ellos será preciso atenderlos desde la tarea de gestión institucional y otros requerirán otro tipo de abordajes.

Finalmente, entre el conjunto de problemas de gestión que identificamos, debemos hacer el ejercicio de constituirlos como problemas pedagógicos de modo que, en primera instancia, podamos despejarlos de aquellas situaciones de orden cotidiano, de resolución ritualizada o rutinaria, que hacen a la vida de cualquier institución. ¿Todos los problemas de un IFD constituyen problemas pedagógicos que tienen implicancia en la formación inicial de profesores y profesoras y, en este sentido, requieren la planificación de una intervención para su abordaje? Para analizar esta diferenciación, les proponemos el siguiente esquema que conjuga las variables que se ponen en juego en el análisis de la situación institucional y la construcción de problemas para la intervención, tal como la fuimos desarrollando:



A lo largo de esta instancia de trabajo, nos propusimos caracterizar la tarea de los equipos de conducción y de gestión y las instituciones en las que desempeñan su trabajo. Para eso, fue necesario reconocer a los actores y sujetos que habitan los institutos de formación docente, así como a otras instituciones y organizaciones que conforman el territorio en que se enmarcan. Desde este enfoque, fuimos proponiendo categorías para orientar el análisis de la situación institucional a partir de información pertinente con el objetivo de construir y priorizar problemáticas que requieran del diseño de estrategias de intervención desde la gestión.

En este recorrido les fuimos proponiendo diferentes momentos de reflexión para compartir entre los miembros del equipo de conducción y de gestión institucional. A continuación, los y las invitamos a realizar, también de manera colectiva, la actividad de cierre –que pretende recuperar esas reflexiones–, para luego compartirla en el foro con los y las colegas de otras instituciones, a partir de la siguiente consigna.

Actividad de cierre de la Instancia de trabajo 1



A partir de lo desarrollado en esta instancia de trabajo, la bibliografía propuesta y retomando lo producido por ustedes en el módulo 1 les proponemos producir un texto entre los integrantes de un mismo IFD partir de:

- a. Describir un problema pedagógico vinculado al fortalecimiento institucional que hayan identificado como equipo para su intervención. Puede estar vinculado al que ya trabajaron en el módulo 1 (si esa fue la línea de política educativa seleccionada) o pueden definir otro.

- b. Fundamentar por qué es una problemática que es necesario abordar a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué datos, voces, miradas les hicieron pensar que era necesario abordarlo institucionalmente? ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista acerca del problema de



intervención? ¿Cómo ven los distintos actores institucionales este problema? ¿Qué elementos o situaciones pueden originarlo? ¿Estas situaciones son recurrentes o circunstanciales? ¿En qué medida consideran que impacta en el trabajo del equipo de gestión institucional?

- c. Explicitar los criterios que pusieron en juego para priorizarlo, considerando las implicancias que dicho problema trae aparejado para la formación inicial de profesores y profesoras.

La producción debe tener una extensión máxima de 2 carillas y ser enviada al buzón de actividad por cada integrante del equipo institucional.

Bibliografía obligatoria

Área Fortalecimiento Institucional Infod (2023). Análisis de la situación institucional. Disponible en el aula.

Baroli, A. M. (2000). "Identificación de problemas institucionales". [Recuperado de este sitio](#)

Nicastro, S. (2006). "Trabajar de director o sobre un hacer en situación". En XXI. Revista de educación, ISSN-e 1575-0345, Nº 8, 2006, pp. 61-68. [Disponible en este sitio](#)

Bibliografía complementaria

Acuña, C. y Repetto, F. (2007). "Un aporte metodológico para comprender (y mejorar) la lógica político-institucional del combate a la pobreza en América Latina". Documento de trabajo N° 44. Universidad de San Andrés, Departamento de Humanidades.

Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (s.f.). Manual Metodológico para el Fortalecimiento Institucional de Redes Territoriales de Organizaciones de Base. Volumen II - Buenas

prácticas para el trabajo en Red

Elola, N. y Toranzos, L. (2000). "Evaluación educativa: una aproximación conceptual". [Disponible en este sitio](#)

Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Serie Los documentos, Formación de Formadores. Ediciones Novedades Educativas - FFyL - UBA.

Nicastro, S. (2019). Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación. Homo Sapiens.

Ravela, P. (2001). *La construcción y el uso de la información para la toma de decisiones en la gestión escolar*. Programa Nacional de Gestión Institucional. Ministerio de Educación de la Nación.

Normas citadas

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 72/08. [Disponible en este sitio](#)

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 140/11. [Disponible en este sitio](#)

Ley de Educación Nacional 26.206. [Disponible en este sitio](#)

Créditos

Cómo citar este texto:

Área Fortalecimiento Institucional Infod. Dente, Liliana y Varela, Paula (coord.) Bustamante Rocco, María Sol; Britez, Claudia; Durán, Lucía; Fernández Tobal, Claudia; Fischbach, Francisca, Lofeudo, Silvina; Malacrida, María Gabriela; Ostolaza, Silvia; Rodriguez, Florencia; Senatore, Ana ; Suárez, Paula; Zyssholtz, Florencia (2023). Instancia de trabajo 1 — Pensar la institución en clave territorial: definición y priorización de problemas para la intervención. Actualización Académica en Políticas y Gestión Institucional de Institutos de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)

Módulo 2: El fortalecimiento institucional de los IFD

Instancia de trabajo 2. La generación de condiciones institucionales para la intervención

Presentación

Bienvenidas y bienvenidos a esta segunda instancia de trabajo del Módulo “El fortalecimiento institucional de los IFD” en el marco de la Actualización Académica en conducción y gestión de Instituciones de Formación Docente.

En la primera instancia de trabajo de este segundo módulo, hemos trabajado en la identificación y priorización de problemas pedagógicos presentes en la formación inicial de profesores y profesoras de sus Institutos. En este sentido, se propuso una actividad final donde cada equipo de conducción y gestión describiera y fundamentase con datos cualitativos y/o cuantitativos alguna problemática que consideraba central abordar para promover el fortalecimiento institucional, explicitando los criterios utilizados en la definición de tal prioridad.

A partir de ahora, nos centraremos en reflexionar juntas/os sobre cómo generar condiciones institucionales desde la conducción y gestión para desarrollar y fortalecer las propuestas formativas de nuestras instituciones.

Para ello, proponemos los siguientes contenidos:

1. El Fortalecimiento Institucional, notas para pensarlo
2. El trabajo del equipo de conducción en la gestión, y la generación de condiciones institucionales
 - 2.1. el diseño y desarrollo de acciones
 - 2.2. la reflexión pedagógica
 - 2.3. la participación institucional democrática

1. El Fortalecimiento Institucional, notas para pensar

En el marco de las políticas públicas nacionales para la formación docente, se establece una línea de acción centrada en el Fortalecimiento Institucional.



La línea de acción de Fortalecimiento Institucional está inscripta en el Plan Nacional de Formación Docente 2021-2023 que se estructura alrededor de los siguientes ejes: la integralidad del sistema formador, el fortalecimiento de las instituciones, los desafíos de la enseñanza en la nueva escena pedagógica y, el protagonismo de los y las estudiantes en su formación.¹

Es así que las políticas públicas otorgan direccionalidad a las propuestas institucionales tendientes a la mejora de la formación docente. Los equipos de conducción y de gestión tienen como desafío concretar dichas políticas que promuevan una formación docente inicial de calidad, inclusiva, en condiciones de igualdad a los fines de contribuir a garantizar el derecho a la educación en el nivel superior y en los niveles para los que forman los IFD.

Los espacios de trabajo entre colegas son fundamentales para el fortalecimiento institucional. En ellos se discute e intercambia acerca de las perspectivas sobre el trabajo de enseñar, las estrategias y enfoques de enseñanza y evaluación, la articulación de contenidos entre campos y espacios curriculares, la relación de las decisiones formativas que se tomen con los niveles en los que se van a desempeñar las/los futuros profesores y el vínculo del instituto con las necesidades de las comunidades.

