COLECCIÓN

EDUCACIÓN SECUNDARIA:
SENTIDOS, CONTEXTOS Y DESAFÍOS

Comprender y mejorar la Educación Secundaria
ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

Serie Mundos escolares

EDUCC
Editorial Universidad Católica
CORDOBA

unicef

Comprender y mejorar la Educación Secundaria

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

Comprender y mejorar la Educación Secundaria
ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL

EDUCC
Editorial Universidad Católica
CORDOBA

unicef

Comprender y mejorar la educación secundaria : organización del trabajo docente y desarrollo profesional / Horacio Ademar Ferreyra ... [et al.] ; dirigido por Horacio Ademar Ferreyra ; Olga Concepción Bonetti. - 1a ed adaptada. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNICEF, 2015.

Libro digital, PDF - (Educación secundaria : sentidos, contextos y desafíos. mundos escolares ; 12)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-626-297-2

1. Educación Secundaria. I. Ferreyra, Horacio Ademar II. Ferreyra, Horacio Ademar, dir. III. Bonetti, Olga Concepción, dir.
CDD 373

De la presente edición:
Copyright © 2015 *by* UNICEF – EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Dirección editorial:
Elena Duro (Especialista en Educación UNICEF-Argentina)
Carla Slek (Directora de Publicaciones Editorial Universidad Católica de Córdoba)

Dirección académica de la colección:
Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación Serie Mundos escolares:
Adriana Carlota Di Francesco
Silvia Noemí Vidales

Arte de tapa y diseño de interiores:
Fabio Viale

ISBN: 978-987-626-297-2

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Horacio Ademar Ferreyra (Director)
Olga Concepción Bonetti (Codirectora)

Sistematización, compaginación y puesta en texto: **Horacio Ademar Ferreyra** y **Silvia Noemí Vidales** (coordinación)**; María Belén Barrionuevo Vidal, Ariana María González, Alicia Eugenia Olmos, Adriana Rojas** y **Jorgelina Yapur** con la participación de **Lea Vezub.**

Lectura crítica y aportes: **Lucía Elizabeth Arena, Encarnación Bas Peña, Olga Concepción Bonetti, María Rosa Besso, Fabiana Castagno, María del Carmen Gabriela Flores Talavera, Mónica Cecilia Frind, Liliana María Juárez, Marta Judith Kowadlo, Francisco Lutri, Fabiana Maldonado** y **María Claudia Mocibob.**

DEDICATORIA

Para todos los que día a día trabajan en la construcción de una nueva Escuela Secundaria y especialmente a los estudiantes, quienes con sus ideales, cuestionamientos y propuestas le dan vida.

AGRADECIMIENTOS

A todos los que, desde sus roles específicos, compartieron el rumbo y el sentido de este trabajo - expositores, técnicos, docentes, organizadores del Seminario, como así también a UNICEF- por su participación y el aporte de reflexiones, ideas y propuestas. A quienes se encargaron de los aspectos administrativos, organizativos y tecnológicos, posibilitando adecuadas condiciones para una productiva tarea conjunta.

"La educación, como proceso social que se desarrolla en tiempos históricos, se sostiene en un trípode imaginario conformado por los saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado, las innovaciones del presente y las demandas que impone el futuro, para hacer posible la transformación dinámica, creativa y permanente entre lo que fue, lo que es, lo que está siendo y lo que será. Así, pasado, presente y futuro se integran en el proceso de cambio educativo, re-significándolo"

(Ferreyra coord., 2012, p.25)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Prólogo 09

Presentación 11

Incitando ideas: voces diversas que dialogan e invitan a reflexionar 14

Un marco posible para pensar el trabajo docente y el desarrollo profesional 16

Diálogo de saberes: avances, desafíos y propuestas 24

Transformando realidades: las experiencias significativas 30

A modo de cierre y apertura 35

Reconstruyendo saberes: tópicos generativos 37

Para seguir pensando 40

Bibliografía 43

Prólogo

El Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Universidad Católica de Córdoba en alianza con UNICEF Argentina ha desarrollado desde 2014 el proyecto de investigación *"Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)"*. En el marco de esta iniciativa, ya hemos publicado seis trabajos: tres de ellos presentan un diagnóstico socioeducativo de la escuela secundaria en las provincias mencionadas y los otros tres, plantean los sentidos y desafíos de este nivel educativo según las voces de supervisores, directores, profesores y estudiantes.

Otra de las acciones que hemos emprendido en este proyecto ha sido el Seminario Interno "*Diálogos para comprender y mejorar la Educación Secundaria: pasado, presente y porvenir*" que se desarrolló el 17 y 18 de marzo de 2015 en Córdoba y reunió a autoridades educativas, académicos, docentes y estudiantes de escuelas secundarias de las tres provincias. En este espacio se desarrollaron talleres de discusión en torno a los siguientes ejes: Currículum, saberes y prácticas; Trayectorias escolares de los estudiantes, Ambiente y clima institucional, Trabajo y desarrollo profesional docente y Relaciones de la escuela con las familias y la comunidad. Al mismo tiempo, y en relación con ejes similares, se organizaron grupos de trabajo con adolescentes.

El presente documento –focalizado en el trabajo y el desarrollo profesional docente- es parte de un conjunto de publicaciones en las que se sistematizan – incorporando múltiples voces y dando cuenta de los diversos temas que surgieron en cada caso- los principales aportes de las discusiones que se llevaron a cabo en el seminario. Los resultados que aquí se presentan, que contemplan también los aportes recuperados en distintas instancias de lectura crítica por parte de diversos actores, nos permiten pensar posibles caminos para la Educación Secundaria y, al mismo tiempo, formularnos nuevos interrogantes en torno a la participación de las familias en la escuela, las posibilidades de construir nuevas formas de enseñar y aprender, los vínculos entre estudiantes y profesores, la resolución de conflictos al interior de las instituciones, la capacitación y evaluación docente, entre otras cuestiones.