Por ello es importante que los Institutos de Formación Docente (IFD) articulen sus propuestas formativas con el territorio del que forman parte, a través de, por ejemplo: intercambios con instituciones de los niveles obligatorios y/o de diversas modalidades; instituciones del nivel superior, con programas nacionales y jurisdiccionales, vinculados con políticas de infancias y juventudes, culturales, entre otras.

¹ Instituto Nacional de Formación Docente. (2021). "Proyectos de Fortalecimiento Institucional Bases para la convocatoria 2021/2022". Ministerio de Educación de la Nación.

De este modo, el fortalecimiento institucional, al incluir una perspectiva territorial puede generar el diseño de otras modalidades de intervención, la definición de nuevas prácticas que amplían y complementan las que se vienen desarrollando. Así, pasan a formar parte de un proceso de aprendizaje colectivo, de cambio cultural y construcción política. Por ejemplo, el intercambio institucional con organizaciones comunitarias y sociales podría permitir que las y los futuros docentes entren en diálogo con otras experiencias y perspectivas respecto del territorio, la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

En este marco, presentamos algunos irrenunciables que orientan la tarea del equipo de conducción:



1. Habilitar y sostener espacios de encuentro entre las/los distintos actores que participan en la vida institucional.
2. Dar respuestas a los requerimientos del sistema educativo desde una perspectiva situada y territorial.
3. Promover los principios democráticos y de participación de formadoras/es, estudiantes y docentes de los niveles para los que se forma.

2. El trabajo del equipo de conducción en la gestión, y la generación de condiciones institucionales

Una intervención institucional puede definirse por su potencial de transformación en los sentidos y modos propios de cada organización educativa, en tanto y cuanto aloje el conflicto y acerque puntos de vista y perspectivas diversas. Tiene entonces, la intencionalidad de generar condiciones habilitantes para enseñar y aprender:

- Promoviendo la articulación de acciones y estrategias. Enlazando, reuniendo.
- Sosteniendo procesos en el tiempo, con la intención de modificar, transformar miradas.
- Incluyendo a estudiantes y a docentes en la construcción de estrategias colectivas.

- Alojando miradas interdisciplinarias y perspectivas diversas.
- Asumiendo a la intervención como forma de generar decisiones responsables, donde quienes intervienen asumen responsabilidades. Anidando el concepto de “corresponsabilidad” (Carballeda, 2007).
- Articulando la macro con la micro-política, dando visibilidad a cuestiones educativas que no han entrado aún en la agenda institucional.

A lo largo de las distintas instancias de trabajo recorridas hasta ahora, se abordó la perspectiva del trabajo político del equipo de conducción y de gestión. Es decir, se lo pensó como un trabajo que se inscribe en un marco, en un contexto de acción en el que estamos todo el tiempo tomando decisiones, entre posiciones, entre tensiones, entre conflictos. Una función central del equipo de conducción es generar las condiciones y dispositivos de trabajo para el fortalecimiento institucional. Nos interesa, en este momento, profundizar en algunas características o formas que va tomando el trabajo de los equipos de conducción y gestión en las instituciones de formación docente centrándonos en los siguientes aspectos:

- el diseño y desarrollo de acciones institucionales
- la generación de condiciones para
 - la reflexión pedagógica
 - la participación institucional democrática.



Actividad: FORO DE INTERCAMBIO (Optativa)

A partir de la lectura del texto: Nicastro, S. (2021). *"El trabajo del director y la gestión y el gobierno institucional"*, en Revista Educación Media Suplemento Instituciones educativas, en el cual la autora plantea los principios organizadores del trabajo de la/el directora/or o equipo de conducción, les proponemos: Recuperar el problema identificado en la producción correspondiente a la instancia de trabajo 1 y analizar con los colegas del Instituto a qué principios organizadores de la tarea de la/el Director/a refiere y las implicancias que ello plantea en términos de tensiones y desafíos a considerar en la gestión institucional.

2.1. La generación de condiciones para el diseño y desarrollo de acciones institucionales

En la instancia de trabajo 1 de este módulo, se delimitó y priorizó, a partir de información cuantitativa y cualitativa, un problema pedagógico vinculado al fortalecimiento institucional. A continuación, nos hacemos algunas preguntas que se vinculan con las condiciones necesarias para abordar el diseño y desarrollo de acciones institucionales:



¿Qué acciones se podrían desarrollar para abordar el problema identificado?

¿Qué condiciones institucionales son necesarias para el desarrollo de estas acciones?

¿Cómo se distribuyen los tiempos y los espacios para el desarrollo de las propuestas formativas?

¿Cómo se distribuyen los roles y responsabilidades?

En los IFD se generan distintas acciones tendientes al fortalecimiento institucional. Algunas de ellas tienen su origen en programas y proyectos provenientes de las políticas públicas nacionales y/o jurisdiccionales para la formación docente. Otras, nacen de procesos de mejora iniciados al interior de los institutos, a partir de problemáticas que los actores reconocen en sus realidades institucionales singulares. La formulación y puesta en marcha de acciones institucionales suele convertirse tanto en un potente analizador como en un “provocador”, para que las instituciones formadoras reflexionen en torno a sus propuestas formativas –en un escenario de profundos cambios contextuales, de las infancias y adolescencias– y, por consiguiente, en los niveles y modalidades para los que forman. Es relevante focalizar en la necesidad de involucrar a todos/as los/as docentes formadores/as, a las/os futuros/as docentes, a los/as docentes de los niveles obligatorios y modalidades, en el desarrollo de proyectos.



¿Cómo hacer desde nuestra posición de gestión y conducción para promover de manera colaborativa acciones y proyectos transformadores?

¿Cómo impulsar procesos de problematización, análisis e intervención considerando las trayectorias de los estudiantes y las especificidades del instituto?



Notas para pensar la generación de condiciones institucionales:

1. Conformar equipos de trabajo.
2. Definir o redefinir problemas institucionalmente.
3. Crear dispositivos y convocar a otros/as a construirlos y sostenerlos.
4. Disponer de condiciones habilitantes, materiales y simbólicas (espacios, tiempos, alojar conflictos, etcétera).
5. Promover la participación de los/as estudiantes concibiéndola como parte de su proceso formativo.
6. Articular y acordar con otras instituciones (niveles y modalidades y/o OSC).
7. Favorecer canales de comunicación.



Algunas preguntas para orientar el diseño de acciones

¿A qué necesidades o problemas responden?

¿Sobre cuáles de ellas se puede intervenir, total o parcialmente, y sobre cuáles no?

¿Qué queremos que ocurra? ¿Qué se pretende inaugurar/modificar/mejorar?

¿Sobre qué datos cualitativos y cuantitativos se estructura la fundamentación de las acciones?

Cuando las acciones se desarrollan al interior del IFD o involucran la participación de

múltiples instituciones, las preguntas que pueden orientar las acciones, sumándolas a las que ya se plantearon, pueden ser:

¿Qué acuerdos es necesario establecer entre las escuelas, IFD y/u organizaciones sociales y comunitarias? ¿En qué medida fortalece a la formación la vinculación con los/as docentes de los niveles obligatorios y/o referentes de las organizaciones socio comunitarias? ¿De qué manera aporta a la formación de los y las estudiantes de profesorado su participación en los proyectos institucionales? ¿Qué nos proponemos lograr con los/as estudiantes de la formación docente inicial? ¿Cuál es el sentido formativo que plantean estas acciones/proyectos?

¿Qué definiciones curriculares intervienen en el diseño e implementación de estas acciones?

¿En qué medida se adecuan y concretan, a través de las acciones y proyectos, los encuadres de trabajo de las diferentes políticas nacionales y/o jurisdiccionales vinculadas con la educación, la ciencia, la cultura, el arte, la salud, entre otras?

2.2. La generación de condiciones para promover la reflexión pedagógica institucional

Es tarea de los equipos de conducción y de gestión desarrollar encuadres de trabajo para que todas/os las/os actores se involucren en los procesos de sistematización y producción de saber pedagógico.