Con estos aportes esperamos contribuir a complejizar la mirada sobre el Nivel Secundario y a pensar en alternativas de mejora que reúnan las perspectivas de todos los actores que integran el Nivel. Valoramos enormemente el compromiso de cada una de las personas que participaron en estas discusiones con su saber y su experiencia y, en particular, el de todos los y las adolescentes que nos han compartido miradas críticas y constructivas acerca de la escuela secundaria, con tanto entusiasmo e interés.

Ciertamente, la Educación Secundaria constituye uno de los más grandes desafíos de la educación en la actualidad. Desde UNICEF, entre otras acciones dirigidas a los adolescentes y a su formación, nos comprometemos en la generación de conocimiento

que sirva a la reflexión y a repensar la escuela secundaria para que todos y cada uno de los chicos y chicas del país puedan aprender y transitar esos años de la mejor manera.

Agradecemos muy especialmente al equipo de la Universidad Católica de Córdoba por estas valiosas producciones.

Profesora Elena Duro

Especialista en Educación Unicef Argentina

Presentación

El Equipo de Investigación de Educación Secundaria (Unidad Asociada CONICET), de la Facultad de Educación -Universidad Católica de Córdoba- conjuntamente con UNICEF Argentina, promueven diversas acciones de docencia, investigación y proyección social, en las que participan docentes, investigadores, estudiantes y egresados de la Facultad y de otras unidades académicas; funcionarios, técnicos, supervisores, directivos, docentes y estudiantes de distintos ámbitos educativos, así como otros profesionales del país y del extranjero que hacen investigación en educación.

En el marco de esas líneas de trabajo, y como parte de las acciones previstas en el proyecto de investigación *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)* [1], se organizó el **Seminario Interno**[2] ***Diálogos para comprender y mejorar la Educación Secundaria: pasado, presente y porvenir***[3], con la intención de generar un encuentro en el que se compartiera la palabra en torno a los haceres y quehaceres de la Educación Secundaria en Argentina[4]. Este **encuentro presencial** fue complementado, luego, por una **consulta virtual**[5] de la que participaron técnicos, supervisores, docentes, especialistas e investigadores de las tres provincias y del extranjero, y una instancia de **lectura crítica a cargo de expertos** (ver Apéndice).

---

[1].El estudio se propone caracterizar el estado actual de la Educación Secundaria Obligatoria en las provincias mencionadas, a través de un abordaje metodológico en el que se pretende poner en diálogo diferentes perspectivas y miradas. La selección de estas provincias se debe a que han sido las primeras en impulsar los cambios que la Ley Nacional y Resoluciones Federales han establecido para este nivel educativo en Argentina.

[2] Al seminario interno de investigación se lo define como una actividad especializada (técnica y académica) que tiene como objetivo contribuir, en el marco de la investigación, con una mirada en profundidad de algún tema o cuestión -en este caso, de la Educación Secundaria- con la participación activa de investigadores e informantes claves. Los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que –a partir de una agenda tentativa de trabajo propuesta por el equipo de investigación- la buscan, la indagan por sus propios medios, en un ambiente de recíproca colaboración cuyas notas distintivas están dadas por la interacción e interactividad.

[3] El evento académico tuvo lugar los días 17 y 18 de marzo de 2015 en sede de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

[4] Durante el Seminario, se realizó la presentación –a cargo de las respectivas autoridades educativas- de los lineamientos, procesos y resultados de las reformas en cada una de las provincias contempladas en el proyecto de investigación, según el siguiente detalle: provincia de Buenos Aires. Claudia Bracchi (Directora Provincial de Educación Secundaria); provincia de Entre Ríos: Claudia Vallori (Presidente del Consejo General de Educación) y Sergio Altamirano (Director Provincial de Educación Secundaria); provincia de Córdoba: Delia Provinciali (Secretaria de Estado de Educación) y María Cecilia Soisa (Subdirectora Provincial de Educación Secundaria Rural).

[5] Realizada desde el 26 de mayo al 12 de junio de 2015.

Con el propósito de generar posibles explicaciones, compromisos y construcciones acerca de este nivel del sistema educativo, cuya calidad es decisiva para la construcción de las sociedades contemporáneas[6], se promovieron discusiones centradas en las políticas, las culturas y las prácticas en relación con los siguiente ejes: *Currículum, saberes y prácticas; Trayectoria educativa de los estudiantes, Ambiente y clima institucional, Trabajo y desarrollo profesional docente y Relaciones de la escuela con las familias y la comunidad.*

El presente documento intenta comunicar las ideas, preocupaciones, experiencias significativas y propuestas compartidas y discutidas durante el Seminario en el marco de la Comisión (integrada por directivos, docentes, supervisores, técnicos y funcionarios de las tres provincias) que abordó el eje ***Organización del trabajo docente y desarrollo profesional***[7], considerando como punto de partida la convicción de que éste repercute de modo significativo en la calidad de la oferta educativa desplegada en el sistema -en particular en la Educación Secundaria-.

En torno a estas ideas centrales, el trabajo en el seno de la Comisión transitó cuatro momentos cuya sucesión y dinámica pretendemos recrear, en este documento, para los lectores, con la escucha atenta a las voces de los protagonistas[8].

- Incitando ideas.
- Diálogo de saberes.
- Transformando realidades.
- Reconstruyendo saberes.

Esta Presentación se transforma, entonces, en una invitación a compartir reflexiones y a construir aportes –desde los distintos ámbitos de decisión y acción- para diseñar y

---

[6] De ahí el título de la conferencia de apertura del Seminario, que estuvo a cargo de la Dra. Adriana Aristimuño (Uruguay): "La Educación Secundaria de calidad, un actor ineludible en la construcción de las sociedades contemporáneas".

[7] En este sentido, pueden establecerse interesantes articulaciones con los intercambios y aportes de supervisores, directivos y docentes generados en el marco del Foro Virtual *La Educación Secundaria. Pasado, presente y futuro en las voces de los actores*, organizado por el Equipo de Investigación y UNICEF Argentina, recuperados en el documento *La escuela secundaria en las voces de docentes, directores y supervisores*, disponible en http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/650/1/La%20escuela%20secundaria%20en%20las%20voces%20de%20docentes%2C%20directivos%20y%20supervisores.pdf (Ferreyra, Bonetti, Barrionuevo y otros, 2015). Asimismo, con el documento que recupera las apreciaciones de los estudiantes acercadel trabajo de sus profesores -*La escuela secundaria en las voces de adolescentes y jóvenes*-, disponible en http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/649/1/La%20escuela%20secundaria.pdf (Ferreyra, Bonetti, Besso y otros, 2015). Por otra parte, los relatos de la recopilación *Vení que te cuento…Un día en la escuela secundaria* (disponibles en http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/654/1/Ven%C3%AD%20que%20te%20cuento.pdf) permiten conocer las impresiones y vivencias de directivos, docentes y supervisores (Ferreyra, Alassia Badino, Allende, Bachella y Scarano Tessadri,2015).

[8] Los testimonios individuales y colectivos que se recuperan en este documento –tomados de las producciones síntesis de la Comisión, del registro audiovisual de los intercambios, discusiones y plenarios y de los aportes recibidos- corresponden a lo expresado por los participantes durante el Seminario y en ocasión de la Consulta Virtual.

sostener dispositivos que contribuyan al fortalecimiento de la formación de docentes capaces de responder a las cambiantes necesidades del sistema educativo y de las instituciones, a las cuestiones emergentes de las reformas educativas, así como a las características y necesidades de los jóvenes.

Dr. Horacio Ademar Ferreyra
Director del Proyecto de Investigación

Incitando ideas. Voces diversas que dialogan e invitan a reflexionar

En las instituciones educativas se reconocen y escuchan voces de distintos actores que forman parte directa o indirectamente del campo educativo, ya sea porque viven y conviven en la cotidianeidad de la vida escolar, o porque aun no estando inmersos en la escuela, ponen a disposición su saber para producir interpretación sobre lo que esa vida escolar propone y transforma.

Éstas son algunas de las voces que nos convocan a pensar críticamente **el trabajo y el desarrollo profesional docente.**

La docencia es una profesión y un trabajo cuya especificidad se centra en los procesos de transmisión y producción de conocimientos en torno a la enseñanza tendiente al desarrollo integral de las personas con quienes interactúa.

(Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, Nro. 9870/2010, art. 43).

"…promover jornadas institucionales para (…) revisar visiones conservadoras, nostálgicas y/o estereotipadas sobre los adolescentes y jóvenes…"

(Participante de la Comisión)

La formación docente inicial tiene como finalidad formar y preparar profesionales en conocimiento y valores para la vida democrática, la integración regional y latinoamericana, capaces de enseñar, generar conocimientos y juicio crítico necesarios para la formación integral de las personas, con compromiso con el contexto cultural, social, local y provincial y el fortalecimiento del sistema democrático federal

(Ley Provincial de Educación de Entre Ríos Nro. 9890/2010, art. 108).

Desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes Niveles y Modalidades […] que atienda tanto a las expectativas y necesidades de la población como a los requerimientos del campo educativo sobre la base de la actualización académica, con criterio permanente, a docentes en actividad y promoviendo una formación de grado y continua que permita, a partir de una comprensión crítica de los nuevos escenarios sociales, económicos, políticos y culturales y de los cambios operados en los sujetos sociales, desarrollar una práctica docente transformadora

(Ley Provincial de Educación de Buenos Aires Nro. 13688/2007, art. 35).

"Es necesario crear un espacio de diálogo en la misma institución y entre instituciones."

(Participante de la Comisión)

"… el desarrollo de los profesores se produce en situación de trabajo, dentro del contexto de la organización escolar. Es una actividad que excede la participación de un profesor solo, actuando individualmente. Es por lo general un asunto de grupos de profesores, a menudo trabajando con especialistas, supervisores, administradores, orientadores, padres y muchas otras personas e instituciones que están conectadas con la escuela…"

(Vezub, 2010, p. 15).

"En términos de contenidos de la formación continua (…) nos preguntamos si no es el momento de avanzar sobre lo que en estos años denominamos más o menos genéricamente ***saberes sobre el mundo contemporáneo,*** *para plantearnos un conjunto de tópicos ligados a las dimensiones más políticas de la enseñanza. Aquí podría incluirse un amplio rango de cuestiones que de algún modo afectan la posición de maestros y profesores respecto de su función como educadores. Por ejemplo, los efectos sociales e institucionales de la inclusión de chicos y jóvenes provenientes de sectores sociales históricamente excluidos (…) discutir el contrapunto entre el afianzamiento de los derechos y la reafirmación de responsabilidades que hacen a la docencia (…) los vínculos entre la educación, el trabajo y el desarrollo productivo del país…"*

(Pitman, 2013, pp. 264-265)

"Una capacitación será buena, en la medida que me permita mejorar mi trabajo con los alumnos y provea herramientas prácticas para ello. No será buena, si sólo aporta conceptos teóricos y se basa en preguntas o interrogantes a desarrollar por quienes tomamos la capacitación (esta modalidad se propone en la mayoría de las capacitaciones, y la conclusión debe ser desarrollada justamente por quien se está capacitando, en estos casos es muy cómoda la tarea del capacitador y el resultado depende del capacitado y de sus conclusiones...)."