Es en este sentido que tienen la responsabilidad de generar condiciones posibles para llevar a cabo dichos procesos garantizando su carácter formativo. Por ejemplo:

- disponer de tiempos y de espacios institucionales (presenciales y/o virtuales) para ordenar, organizar y reflexionar en torno a la producción de saber pedagógico;
- poner en valor los saberes que circulan en la institución a partir de las experiencias realizadas (experiencias de prácticas, investigaciones, visitas, participación en congresos y/o encuentros, etcétera.);
- reconocer los saberes, trayectorias, trabajos y experiencias realizadas por las y los docentes y estudiantes;

- propiciar el registro y socialización de las experiencias;
- promover la producción de saberes en vínculo con diferentes actores del territorio;
- incluir distintas miradas y perspectivas promoviendo el trabajo interdisciplinario;
- promover la incorporación de distintos lenguajes audiovisuales, multimedia, teatrales, otros.



Para profundizar sobre estas ideas las/os invitamos a leer el material complementario
“Definiciones y características de la Intervención institucional”

A su vez, es necesario que el equipo de conducción habilite espacios a los fines de propiciar la problematización e interpellación de aquellas concepciones, saberes y prácticas pedagógico institucionales que requieran ser revisadas, actualizadas o enriquecidas.

2.3. La generación de condiciones para promover la participación institucional democrática

Recuperando lo trabajado en la instancia de trabajo número 1 de este módulo compartimos los siguientes interrogantes:



¿Qué implica la democratización del espacio formativo? ¿Qué decisiones pedagógico didácticas pueden contribuir a ello?

¿Cuáles son los mecanismos organizativos institucionales de participación de docentes, estudiantes y otros actores institucionales?



Algunas preguntas para orientar la participación democrática

- ¿Cuáles son los espacios institucionales donde docentes y estudiantes pueden manifestar sus ideas libremente?
- ¿Lo hacen realmente?
- ¿Cómo se toman las decisiones?
- ¿Hay distribución de tareas que promueva el trabajo colaborativo?

Respecto de la democracia, el filósofo y polítólogo Eduardo Rinesi (2013) expresa:



(...) pueden reconocerse dos tradiciones, la tradición liberal que enfatiza la centralidad de la representación política, y –de ahí– del establecimiento de lazos verticales entre los ciudadanos y las instituciones del Estado (los ciudadanos son representados por el Estado, el cual por su parte, en contrapartida, les garantiza cierto conjunto mínimo de derechos), y la tradición democrática que destaca la importancia del valor de la participación popular, deliberativa y activa, en los asuntos públicos, y, en consecuencia, auspicia el establecimiento de lazos horizontales de los ciudadanos entre sí. (p.14)

¿Qué implica ser una institución educativa democrática? ¿De qué modo se garantiza la democratización del conocimiento en condiciones de calidad e igualdad?

A los 40 años del retorno a la democracia en Argentina después de duros años de dictadura, el gobierno nacional se compromete “a la formación de nuevas ciudadanías democráticas en tanto política de Estado” ([Res. 439/23²](#)). Estamos frente a una nueva oportunidad para profundizar el sentido democrático de la propuesta formativa que implique: la democratización del conocimiento y los modos de enseñar, los modos de participar, la horizontalidad en la toma de decisiones y el involucramiento de los/as estudiantes en el proceso formativo, entre otras.

² http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_439-23.pdf



Res 439/23:

Que este CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN establece que las escuelas ofrecerán situaciones de enseñanza y aprendizaje que promuevan en las y los estudiantes la construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos; el conocimiento y la comprensión de las dimensiones éticas, jurídicas y políticas de nuestra historia reciente promoviendo la construcción colectiva de la memoria;

(...)

Que los 40 años de democracia ininterrumpida en Argentina resultan una oportunidad propicia para celebrar en las instituciones educativas reconociendo la importancia de la vida democrática, sus instituciones y la convivencia democrática en las escuelas. Que la escuela es en sí misma un agente de democratización que trabaja cotidianamente para una educación de calidad que contribuye a construir nuevas ciudadanías democráticas con capacidad crítica, responsable, participativa y con valores democráticos, que incluyen un conjunto de acciones que promueven y garantizan derechos, así como el reconocimiento de lo común y el valor de la diversidad.

Los ISFD, como todas las organizaciones, son la expresión de diversas voces, realidades y experiencias. Asimismo, una gestión en la que participan múltiples actores (docentes y/o estudiantes, etc.) acompañando a los equipos de conducción, favorece y promueve el fortalecimiento institucional. Es así, que la participación en el recorte y reflexión sobre los problemas pedagógicos a abordar, en la toma de decisiones, en la elaboración de proyectos pedagógicos, en la intervención en general, promueve la democratización institucional.

Los equipos de gestión y conducción tienen un gran desafío para que su accionar sea un accionar democrático. En este “accionar”, en esta “intervención”, es necesario, como plantean Andreozzi y Nicastro (2003), “mantener una disposición permanente a observar, captar y comprender diferentes puntos de vista” (p.30).

Un ISFD podría fortalecer la democratización del funcionamiento institucional, en su vinculación con las escuelas de los niveles obligatorios y/o modalidades, con las organizaciones sociales y/o

comunitarias promoviendo y facilitando no solo la mejora en las condiciones y en el hacer cotidiano sino, en la inserción territorial y en una formación docente inicial crítica y en contexto. Esta participación, generaría y fortalecería nuevas relaciones y vínculos de cooperación colectiva que enriquecerían las prácticas a partir del trabajo interdisciplinario, comunitario y con sólidas relaciones y vínculos en red.

Es desde esta posición que el equipo de conducción y de gestión puede pensarse, valorando la palabra, la mirada y la escucha para salir del esquema de gestión centralizada hacia la gestión participativa, que cambie la concentración piramidal hacia una descentralización y democratización de la toma de decisiones.

Actividad



Actividad de cierre de la Instancia de trabajo N°2:

Retomando lo producido hasta aquí en el Módulo 2, les proponemos que entre los distintos integrantes del equipo de conducción del instituto y/u otros actores:

1. Retomen y enuncien el problema pedagógico vinculado al fortalecimiento institucional que han identificado y descripto en la actividad de cierre de la instancia de trabajo N°1
2. Formulen posibles líneas de acción que permitan abordar dicha problemática.
3. Identifiquen qué decisiones deberían tomar como equipo de conducción en pos de generar las condiciones institucionales necesarias para darle viabilidad a tales acciones.
4. Enuncie los perfiles (actores) prioritarios para el desarrollo de dicha propuesta.

Cuadro síntesis para subir en el espacio de actividad:

Problema Identificado	Líneas de acción	Condiciones institucionales necesarias	Actores participantes

ENTREGA: a través de la sección Actividades del aula. Cada integrante del equipo de conducción deberá entregar el trabajo para que quede registro individual más allá de que la producción será colectiva..

Lectura obligatoria de la instancia de trabajo 2

Área Fortalecimiento Institucional Infod (2023). Definiciones y características de la Intervención institucional. [Descargar desde el aula](#)

Nicastro, S. (2021). "El trabajo del director y la gestión y el gobierno institucional" en *Revista Educación Media Suplemento Instituciones educativas*. [Disponible en este sitio](#)

Referencias bibliográficas

Carballeda, A. (2007). *La intervención en lo social*. Paidós.

Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (s.f.). Manual Metodológico para el Fortalecimiento Institucional de Redes Territoriales de Organizaciones de Base. Volumen I - Buenas prácticas para el trabajo en Red.

Greco, B. (2022). *La autoridad cómo práctica. Encuentro de experiencias en educación y formación docente*. Homo Sapiens.

Instituto Nacional de Formación Docente (2021). “Proyectos de Fortalecimiento Institucional Bases para la convocatoria 2021/2022”. Ministerio de Educación de la Nación.

Instituto Nacional de Formación Docente (2022). “Proyectos de Fortalecimiento Institucional Bases para la convocatoria 2023”. Ministerio de Educación de la Nación. [Recuperado de este sitio](#)

Mouffe, C. (2009). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del Asesor*. Paidós.

Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Homo Sapiens.