(Participante de la Comisión)

"La tarea docente en la actualidad es complicada porque han cambiado los valores y el docente debe, además de cumplir su rol de enseñar, reclamar autoridad con alumnos y padres, reconocimiento, respeto y eso implica un desgaste sobre todo en lo anímico que genera la búsqueda incansable de estrategias que motiven a los alumnos (y sus familias) y los acerquen a las escuelas."

(Participante de la Comisión)

Un marco posible para pensar el trabajo docente y el desarrollo profesional[9]

Al referirnos a los *docentes*, en este documento, aludiremos a los agentes sociales (Bourdieu, 1999) cuya práctica laboral y profesional consiste, prioritariamente, en actividades vinculadas a la enseñanza: profesores, maestros, supervisores, directores, preceptores, coordinadores, tutores, técnicos, entre otros[10].

Consideramos la práctica de estos agentes desde dos perspectivas: la primera, de carácter diacrónico, atiende a su trayectoria y –en este sentido- comprende tanto la formación inicial como la formación permanente, en búsqueda de la actualización de saberes y la mejora de sus prácticas; la segunda, una visión sincrónica, considera las situaciones cotidianas que los docentes participantes enfrentan y a las cuales hicieron referencia en sus intervenciones y producción en el Seminario, en relación con la tarea que desarrollan. De esta manera, el trabajo docente (TD) y el desarrollo profesional docente (DPD) se presentan como acciones integradas, constituyentes la una de la otra, puesto que generan un movimiento sinérgico: trabajar en espacios escolares implica una permanente revisión de las dificultades y novedades que surgen en su devenir. De este modo, los problemas de la práctica y del TD incentivan la búsqueda de actividades y estrategias de DP que permitan superar los obstáculos y mejorar los procesos de escolarización de los estudiantes.

Trabajo docente: vocación, profesión y trabajo

Como contribución a la reflexión y análisis del empleo en el mundo moderno, La Serna (2010) expresa que:

> …existe cierta coincidencia en entender que el empleo, forma dominante que el trabajo asume bajo la modernidad occidental y democrática, constituye uno de los espacios privilegiados de disciplinamiento de la sociedad, que, con el tiempo, se convertiría en una posición que daría acceso a derechos y condiciones de bienestar (p. 12).

El trabajo docente, uno de los baluartes del empleo, y en particular del empleo público, constituyó durante mucho tiempo la vía privilegiada para la inclusión social elegida

[9] En este apartado, se recuperan algunos desarrollos que son producto de la revisión del texto AA.VV. (2015). *CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. La escuela posible como horizonte de expectativas*. UCC. Facultad de Educación, Proyecto de Investigación Educación Secundaria. Córdoba (Mimeo).

[10] La implementación de políticas de inclusión educativa a través de programas y proyectos socioeducativos que llegan a la escuela impacta en diferentes aspectos de la vida escolar, de modo tal que se producen cambios en la organización tradicional y surgen nuevos actores. Así, en el marco de cada programa o proyecto socioeducativo, estos agentes se denominan de diferentes maneras: Referentes, Talleristas, Coordinadores, Tutores, Auxiliares (Olmos, 2014, p.2).

por quienes pertenecían a un grupo sociocultural en busca de un nuevo *"destino de clase"* (Pineau y Birgin, 2006, pp. 161-162).

Tedesco (2007) sostiene que las imágenes ideales o ideológicas del docente responden a una determinada visión acerca de su papel y de la función de la escuela en la sociedad. Por ello, según el autor, es probable que, actualmente, el fenómeno más importante esté siendo la ausencia de una visión hegemónica del papel de la escuela y de los docentes. Y acota: "La narrativa tradicional sobre la cual se construyó la identidad docente está hoy en crisis, pero no aparece una nueva con similar fuerza hegemónica" (Tedesco, en Tenti Fanfani, 2007, p. 12).

Desde la apreciación del sentido común, se habla del trabajo docente haciendo alusión a las tareas que desarrolla este profesional, en relación con la distribución de conocimientos en organizaciones específicas, las escuelas. Para Rockwell (2013) el trabajo docente se define a partir de la puesta en juego de una capacidad intangible, intransmisible, denominada *"manejo del grupo"*, es decir, de los estudiantes. En tanto trabajo, la autora reconoce que tiene propiedades particulares que no lo asemejan al modelo de un proceso de producción clásico, en el que si debe reconocerse un producto, éste sería el conocimiento coproducido con el estudiante. Atender a estos estudiantes, en un contexto cambiante, también supone cambios en el trabajo docente, que a la vez se ha intensificado como consecuencia de las reformas educativas producidas en los últimos años.

En su sentido más clásico, el trabajo docente se relacionaría, principalmente, con la tarea áulica. Sin embargo, es posible sostener que para desarrollar dicha tarea, los sujetos que transitan la carrera docente realizan además otras prácticas: las administrativas, las organizacionales, las asistenciales y las de vinculación con el entorno, de manera más recurrente. Por otra parte, cabe pensar las implicancias que tiene para el trabajo docente el hecho de que, a partir de las TIC y de las redes sociales, el aula ya no es sólo un ámbito físico que agrupa a docentes y estudiantes y que, en este sentido, el concepto se ha expandido, excediendo al espacio escolar.

Asimismo, otros actores institucionales, tales como los directores y los administrativos que desarrollan tareas docentes también intervienen, como soporte, para el desarrollo de los procesos áulicos desde prácticas de gestión escolar. Schmelkes (2002) reconoce que la gestión escolar es un concepto en elaboración que "aún adolece de una fragilidad teórica que impide cristalizarlo" (p.126). En este sentido, continúa explicando que:

> …la gestión escolar no se reduce a la función del director… está asociada con la planeación escolar, así como con el quehacer cotidiano en el que dicha planeación se va ejecutando… tiene que ver, además, con la identidad que la propia institución genere y con el grado de identificación que tengan con ella quienes la conforman (p. 126).

Desde otra perspectiva, podría decirse que la docencia, como categoría social, es una construcción histórica estatal compleja que se ha definido, principalmente, a partir de dos perspectivas en aparente tensión: una, que la concibe como actividad vocacional y otra, que la enfatiza como profesión. Se podría afirmar, en general, que en la tarea educativa *vocación* y *profesión* son ideas que necesariamente se complementan. Es decir, enseñar es un trabajo de personas a las que les gusta lo que hacen y encuentran satisfacción en ello (vocación) y que, al mismo tiempo, lo han elegido racionalmente y poseen el dominio de ciertas capacidades y conocimientos específicos. Por lo tanto, la figura del docente "vocacional" y la del docente "profesional" configuran un *continuum*, es decir, un espacio de posibilidades que se completa además con una tercera idea o imagen, la del docente *trabajador* (Vezub, 2005). Los maestros y profesores realizan un trabajo *y* esperan una recompensa material por lo realizado, junto con las condiciones que garanticen su pleno desarrollo y los recursos necesarios para su tarea.

En este sentido, y coincidiendo con Tenti Fanfani (2007), podemos decir que:

> …es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización (…) Pero es preciso acompañar esta dimensión racional técnica del oficio con elementos de tipo afectivo, asociados a la vieja idea de la vocación (…) la docencia requiere un plus de compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos. Por último, la docencia no es una actividad neutra, no es un trabajo individual sino doblemente colectivo (pp.350-351).

Dubet (2006) explica la idea de vocación docente por una parte, como una adhesión a ciertos valores (sagrados -pero laicos- y trascendentes) del programa escolar moderno con los que los profesores se identifican; y por otra parte, como una realización del yo en su actividad profesional (en el sentido de esa gratificación con la tarea que se realiza a la que hemos aludido). Afirma, además, que la idea de vocación se constituye en torno al convencimiento de que ese tipo de trabajo (vocacional) es irreductible a la ejecución de una "técnica"; su legitimidad no descansa fundamentalmente o sólo en el "saber hacer", sino en los valores con los que se identifica… En tanto vocacional, la labor del docente implica, para Dubet, un trabajo sobre los otros, un trabajo de subjetivación.

> …en el programa vocacional el trabajo no queda reducido a un simple oficio. En este marco, la legitimidad de los profesionales no es estrictamente técnica e instrumental, sino que también se debe a los valores con los que se identifica, en mayor o menor medida a los profesionales. Aun con sordina, la dimensión vocacional persiste, ya que todos los profesionales del trabajo sobre los otros, se verán enfrentados un día con pruebas existenciales para las que, según la

> creencia común, no basta que nos paguen o estemos formados (Dubet, 2006, p.43).

Coincidimos con Tenti Fanfani en que en los últimos tiempos han tenido lugar algunas transformaciones en el oficio docente. Entre ellas, que la *docencia es una ocupación en desarrollo cuantitativo permanente*, puesto que acompaña el proceso de escolarización creciente de la población, lo cual le imprime una *heterogeneidad* también creciente, ya que los actores sociales que la constituyen provienen de una diversidad de orígenes sociales. Asimismo, es una práctica laboral que –en gran medida- sigue *conservando las regulaciones jurídicas tradicionales*, respecto de condiciones de ingreso, carrera y trabajo.

En relación con la tercera imagen del *trabajo docente,* es interesante recuperar aquellas nociones acuñadas por los sindicatos y gremios[11] que agrupan a este sector. Entre ellos, la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA) define el *"hacer del trabajo docente"* superando las tradicionales definiciones de *rol docente*, para lo cual genera una nueva categoría: "*puesto de trabajo"* (Maldonado, 2009). En el ámbito gremial, la forma de denominar prácticas sociales es muy importante, puesto que los gremios apelan, particularmente en este caso, a la toma de conciencia de los docentes en su condición de trabajadores. Referirse al hacer del docente desde el sentido común instalado, esto es, como un actor que desempeña un rol, supondría continuar con la idea asociada a conductas esperables a partir de la ocupación de un lugar social determinado. Por el contrario, el concepto "*puesto de trabajo*" posibilita reconocer prácticas laborales concretas, tanto individuales como colectivas. De este modo,

> "permite precisar la definición y análisis del hacer docente ya que, por un lado, articula en una misma descripción qué hace el trabajador y cómo lo hace, la forma en que se relaciona con los otros puestos de trabajo y las condiciones que deben proporcionar para que pueda realizarlo. Es decir, ubica, claramente, la tarea del docente en la materialidad de la situación de trabajo y nos referencia con la organización que se da para el mismo. A la vez abre algunas categorías de análisis, como carga de trabajo, responsabilidad y complejidad que, al desagregar los distintos componentes y planos de ese hacer, comienzan a dar cuenta del valor de la tarea docente" (Maldonado, 2009).