Rinesi, E. (2007). “Representatividad, legitimidad, hegemonía. Los dilemas de la representación política después del desbarajuste”. En Emiliozzi, S., Pecheny, M. y Unzué, M. (comps.). *La dinámica de la democracia. Representación, instituciones y ciudadanía en Argentina*. Prometeo. Citado en: Adamoli, M. C., Flachsland, C. Rosenberg, V. (2013). *Pensar la democracia: treinta ejercicios para trabajar en el aula*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Taylor, W. (1977). “Educación y Democratización”. *Revista de Educación* N° 252 (SEP-OCT), pp. 75-91.
[Recuperado de este sitio](#)

Créditos

Cómo citar este texto:

Área Fortalecimiento Institucional Infod. Dente, Liliana y Varela, Paula (coord.) Bustamante Rocco, María Sol; Britez, Claudia; Durán, Lucía; Fernández Tobal, Claudia; Fischbach, Francisca, Lofeudo, Silvina; Malacrida, María Gabriela; Ostolaza, Silvia; Rodriguez, Florencia; Senatore, Ana ; Suárez, Paula; Zyssholtz, Florencia (2023). Instancia de trabajo 2. La generación de condiciones institucionales para la intervención. Actualización Académica en Políticas y Gestión Institucional de Institutos de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)



Módulo 2: El fortalecimiento institucional de los IFD

Instancia de trabajo 3: La sistematización y producción de saber pedagógico en la formación docente inicial

Presentación

Bienvenidas y bienvenidos a esta instancia de trabajo del Módulo de Fortalecimiento Institucional en el marco de la Actualización Académica en conducción y gestión de Instituciones de Formación Docente. En esta última instancia del módulo 2, abordaremos la sistematización y producción de saberes pedagógicos en la formación docente inicial y el rol del equipo de conducción y de gestión en dichos procesos.

Concebimos la sistematización y producción de saberes como parte del proceso de fortalecimiento institucional y de mejora de la formación docente inicial. Focalizamos, principalmente, en la idea de recuperar experiencias desarrolladas o en desarrollo en los Institutos de Formación Docente (ISFD) y, a partir de ellas, producir saberes pedagógicos que resulten una oportunidad para revisar y mejorar las propuestas formativas. Se trata de promover acciones transformadoras partiendo del reconocimiento y la valoración de los saberes tanto de las/os docentes de los ISFD como de las/os estudiantes de la formación docente.

Encontrarán en esta instancia de trabajo la siguiente organización de contenidos:

1. Un breve recorrido para situar la temática.
2. ¿Qué es la sistematización y producción de saber pedagógico?
3. La sistematización y producción de saber pedagógico en la Formación Docente Inicial: docentes y estudiantes como productores de saber.
4. ¿Cómo sistematizar?
5. El rol del equipo de conducción y de gestión en la producción y sistematización de saber.

Al igual que en las instancias anteriores, la clase cuenta con instancias denominadas “Para pensar colectivamente”. Se trata de propuestas que esperamos, puedan orientar el intercambio y la

reflexión entre el equipo de conducción y de gestión. Tengan en cuenta que, si esas propuestas requieren de una intervención obligatoria en algún foro, eso será explicitado. De lo contrario, se trata de instancias de reflexión y/o registro que funcionarán como insumo para acompañar la lectura.



Para pensar colectivamente (participación optativa en foro de intercambio)

Antes de iniciar con la lectura de esta clase, le proponemos a cada equipo de trabajo **formular dos o tres interrogantes** acerca de la tarea de sistematizar experiencias y producir saber pedagógico a partir de ellas y **compartirlos en el foro “Primeros interrogantes”**. El sentido de esta actividad es explicitar algunos de los supuestos en torno a la temática de esta clase para recuperarlos más adelante. Por eso, al finalizar el recorrido de esta instancia de trabajo, les sugerimos **volver a acceder al foro** para esbozar una respuesta a los interrogantes por ustedes planteados.

1- Un breve recorrido para situar la temática

Poner el foco en los procesos de sistematización y producción de saber pedagógico en la formación docente inicial, implica detenernos en una práctica aún incipiente, al menos de manera generalizada. Por esa razón, los aportes de esta instancia de trabajo constituyen una invitación a reflexionar en torno a ello y construir criterios que nos permitan intervenir impulsando procesos de sistematización y producción de saber en los ISFD en los que se desempeñan.

Si bien se trata de un aspecto aún en construcción en el marco de la formación docente inicial, hace varias décadas que los *enfoques reflexivos* acerca de la enseñanza que se promueven en los institutos de formación docente resultan un posicionamiento propicio para los procesos de sistematización y producción de saber. Estos procesos implican instancias de análisis y reflexión colectiva para construir saberes que resulten un aporte para la formación de docentes.

Sin embargo, los enfoques en cuanto a la práctica docente –y las concepciones acerca de las tareas de las/os formadores/as y estudiantes de la formación docente que se derivan de ellos–, variaron a lo largo del tiempo, aunque coexisten algunos de sus rasgos. Les proponemos realizar un breve recorrido para situar la temática y algunos de sus debates en el campo de la formación docente inicial.



Se puede identificar un período que entiende a las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar. Aunque con sus diferencias, aquí se reúnen tanto la tradición del normalismo, como la académica y la tecnicista (Davini, 1995).

A finales de los años setenta y en los ochenta, de la mano de la literatura sociopolítica y la crisis de la Didáctica, se planteó destacar y sostener el papel de intelectuales críticos de las/os docentes, la complejidad de la enseñanza en sus distintos y amplios niveles de concreción, así como la autonomía profesional del profesor (Contreras Domingo, 1997; Gimeno Sacristán, 1988). Como otra vertiente a partir de las anteriores, se ha desarrollado el enfoque del/la docente como investigador/a y de la práctica docente como ámbito de investigación, incluyendo múltiples dimensiones: social, institucional, interpersonal, la relativa a los contenidos y los aspectos técnicos de la profesión (Davini, 2015). En los últimos tiempos se ha ido construyendo otra vertiente con una concepción “naturalista” de las prácticas de enseñanza según la cual la escuela y las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender (McEwan y Egan, 1998). La base del proceso es la observación, el registro y la narración de situaciones para una posterior reflexión personal sobre ellas (Davini, 2015).

En la actualidad, se promueve un enfoque hermenéutico-reflexivo y crítico, es decir que se entiende la racionalidad práctica como aquella que se articula con la teórica cuando las/os docentes toman decisiones en contextos caracterizados por la singularidad, la incertidumbre y la 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.

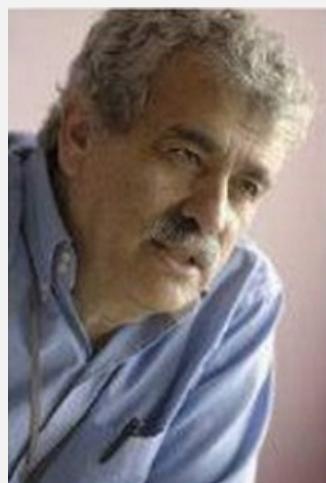
Si bien existe mucha evidencia que muestra cómo la práctica reflexiva contribuye a una buena enseñanza y promueve docentes más autónomas/os (Liston y Zeichner, 1996; Perrenoud, 2004, Smith, 2011; Domingo Roget, 2014, Anijovich y Cappelletti, 2014, Souto, 2016; Cerecero Medina, 2017), el análisis reflexivo no surge espontáneamente. Todas/os las/os docentes reflexionan sobre sus prácticas, pero esto no se constituye *per se* en una práctica reflexiva. Entonces, ¿cómo pasar de la reflexión ocasional a una práctica reflexiva sistemática? Para Anijovich y Cappelletti (2018), la

actividad reflexiva consiste en un proceso de inferencia donde se produce “un salto de lo conocido a lo desconocido”, por el cual expandimos la esfera del saber alcanzando un nuevo nivel de conocimiento. Reflexionar en este sentido implica revisar la experiencia y analizarla críticamente en tanto se acerca o se aleja de las intenciones previstas y de los hechos logrados. Pero también, poner en diálogo ese proceso analítico no solamente con la experiencia y nuestras teorías en uso, sino con principios teóricos que nos permitan profundizar sobre ella. Es desde esta concepción acerca de las/os docentes –extensiva a las/os estudiantes de la formación docente– como sujetos críticos, reflexivos y comprometidos en su proceso formativo, que podemos pensar en la sistematización y producción de saber pedagógico desde la formación docente inicial.