En este proceso, el docente redirecciona su mirada y su accionar, significando sus apreciaciones y prácticas desde una perspectiva político-económica del trabajo, ganando terreno en la lucha por la conciencia de la labor educativa.

Desde una mirada pedagógica del proceso de formación docente, es importante destacar el cambio producido a partir de los años ochenta y noventa en la

[11] Suelen usarse, indistintamente, los términos gremio y/o sindicato. Sin embargo, es importante marcar las diferencias: el primero, es la organización formada por los maestros regidos por sus estatutos. La conformación del segundo se da cuando la asociación de trabajadores, en nuestro caso trabajadores de la educación, se constituyen para la defensa y promoción de intereses profesionales, económicos, culturales y sociales de sus miembros.

conceptualización de la formación docente en su carácter genealógico (Alliaud, 2002) como un proceso de larga duración que comprende distintas fases y ámbitos de desarrollo y que comienza incluso antes de la preparación formal con la biografía escolar de los enseñantes (Alliaud, 2004), sigue en la formación docente inicial y primera titulación de base, continúa durante los procesos denominados de "socialización y aprendizaje profesional" en las instituciones y se prolonga en las instancias de desarrollo profesional que emprenden los docentes a lo largo de su trayectoria y carrera profesional (Terhart, 1987; Marcelo García, 1988 y 1991; Davini, 2002).

Desarrollo profesional docente (DPD)

El DPD comprende una variedad de acciones orientadas a formar, mejorar, renovar y fortalecer la tarea que realizan los agentes, con el fin de responder a las demandas sociales que van surgiendo, atendiendo a la complejidad de la enseñanza y a su función de mediación cultural en las dimensiones política, sociocultural y pedagógica, así como a las condiciones socioproductivas del entorno en el que se desempeñan. Esta profesionalización supone un desarrollo que se da en el tiempo, puesto que implica una acción continua y permanente, desplegada a través de diversas instancias, etapas y actividades.

> … supone abrirse al reconocimiento que hay un conjunto de factores que determinan el desempeño que interactúan y se influyen unos a otros. Entre ellos: formación inicial, desarrollo profesional en servicio, condiciones de trabajo, salud, autoestima, compromiso profesional, clima institucional, valoración social, capital cultural, salarios, estímulos, incentivos, carrera profesional, evaluación del desempeño (Robalino Campos, 2005, p.12).

El ejercicio de la tarea educativa se encuentra, por lo tanto, demandado por los acelerados cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico.

En este marco, se concibe a la profesionalización como una formación permanente desde un modelo intencional centrado en la búsqueda del desarrollo individual, que entiende al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de fortalecer su accionar a través de la toma de decisiones de enseñanza que ponen en juego su autonomía, creatividad y responsabilidad.

El DPD es una herramienta de suma importancia para la mejora escolar, aun reconociendo que los docentes no son los únicos responsables de los resultados y de la calidad educativa. Asimismo, se percibe al DPD como un proceso de aprendizaje personal y colaborativo, no lineal y evolutivo, cuyo resultado se observa tanto en el cambio de las prácticas de enseñanza, como también en el pensamiento acerca del cómo y del porqué de ellas. Day (2005) presenta una visión amplia del DPD y del aprendizaje profesional:

> El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos contribuyen a la calidad de la educación del aula. Es el proceso por el cual solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión, la planificación y la práctica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada fase de su vida docente (p. 17).

Asimismo, "varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza" (Vezub, 2007, p. 3). Por ello, garantizar la calidad de la formación docente constituye una obligación del Estado para contribuir con el cumplimiento del derecho a una buena educación. De esta manera, las políticas educativas desempeñan un rol cardinal en relación con el desarrollo profesional docente, por un lado, y en dar respuestas a las demandas sociales, por otro. En este contexto, no sólo debe ser concebido el deber del Estado, en cuanto a los procesos de formación y capacitación, sino también el deber y el derecho de los docentes de acceder a ellas con propuestas relevantes y de calidad.

Desde una perspectiva holística, el DPD concierne al acrecentamiento de capacidades profesionales desde una perspectiva situada y con una impronta colaborativa; a la formación (inicial y en servicio), a la autoformación y al acompañamiento –en un trabajo conjunto con otros actores del sistema educativo y de la comunidad- a partir del intercambio de experiencias, la revisión de las propias prácticas, la reflexión colectiva con docentes de la escuela de pertenencia y de otras (Ferreyra y otros, 2006).

De un modo general, podemos decir que los propósitos del DPD se orientan a reflexionar sobre la práctica docente, lograr mayor compromiso con las responsabilidades profesionales, aportar a la consolidación de un clima institucional favorable al trabajo colaborativo, crear ambientes propicios para el aprendizaje, desarrollar estrategias de enseñanza orientadas a que todos los estudiantes puedan aprender, analizar la mejor forma de organización del trabajo (tiempos, espacios, agrupamientos) y evaluar los procesos y resultados en el aprendizaje. Además, como parte de este desarrollo profesional continuo se involucra el aprendizaje de todos aquellos saberes que con o sin vinculación directa con la profesión, amplían el horizonte cultural que, evidentemente, conduce a un enriquecimiento y crecimiento personal del docente.

Una concepción amplia y enriquecida de DPD incluye también cuestiones vinculadas con su articulación con la carrera docente, los mecanismos de acreditación y reconocimiento, el sistema retributivo, las singulares condiciones en las cuales se inscribe el ejercicio situado de la profesión.

La Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, en su Artículo 74, consagra el derecho la formación continua de todos los docentes del país y la gratuidad de la oferta estatal. En este marco, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo específico orientado al impulso de políticas para el subsistema de formación docente. Como parte de la implementación de la nueva ley, en 2007 el Consejo Federal de Educación define, mediante la Resolución 30/07, *los Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*[12], entre los cuales se establece que:

> …la Formación Docente Continua se desarrollará principalmente en los espacios concretos de desempeño del docente, en los escenarios donde surgen los problemas de la práctica. A tal fin será necesario acercar las tareas de los formadores al terreno y revisar el tipo de vínculo entre las instituciones a cargo de la formación y las escuelas (Anexo II Res. Nº30, Consejo Federal de Educación, 2007, p.11).

Actualmente, el concepto de DPD intenta superar la formación continua tradicional basada en la centralización y homogeneización de la "agenda del perfeccionamiento"[13] . Se propone una nueva manera de pensar la formación continua para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse el DPD como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes; un proceso que desarrolla capacidades y saberes sociales, éticos y técnicos; que incorpora el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el marco de una profesión en permanente construcción, para este contexto sociohistórico.

En este marco, se produce un cambio sustancial cuando se trabaja a partir de modelos de formación en los cuales los docentes construyen conocimientos o resignifican los que ya poseen en torno a la práctica, propia o de los demás, en forma colaborativa y situada; cuando trabajan en comunidades de aprendizaje, en donde analizan y teorizan sobre lo que realizan diariamente y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. En tal sentido, asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la inclusión, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes (Anexo II Res. Nº30 del Consejo Federal de Educación, 2007).

El DPD ocurre efectivamente cuando se sustenta en la práctica cotidiana y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, para –desde allí- promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas (Lombardi y Vollmer, 2010).

En Argentina, las nuevas propuestas que se están instalando desde las políticas públicas como parte de la formación continua propician modalidades de formación

[12] Para ampliar, véase Pitman, 2013.

[13] Fundamentalmente volcada a la actualización disciplinar y didáctica de los contenidos del currículo, en el caso de los docentes; o a las herramientas necesarias para la gestión de las instituciones, el manejo de la comunicación y los conflictos escolares, en el caso de los directores y supervisores.

centradas en la escuela, rescatando el protagonismo de los docentes en sus contextos de actuación. Ejemplo de ello es el Programa Nacional de Formación Permanente[14]:

> El Programa Nacional de Formación Permanente pone a nuestra escuela en el centro de la escena (…) nos propone un cambio colectivo de búsqueda y de construcción de sentidos renovados para el trabajo de enseñar, revalorizando las capacidades que toda institución educativa posee para interpelar su presente y proyectar su futuro… (Perczyk, en Argentina, Ministerio de Educación, 2014, p. 6).

Para mejorar la calidad de los aprendizajes y, en particular, de la enseñanza, es preciso que la formación docente se diseñe a partir del trabajo sobre los problemas específicos que enfrentan las escuelas en la actualidad. Se requiere que los formadores -tanto de las organizaciones de formación inicial como de las que realizan propuestas de formación continua- ayuden a los docentes a desplegar acciones, los acompañen en las decisiones que se han pensado y los ayuden a evaluar, socializar y difundir las prácticas valiosas. En síntesis, el objetivo primordial es producir nuevos conocimientos o resignificar los que se poseen y promover diferentes modos de pensar las prácticas cotidianas, sin perder de vista la perspectiva ética y política que éstas tienen, para lo cual es importante reconocer la injerencia de las políticas educativas en este enfoque renovado de la formación docente continua.

La generación de redes de maestros y profesores es una alternativa posible que rescata el valor del docente como profesional en permanente comunicación con un grupo de pares, como suele verse en otras profesiones. La conformación de redes permite superar el aislamiento y el trabajo solitario al que, muchas veces, está sometido el docente por las condiciones laborales. Esta situación se acentúa en la escuela secundaria, donde de manera predominante persiste el nombramiento de profesores por hora cátedra, que dictan clases en varias escuelas y no disponen de tiempos ni espacios para el trabajo colaborativo institucional. La construcción de redes, en el ámbito educativo, significa contemplar nuevas formas de organizar el trabajo hacia el interior de la escuela, así como el tipo de intercambios que se realizan con otras organizaciones educativas y con el contexto social próximo.

La investigación de los últimos años sobre Educación Secundaria ha insistido en que la tarea de educar asegurando aprendizajes de calidad a todos los estudiantes, en el contexto de la necesidad de atención a una población diversa y multicultural, ha planteado nuevos desafíos a la acción docente y producido notables alteraciones en su rol, tradicionalmente restringido a la transmisión de información en el espacio del aula. El objetivo es, entonces, producir nuevos modos de pensar las prácticas cotidianas que permitan generar cambios en la acción (Resolución CFE Nº 30/07; Argentina, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, 2008).

[14] Para ampliar, véase http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/presentacionnuestraescuela.pdf

Diálogo de saberes: avances, desafíos y propuestas

Desde la promulgación de las leyes de educación vigentes en el ámbito nacional y provincial hasta el presente, la escuela secundaria ha experimentado algunos cambios de los que podemos dar cuenta a partir de las expresiones de los participantes en el Seminario. En algunos casos, las prácticas instaladas en las escuelas presentan avances reconocibles; en otros, las prácticas desafían a revisar la cotidianeidad y la novedad propuesta en el cambio y quedan planteados auténticos retos que generan múltiples tensiones, aún no resueltas; y en otros casos, las prácticas promueven iniciativas, propuestas viables en relación con el trabajo de los docentes y sus trayectorias de desarrollo profesional.