2- ¿Qué es la sistematización y la producción de saber pedagógico?



Algunas notas acerca de los comienzos de la sistematización:



“Hablar de la sistematización es hablar de una práctica investigativa que se ha venido conformando en América Latina en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, hablamos de un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad y que llegaron a otras latitudes” (Mejía, 2018, p.1).

Marco Raúl Mejía Jiménez



Oscar Jara Holliday

“(...) todas las propuestas de sistematización expresan una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales (...). Todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera que sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales. La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad y que se encuentra en cada situación particular (Jara Holliday, 2018, p.13).

“(...) los primeros abordajes que surgen sobre la sistematización en América Latina provienen del campo del Trabajo Social, desde su propio proceso de constitución como disciplina científica y profesional. Estos abordajes tienen como base cinco afirmaciones:

- a. La referencia a la particularidad del contexto latinoamericano y, por tanto, a la influencia de las perspectivas de transformación social que pasan a ser predominantes en el contexto teórico de ese periodo.
- b. La negación de una metodología neutra, que era lo que sostenían las corrientes norteamericanas dominantes en el periodo anterior.
- c. La centralidad de la práctica cotidiana y del trabajo de campo profesional como fuente de conocimiento.
- d. La necesidad de superar la dicotomía entre formación teórica y aprendizaje práctico.
- e. El interés por construir un pensamiento y una acción sustentados y orientados con rigurosidad científica.

Esta ruta, abierta por el campo del Trabajo Social, fue cortada brutalmente por los procesos dictatoriales en los países del Cono Sur, pero en los años que siguieron fue ampliamente proyectada en otros países gracias a la influencia de trabajadores sociales que tuvieron que refugiarse en ellos” (Jara Holliday, 2018, p.34).

Entendemos la tarea de sistematización, como la interpretación crítica de una o varias experiencias, que da lugar a procesos de construcción y socialización de conocimientos situados a partir de tomar distancia, ordenar y reconstruir dichas experiencias.

Para profundizar en este tema, retomamos algunos/as autores/as:

Aunque en la sistematización es central la producción de conocimientos –reconstruir, interpretar, teorizar–, su cometido no se agota allí, aparecen como dimensiones o dominios propios de la sistematización, la socialización a otros del conocimiento generado –comunicación–, su carácter de experiencia pedagógica para quienes participan en ella –formación– y su interés en potenciar la propia práctica que se estudia –transformación y participación–, y el de comunicar los conocimientos (Torres, 1997, p.37).

Sistematizar experiencias no es solamente compilarlas, dado que en algunos casos las prácticas logran ser recuperadas, pero solo desde una dimensión narrativa que no le hace justicia a la integralidad y potencialidad del proceso ocurrido. Al quedarse en la anécdota solo se accede a la superficie de la experiencia (...) quitándole sus componentes problemáticos. La práctica de sistematizar requiere de una mirada reflexiva y crítica que permita aprender no solo de las experiencias catalogadas como exitosas, sino sobre todo de aquellos momentos que podríamos entender como los desaciertos, los errores, aquellas instancias donde las incomprendiciones se hacen presentes, o donde explotan los conflictos (Araneta, Artiguenave, Fazzari, Flores, Mondragon, 2020, p.2).

Nos interesa detenernos en la idea de que el proceso de sistematización permite comprender el sentido de las experiencias, tomando distancia de ellas, ordenando y reconstruyendo lo vivido. Al sistematizar, se pone atención a las acciones en sí mismas y también a las interpretaciones que los sujetos tienen sobre ellas. Se crea así un espacio para que esas interpretaciones sean compartidas y discutidas. En el transcurso de esta instancia de trabajo tomaremos los aportes de, entre otros/as, el educador popular y autor O. Jara Holliday (1994, 2018). Él, hace referencia a objetivar lo vivido y convertir así la propia experiencia en objeto de estudio e interpretación teórica, a la vez que en objeto de transformación. Se trata de trascender la práctica y construir un saber a partir de ella.

En su libro “La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles” (2018), O. Jara Holliday presenta algunos interrogantes acerca de la tarea de sistematizar experiencias:

Sobre qué es la sistematización: ¿Es un proceso o es un producto? En este segundo caso: ¿Es una memoria descriptiva que documenta lo que se ha hecho o es un informe analítico e interpretativo?

Respecto a quién la realiza: ¿Es necesario un área de sistematización o sistematizan quienes llevan adelante la experiencia?

En torno a qué puede ser “sistematizable”: ¿Todo el proceso desde el inicio hasta el fin? ¿Una parte relevante? ¿Las diversas experiencias que promueve toda la institución u organización? ¿O es mejor restringirse a sistematizar un proyecto o programa? ¿Se deben sistematizar principalmente las buenas prácticas o también las experiencias fallidas o débiles?

Sobre cuándo sistematizar: ¿Hay que esperar a que termine la experiencia o puede hacerse paralelo a los procesos? ¿Se puede diseñar desde antes que empieza la experiencia o hay que esperar a que esta ya esté en marcha?

Respecto a para quién se sistematiza: ¿Para los sujetos protagonistas de la experiencia? ¿Para las personas de las comunidades con las que se trabaja? ¿Para la institución u organización? ¿Para otras que tienen prácticas similares? ¿Para quienes financian los proyectos?

Respecto a para qué se sistematiza: ¿Para dejar constancia de lo que se hizo? ¿Para presentar un informe final? ¿Para aprender de la experiencia propia y no volver a cometer los mismos errores? ¿Para que otras personas puedan aprender también? ¿Para construir nuevas prácticas y también nuevas teorías?

En torno a qué métodos y técnicas utilizar: ¿Tiene la sistematización una metodología propia o pueden usarse técnicas o métodos de investigación, o de evaluación, o de estudios etnográficos? ¿Hay un procedimiento establecido para todas las sistematizaciones o cada una tiene que tener un diseño particular?



En el caso de las experiencias pedagógicas, el proceso de sistematización converge en la producción de un tipo singular de saber. Como señala Altet (2005) por medio de la sistematización, es posible 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” (p. 9). Se trata de 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 formativos.

Desde la perspectiva de las características epistémicas del saber pedagógico, Terigi (2012) plantea:



La construcción del saber pedagógico en la experiencia tiene dos propiedades correlativas a la singularidad de las situaciones: baja escala y ajuste al contexto. Son las propiedades que le dan identidad frente a los saberes pedagógicos que pueden producirse en cualquier otro ámbito. Ahora bien, sin que baja escala y ajuste al contexto impliquen sin más intransferibilidad del saber producido en la experiencia, la dificultad para la generalización y la transferencia debe ser reconocida (p. 62).

Si bien es necesario atender a estas características, consideramos fundamental que los/las formadores/as y estudiantes construyan saber pedagógico, ya que estos saberes encierran un potencial formativo en la medida en que quienes acceden a ellos podrían repensar o revisar su práctica considerando las particularidades del contexto. A la vez, estos saberes pueden ser leídos e interpretados desde otros marcos teóricos para su complejización y ampliación.

La sistematización y la producción de saber pedagógico son procesos que se complementan y comienzan con las primeras preguntas, notas, registros, supuestos y decisiones que luego se van enriqueciendo, de modo espiralado, en un recorrido que incluye la reflexión, el trabajo en equipo y el intercambio entre los distintos actores que participan de ello. De esta manera, parten de una experiencia determinada e implican una práctica reflexiva que incluye procesos de análisis, interpretación crítica e identificación de aprendizajes sobre esa experiencia. Dado que la consideramos una práctica transformadora, requiere también una revisión de lo realizado y la elaboración de propuestas alternativas en torno a ello.

En el proceso de producción de saber pedagógico es posible encontrar diferentes niveles de

elaboración: desde las formas más sencillas de reconstrucción de las prácticas (imágenes, videos, listas de acciones realizadas) a formas más descriptivas o narradas, hasta la producción de saberes pedagógicos que implican procesos de interpretación recuperando las voces de las/os distintas/os actoras/es involucradas/os. Si bien nos interesa focalizar en el pasaje de lo descriptivo a lo interpretativo, creemos que las distintas aproximaciones hacia una producción de saber transformadora pueden ser entendidas como momentos de un proceso más amplio.

A continuación, presentamos una caracterización de distintos tipos de producción de saberes que se desprende de la lectura de los trabajos de cierre elaborados en el marco de la convocatoria de Proyectos de Fortalecimiento Institucional 2021/2022, ya mencionada en instancias de trabajo precedentes. Les proponemos recuperar la producción elaborada en el marco de dichos proyectos y reflexionar acerca de cuál de estas caracterizaciones representa de mejor manera el trabajo realizado por el instituto.

Caracterización de distintos tipos de producciones

Diversidad de registros	Descripción de la experiencia	Evaluación del proyecto	Reflexión sobre la práctica	Producción de saber para la transformación de las prácticas
Comparten fotos, podcast, videos, audios sin explicitación del encuadre ni la secuencia en la que se inscribe.	Describen narrativamente un proceso, basándose en los registros realizados pero, no incluyen una reflexión pedagógica crítica sobre la experiencia.	Recuperan datos cuantitativos y cualitativos para valorar las acciones realizadas en el marco del proyecto y tomar decisiones para el próximo año.	Parten de un relato en el que se reconstruye la historia de la experiencia y se analiza y categoriza a partir de supuestos y/o marcos teóricos.	Avanzan claramente en la reflexión pedagógica, dan cuenta de lo realizado, comparten documentación respaldatoria (registros textuales -escritos y de audio -o de imágenes), incorporan la perspectiva de los distintos actores y llegan a una producción que permite construir alternativas en relación con las prácticas formativas

3- La sistematización y producción de saber pedagógico en la Formación Docente Inicial: docentes y estudiantes como productores de saber

“La ausencia de saber pedagógico para enfrentar determinadas situaciones genera la necesidad de redoblar los esfuerzos por conocer y sistematizar experiencias concretas de enseñanza que muestren posibles bordes por donde construir nuevas respuestas”.

(Gutiérrez, 2011, pp. 48/49)

Antes de profundizar en algunos aspectos de orden metodológico, les proponemos reflexionar sobre el sentido de los procesos de sistematización y producción de saber pedagógico en el marco de la formación docente inicial. Algunas preguntas para orientar la lectura podrían ser: ¿por qué promover la sistematización y producción de saber en los institutos de formación docente? ¿precisamos nuevas respuestas a las problemáticas educativas? ¿resultan procesos formativos para quienes participan de ellos?

En principio, quisiéramos referirnos a un desafío propio de todos los procesos en el marco de la formación docente inicial: considerar a las/os estudiantes como sujetos en formación, pero también como futuros docentes. Es decir, las propuestas que se lleven adelante en los ISFD deben considerar esta doble mirada: la mirada hacia la propia formación y la mirada hacia los niveles para los que se forma, pensando en el futuro desempeño de las/os estudiantes. Es en ese sentido que ponderamos la participación de las/os estudiantes en los procesos de sistematización y producción de saber; como sujetos activos y proponiéndoles instancias formativas de reflexión, análisis, interpretación y producción ya que la participación en estos procesos contribuye a la construcción del rol docente. Contar con experiencias de este tipo en primera persona, resulta formativo para su futuro desempeño; aportando al aprendizaje de formas de vincularse con el saber, formas de hacer y ser docente.

En cuanto a las/os formadoras/es, la participación en procesos de sistematización y producción de saber conlleva una oportunidad para enriquecer la comprensión e interpretación de las experiencias, situaciones de enseñanza o prácticas. Implica participar de intercambios entre colegas y estudiantes en los que se ponen en juego enfoques, teorías y miradas. Si bien la práctica reflexiva suele ser objeto de las unidades curriculares y dispositivos propios de las propuestas formativas, no suele haber

espacios y tiempos para el ejercicio reflexivo en torno al trabajo de las/os formadoras/es. Participar de dichos procesos, permite avanzar en un análisis socializado y superar una mirada individual, a partir de la revisión colectiva de esquemas y matrices internalizados, para la mejora de las propias prácticas. Avanzar en la producción de saberes 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).

Entonces consideramos que el saber pedagógico producido a partir de la sistematización y el análisis presupone un retorno sobre la práctica que podría posibilitar la acción transformadora. Tal como señala O. Jara 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).

En ese sentido, los saberes producidos por formadores/as y estudiantes en el marco de la formación docente inicial, permitirían retroalimentar la propuesta formativa, enriqueciendo la mirada y posibilitando alternativas de acción sobre los aspectos en torno a los cuales se produjo el saber.

Flavia Terigi (2012) afirma que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. Las características propias de la tarea docente –complejidad, multidimensionalidad, imprevisibilidad, inmediatez e incertidumbre–, junto con los cambios sociohistóricos que experimentan las sociedades, requieren de transformaciones en la forma de producción y transmisión de saberes. En este sentido, consideramos relevante recuperar y poner en valor los procesos de sistematización y producción en los espacios formativos ya que se trata de procesos que podrían aportar a la construcción de una identidad y rol docente capaz de promover

acciones transformadoras.

Retomando los aportes de Flavia Terigi (2012), la autora hace referencia a un

saber pedagógico por defecto (...) que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo. La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, son principios estructurantes del funcionamiento estándar del sistema escolar y llevan a la producción de saber pedagógico bajo aquellos principios (p.44).

En los últimos años, y particularmente, a partir del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO), en los institutos de formación docente se desarrollaron prácticas diferentes a las habituales, prácticas que rompieron en cierto sentido con el “saber por defecto” que menciona la autora, en tanto que tuvieron que dar respuestas alternativas a la tarea de enseñar y de acompañar las trayectorias educativas, en ese contexto. Estas prácticas alternativas que, en muchos casos, se enmarcaron en los Proyectos de Fortalecimiento Institucional ya mencionados, podrían constituir experiencias pedagógicas potentes en torno a las cuales construir saber pedagógico para socializar en el marco de los institutos o más allá de estos.



En síntesis, la sistematización y producción de saber no constituyen un fin en sí mismo, sino que:

- Permiten consolidar el potencial de las prácticas que muchas veces en la urgencia de resolver lo emergente no se capitalizan.
- Ponen en relación la teoría y la práctica a través de un proceso de recuperación, tematización y reflexión de las experiencias pedagógicas.
- Permiten comprender, interpretar y explicar los problemas, sentidos, fundamentos y lógicas de una experiencia educativa.



Les sugerimos ver la tercera jornada del tramo “**La construcción y circulación del saber pedagógico en la articulación entre ISFD, escuelas y organizaciones de la comunidad**” en la que participan el maestro y profesor Horacio Cárdenas y la profesora Paula Ripamonti.



Enlace: <https://youtu.be/2GfX5jCVvww>

4- ¿Cómo sistematizar?

La rigurosidad metódica que propone Freire se refiere a un rigor creativo autogestionado. Es el resultado de experimentar la criticidad como proceso en que la curiosidad se vaya tornando cada vez más exigente, o sea, se vaya volviendo una curiosidad epistemológica.

Ana Lucía de Souza Freitas

La pregunta respecto de cómo sistematizar una experiencia no tiene una única respuesta. Desde la perspectiva propuesta en esta instancia, que retoma los planteos O. Jara Holliday, no hay pasos preestablecidos que muestren el camino hacia la sistematización y producción de saberes. El autor propone evitar identificar lo metodológico con un problema de naturaleza instrumental. Ante el interrogante acerca de cómo sistematizar experiencias; plantea que en ocasiones esa pregunta se formula “*con la expectativa de encontrar como respuesta un modelo, una receta, una secuencia de pasos definidos que si seguimos fielmente nos permitirán arribar a un resultado exitoso. Eso,*

lamentablemente (o, mejor dicho, felizmente) no existe” (Jara Holliday, 2018, p.133). No obstante, presenta momentos metodológicos generales que posibilitan orientar el proceso de sistematización en una determinada dirección, de modo que permanezcan abiertos a modificar su curso en caso de que sea necesario según lo que vaya ocurriendo en el trayecto.



Les proponemos ver el [siguiente video](#) donde el autor introduce los momentos metodológicos generales a los que hicimos referencia:



Sintetizamos los momentos de la propuesta metodológica del autor:

- Vivir la experiencia
- Formular un plan de sistematización
- Recuperar el proceso vivido
- Las reflexiones de fondo
- Puntos de llegada

Es importante tener en cuenta que el autor no se detiene en las especificidades propias del campo educativo y de la formación docente. Teniendo en cuenta lo anterior, queremos resaltar la importancia de que en los ISFD se generen condiciones para que el proceso de sistematización y producción de saber tenga lugar, ya que se trata de una estrategia válida de mejora de la práctica profesional docente que aporta a la conformación de comunidades que aprenden de la experiencia de todos sus miembros.

Esperamos que tanto los momentos metodológicos presentados como los aportes de esta clase, resulten herramientas para definir estrategias de acuerdo con las condiciones, posibilidades y recursos propios de cada contexto institucional y local, las características que tienen aquellas experiencias que se desea sistematizar y las múltiples tareas que los equipos de conducción y de

gestión llevan adelante.

El siguiente cuadro condensa la propuesta metodológica de O. Jara Holliday:

Momentos	Características	Recomendaciones
1. Vivir la experiencia		
Haber participado en la experiencia. Tener registros que documentan la experiencia.	Los diferentes actores de la experiencia pueden/deben participar en la sistematización. Se puede contar con apoyo externo.	* Elaborar registros de lo que va sucediendo a lo largo del proceso (escritos, visuales, audiovisuales...).
2. Formular un plan de sistematización		
2.1 Definir el objetivo de la sistematización. 2.2 Delimitar el objeto a sistematizar. 2.3 Precisar un eje de sistematización. 2.4 Identificar las fuentes de información. 2.5 Detallar el procedimiento a seguir y cronograma. 2.6 Recursos necesarios y presupuesto.	Responde a: "¿Para qué queremos hacer esta sistematización?". Tener clara la utilidad de la sistematización. -Responde a: "¿Qué experiencia vamos a sistematizar?". Delimitar tiempo y espacio de la experiencia. Responde a: "¿Qué aspectos de la experiencia nos interesan más?". -Precisa el enfoque central y evita la dispersión. -Ubica dónde se encuentra la información que se tiene y cuál sería la que se necesitaría conseguir. -Hacer un plan de sistematización: tareas, responsables, participantes, recursos. -Indica los recursos materiales y financieros necesarios para todo el proceso.	* Tener en cuenta la misión y la estrategia institucional. * Tener en cuenta los intereses y posibilidades personales. * No hay que cubrir toda la experiencia de comienzo a fin. * Pensarlo como un hilo conductor que atraviesa la experiencia. * Es útil formulario como una relación entre aspectos. * Buscar los registros de acuerdo con el objeto y los aspectos del eje. * Tomar en cuenta el tiempo que requiere realizar las tareas. * Elaborar un presupuesto realista de acuerdo con el tiempo que se prevé utilizar.
3. Recuperar el proceso vivido		
3.1 Reconstrucción histórica. 3.2 Ordenamiento y clasificación de la información.	Reconstruye de forma ordenada lo que sucedió, tal como pasó. Identifica etapas, cambios, momentos significativos de todo el proceso. Clasifica la información disponible.	* El eje le sirve de guía. * Organizar la información de forma clara y visible. * Hay que basarse en todos los registros posibles. * Determinar las categorías y variables para ordenar.
4. Las reflexiones de fondo		
- Análisis. - Síntesis. - Interpretación crítica.	-Es el momento más importante de todo el proceso. Analiza cada componente por separado. Pregunta por las causas de lo sucedido. -Permite identificar las tensiones y contradicciones centrales que marcan el proceso. -Mira particularidades y el conjunto, lo personal y lo colectivo. -Busca comprender las interrelaciones e interdependencias entre los distintos elementos.	* Buscar entender la lógica global de la experiencia. * Llevar este momento a buscar comprender los factores claves o fundamentales que explican la experiencia y construyen su sentido. * Es el momento para confrontar con otras experiencias y teorías.
5. Puntos de llegada		
5.1 Formular conclusiones y recomendaciones. 5.2 Elaborar productos de comunicación.	Son las principales afirmaciones resultado del proceso. Permiten confrontarse con los objetivos de la sistematización y responder a las principales preguntas críticas. Pueden ser tanto formulaciones teóricas como orientaciones prácticas. Hace comunicables los aprendizajes. Posibilita explicar y explicarse mejor lo central de la experiencia sistematizada. Aprovecha todos los insumos obtenidos a lo largo del proceso de sistematización (documentos, testimonios, grabaciones, fotografías, etc.). Permite compartir las lecciones aprendidas con una diversidad muy grande de otros actores y actrices.	* Pueden ser dudas e inquietudes abiertas. * Son punto de partida para nuevos aprendizajes. * Mirar lo que aporta la experiencia al futuro de ella misma o de otras experiencias. * Diseñar una estrategia de comunicación que permita compartir los resultados con todas las personas involucradas y con otros sectores interesados. * Recurrir a formas diversas y creativas (video, teatro, foros de debate, folletos...). * No limitarse a "un producto final".

5- El rol del equipo de conducción y de gestión en la producción y sistematización de saber

Tal como se viene desarrollando en el módulo, el equipo de conducción y de gestión lleva adelante tareas que involucran diversas dimensiones: política, pedagógica, curricular, entre otras. Es quien promueve una propuesta formativa que no se circumscribe únicamente al desarrollo de los diferentes espacios curriculares, puesto que se trata de una trama compleja que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Los desafíos, características y problemáticas propias de la vida institucional dificultan, muchas veces, un ejercicio de análisis y reflexión sistemático y colectivo acerca de la enseñanza.

En la segunda instancia de trabajo del presente módulo, se abordó la generación de condiciones para el fortalecimiento institucional focalizando en: el diseño y desarrollo de acciones, la reflexión pedagógica y la participación institucional democrática. En esa línea y teniendo en cuenta lo anterior, nos interesa resaltar que, generar condiciones para la sistematización y producción de saber pedagógico significa poner la mirada no solo en el conocimiento que se transmite en el instituto formador, sino también en los saberes que se ponen en juego en las acciones, prácticas y proyectos desarrollados. Tal como lo plantea Terigi (2007) los docentes transmiten un saber que no producen y en ese proceso de transmisión producen un saber que no es reconocido como tal. Para sostener la mirada en el conocimiento que se transmite y, también, en los saberes que se producen, es necesario implicar a docentes formadoras/es y estudiantes manteniendo en movimiento la inquietud por conocer y construir saber a partir de la propia experiencia.

Como se profundizó en la primera instancia de trabajo de este módulo, el equipo de conducción y de gestión tiene la responsabilidad de identificar, fundamentar y explicitar problemáticas para la intervención. Entendemos que impulsar procesos de sistematización y producción de saber en torno a las acciones desarrolladas para dar respuesta a las problemáticas permitirá construir, a la vez, nuevas preguntas o ejes en torno a los cuales intervenir buscando siempre el fortalecimiento institucional. En dicha instancia de trabajo se presentaron algunos focos posibles en torno a los cuales organizar la construcción de problemáticas para la intervención. En esta instancia de trabajo, proponemos recuperar algunos de estos ejes para pensar la sistematización de saber en torno a ellos, de manera que la construcción de saberes abone a las problemáticas identificadas. Algunos de estos

ejes podrían ser:

- desafíos en torno a la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes
- la articulación entre campos y/o unidades curriculares
- aspectos del desarrollo curricular en general
- el vínculo con las organizaciones socio-comunitarias
- problemáticas relacionadas con los niveles y modalidades del sistema educativo

Estos ejes también podrían definirse durante el desarrollo del proceso de la experiencia y su sistematización.

El equipo de conducción y de gestión de las instituciones formadoras tiene la responsabilidad de generar condiciones para llevar a cabo dichos procesos. Contar con tiempos y espacios institucionales que den la posibilidad de revisar y cuestionar las prácticas que se desarrollan en el ISFD a nivel colectivo, puede resultar una oportunidad para el equipo directivo, las/os formadores y las/os estudiantes para trabajar juntas/os desde distintos roles y niveles de responsabilidad y avanzar en la consolidación de instituciones democráticas que resulten formativas al transitarlas. El trabajo colectivo e institucional de sistematización permitirá dar cuenta de la presencia de múltiples saberes, poner en tensión perspectivas de los distintos actores y repensar las prácticas de enseñanza. Todos estos constituyen aspectos centrales para continuar enriqueciendo la formación inicial.



A continuación, les proponemos observar otro [video de O. Jara Holliday](#), donde plantea algunas problemáticas en torno a la sistematización de experiencias que será necesario tener en cuenta a la hora de generar condiciones que favorezcan dicho proceso:

El autor se refiere a tres tipos de problemáticas usuales en torno a la sistematización:

- Los tiempos y recursos

- El pasaje de la descripción a la interpretación crítica
- Las instancias de socialización del producto de la sistematización

Consideramos que la segunda problemática resulta estructurante del proceso y le otorga sentido. Por esta razón resulta fundamental hacer hincapié en los tiempos y espacios para que la reflexión y análisis en torno a la experiencia –y por ende la posibilidad de la interpretación crítica– tenga lugar en la vida institucional mientras se desarrolla la práctica o experiencia que se va a sistematizar. El primer punto a considerar es que, desde el diseño de las experiencias a sistematizar, el equipo de conducción y de gestión contemple espacios de trabajo que se valgan de los registros –narrativos, fílmicos, fotográficos, entre otros– de las acciones realizadas, que tengan frecuencia, periodicidad y continuidad, y que en ellos participen distintos actores involucrados/as. A modo de ejemplo, pueden proponerse: ateneos, talleres de análisis de la práctica, talleres de documentación de experiencias pedagógicas, producción de narrativas, etc. Se trata de avanzar hacia la sistematización y producción de saber pedagógico partiendo de los primeros problemas, necesidades, supuestos y preguntas para avanzar en la reflexión, análisis y enunciación respecto de las distintas temáticas que surgen del desarrollo de las prácticas o experiencias. Se busca que las personas involucradas se asuman como productoras de saberes teniendo como horizonte la transformación colectiva.



A continuación, compartimos algunos **interrogantes que pueden orientar la planificación de los espacios de reflexión** necesarios para sistematizar experiencias y producir saber en la formación docente:

¿Qué experiencia se quiere sistematizar? ¿Qué aspectos centrales de la experiencia

interesa destacar y hacer foco?

¿Con qué registros de la experiencia se cuenta? ¿Qué datos se recogieron de la experiencia?

¿Cómo se recuperan las voces de los distintos actores involucrados (formadores, estudiantes, docentes de los niveles obligatorios)?

¿Cuáles son los enfoques teóricos que orientaron la práctica que se está sistematizando? ¿Qué concepciones, posicionamientos y debates circularon?

¿De qué modo la experiencia aportó a la problematización de concepciones, saberes y prácticas e interpela la propuesta formativa de los institutos?

La experiencia a sistematizar, ¿interpeló los saberes pedagógicos habituales? ¿Cuáles?

¿La experiencia aportó oportunidades para que las y los estudiantes se involucren en su propio proceso formativo? ¿De qué modo?

La tercera problemática que menciona el autor, hace referencia a las instancias de socialización del producto de la sistematización. Consideramos que en las instituciones formadoras se desarrolla una gran cantidad de experiencias y prácticas que podrían constituir una base para la producción de saber pedagógico. Dada la relevancia que cobra esta producción, resulta importante que los institutos den a conocer estos saberes a través de intercambios, debates y reflexiones conjuntas, y así favorecer el carácter formativo de este proceso. Teniendo en cuenta la recursividad del proceso de sistematización y producción de saber, la instancia de socialización constituye una oportunidad para que los saberes continúen complejizándose, en la medida en que son resignificados según los distintos marcos interpretativos, y/o recontextualizados según las particularidades y características institucionales y locales. Entonces, esa instancia de socialización no es de cierre, sino de apertura a nuevas miradas.

Actividad de cierre de la Instancia de trabajo 3



La actividad debe ser realizada entre los distintos integrantes del equipo de conducción y de gestión del instituto.

Parte 1:

Describan una experiencia pedagógica que se haya desarrollado en el ISFD o se esté desarrollando en la actualidad. Pueden tener en cuenta los Proyectos de Fortalecimiento Institucional en el caso de que el instituto esté participando de dicha línea de acción.

Parte 2:

Elaboren un plan de trabajo con el propósito de sistematizar la experiencia y producir saber pedagógico a partir de ella El plan de trabajo debe contemplar:



- Condiciones institucionales necesarias
- Aspectos metodológicos poniendo el foco en el pasaje de la descripción a la interpretación crítica
- Posibles problemáticas y desafíos
- Instancias de socialización y retroalimentación a la propuesta formativa

Parte 3:

Teniendo en cuenta los aportes de la clase, elaboren argumentos que justifiquen el plan propuesto.

Extensión:

Parte 1: Hasta 200 palabras

Parte 2 y 3: Hasta 600 palabras

Formato: archivo de texto word o similar. Fuente: Arial, tamaño 11. Hoja A4. Interlineado 1,5.

Recuerden **nombrar el archivo según el ejemplo:** Perez_Juana_aulaxx (número de aula)

Entrega del trabajo: mediante el buzón de entrega. Cada integrante del equipo de conducción deberá entregar el trabajo para que quede registro individual más allá de que la producción será colectiva.

Bibliografía complementaria

Alliaud, A. (2011). "Narraciones, experiencia y formación". En Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. 1a ed.

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. Fondo de Cultura.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). “La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones”. *Espacios en Blanco Revista de Educación*. [Recuperado de este enlace](#) (última vista 28 de abril de 2023).

Araneta, F., Artiguenave, D. G., Fazzari, D., Flores, M., y Mondragón Bruno, V. (2020). “Sistematización de experiencias y saberes populares. Construcción de conocimiento colectivo en procesos de extensión universitaria”. *Actas de Periodismo y Comunicación*, Vol. 6, N. 2, octubre 2020 ISSN 2469-0910. Universidad Nacional de La Plata.

Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas: Por las ciudades de Italo Calvino*. Federación Internacional de Fe y Alegría.

Cadena, F. (1987). *La sistematización como creación de saber de liberación. Guía para la consolidación de procesos de sistematización y autoevaluación*. CEAAL.

Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación. [Recuperado de este enlace](#) (última vista 28 de abril de 2023).

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.

INFoD - Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Documento: Orientaciones para la construcción de saber pedagógico, la sistematización y la socialización de las experiencias en el marco de los PFI*.

Jara Holliday, O. (1994). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. Ediciones Tareas.

Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. [Recuperado en este enlace](#) (última vista 28 de abril de 2023).

Mejía Jiménez. M. R. (2018). “La sistematización, una forma de investigar las prácticas de producir saber y conocimiento”. 9º Encuentro de Educación Alternativa y Especial.

Schön, D. (1992). “La preparación para las demandas de la práctica”. En Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e*



investigación. Documento básico. Santillana. [Recuperado de este enlace](#) (última vista 28 de abril de 2023).

Torres Carrillo, A. (1997). “La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica”. En Santibáñez, E. y Álvarez, C. (eds.). *Sistematización como producción de conocimiento para la acción*. CIDE.

Zeichner, K. M. (1993). “El maestro como profesional reflexivo”. En *Cuadernos de Pedagogía*, N°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).

Créditos

Cómo citar este texto:

Área Fortalecimiento Institucional Infod. Dente, Liliana y Varela, Paula (coord.) Bustamante Rocco, María Sol; Britez, Claudia; Durán, Lucía; Fernández Tobal, Claudia; Fischbach, Francisca, Lofeudo, Silvina; Malacrida, María Gabriela; Ostolaza, Silvia; Rodriguez, Florencia; Senatore, Ana ; Suárez, Paula; Zyssholtz, Florencia (2023). Instancia de trabajo 3: La sistematización y producción de saber pedagógico en la formación docente inicial. Actualización Académica en Políticas y Gestión Institucional de Institutos de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](#)