Los avances

- **Diagnóstico de la situación docente.**

Los participantes de la Comisión pusieron de manifiesto la existencia de problemáticas relacionadas con el trabajo y la profesionalización del docente que, en los últimos años se han ido cristalizando, instalándose en el discurso y en la práctica de las autoridades educativas como cuestiones sobre las cuales intervenir. Se reconocen avances en relación con la identificación de situaciones problemáticas en las prácticas de enseñanza, las necesidades de actualización y capacitación docente, la provisión de recursos didácticos, entre otras. Los participantes manifiestan que sobre estas cuestiones se ha podido realizar algunas propuestas de intervención que han mejorado las condiciones de trabajo.

> *"Es como que se sabe más de lo que hacemos los docentes, como que nos tienen más en cuenta,"* (Participante de la Comisión)

Sin embargo, también hacen referencia a algunas disposiciones (por ejemplo, en relación con el seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes) que -en el marco de ciertas condiciones de trabajo (tal el caso del número de estudiantes por sección)- no es fácil atender, con lo cual se dificulta el seguimiento pormenorizado de las trayectorias escolares de los estudiantes en el Nivel Secundario.

> *"Si bien es muy interesante y bueno tener el sistema informatizado para seguir a los alumnos, hay que tener tiempo y voluntad para hacerlo… no hay forma… no se puede y eso que yo lo intento y debo ser de las que más las utilizo, por lo menos en mi escuela…"* (Participante de la Comisión)

> *"El seguimiento es interesante, a nosotros nos ayuda, nos alerta. Cargar los datos es toda una tarea, pero vale la pena"* (Participante de la Consulta Virtual)

- **Fuerte oferta en DPD.**

Se aprecia últimamente, desde las diversas jurisdicciones tanto nacional como provinciales y también desde los ámbitos institucionales la generación de una

importante oferta de propuestas de DPD. Los formatos y las temáticas han sido diversos, en términos de cobertura, de difusión, de concreción, de atención a las demandas puntuales de los docentes; en la calidad de los conocimientos transferidos y en el énfasis puesto por las diferentes gestiones de gobierno provinciales. Asimismo, es posible afirmar que se ha considerado la importancia de atender no sólo la formación pedagógica didáctica destinada al perfil docente en general, sino que también existen propuestas dirigidas a perfiles docentes para puestos de trabajo específicos, como por ejemplo, los coordinadores, directores, preceptores, entre otros.

> *"Desde mi trabajo con directivos tomamos como objeto de conocimiento nuestras propias agendas de trabajo. Tenemos la costumbre de ir anotando todo lo vivido en la cotidianidad escolar más lo que tenemos planificado hacer a corto, mediano y largo plazo. Nos sentamos a dialogar sobre ello, cuánto cumplimos, qué no... Muchas veces notamos que entre lo pensado y lo realizado hay una brecha, que a veces es necesario establecer un puente entre lo real y lo posible y proseguir caminando."* (Participante de la Comisión)

El logro más reconocido se relaciona con la posibilidad de intercambiar experiencias entre iguales, en el marco que posibilitan los escenarios provinciales. Parecería que la posibilidad de hablar en términos *"concretos"*, de acuerdo con los sucesos que cotidianamente acontecen en sus aulas, en sus escuelas, viendo y compartiendo las *"vivencias"* que han sido *"posibles"* en esos espacios, da un margen de seguridad respecto de las innovaciones que cada docente o directivo puede imprimir a su práctica.

> *"La capacitación me resulta más provechosa la situada en la escuela, y la que parte de los verdaderos problemas de ella. Así, la problemática detectada-objeto de la capacitación-se transforma en el eje de reflexión e investigación colectiva para co-construir alternativas superadoras. Lamentablemente este tipo de capacitación situada en ocasiones es difícil de que ofrezca puntaje[15], y caemos en el sistema actual donde impera una capacitación externa muchas veces desvinculada del quehacer escolar, donde muchos docentes asumen una actitud "bulímica" por obtener puntos con una consecuente "anorexia" de contenidos…"* (Participante de la Comisión)

[15] En la provincia de Córdoba, el Ministerio de Educación, con la intención de seguir aportando en el proceso de profesionalización de los actores en el marco de la autonomía institucional, alienta –desde el año 2008- el diseño de dispositivos de formación situada en las instituciones. Para ello, provee diferentes materiales de apoyo curricular, pedagógico y didáctico en soporte papel, digital (DVD, CD, etc.) y en línea. La expectativa es que estas producciones puedan ser, además de material de consulta, un disparador que permita pensar y diseñar Dispositivos Institucionales de Formación Situada, gratuita y certificable, que implique la renovación de las prácticas pedagógicas y los estilos de intervención. Las propuestas son informadas y elevadas por el Director/a de la Institución Educativa a su Supervisor/a quien procede a evaluarlas a fin de enmarcar la acción en los procedimientos de la Red Provincial de Formación Docente Continua, a efectos de otorgarle el respectivo puntaje docente. Para ampliar, acceder a http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/FormacionSituada/2015/FSIE_Presentacion2015.pdf

- **Diálogo y escucha.**

En menor medida, se hizo alusión a la relación que se establece con los distintos estamentos del gobierno de la educación. Se manifiesta una apreciación compartida respecto de un acercamiento entre las valoraciones que realizan las autoridades y los equipos técnicos y los docentes. Esta situación estaría dando lugar a que los docentes se ubiquen en una posición más autorizada y respetada, a la vez que perciben que su opinión es más reconocida.

> *"Deberíamos bregar por despertar el interés, alentar el empoderamiento, la autoestima, el desarrollo de las capacidades que todos tenemos. Salir extramuros, dialogar con la realidad. Hacer entrar lo divertido, lo vital. Escuchar verdaderamente lo que cada uno tiene para decir y a partir de allí construir. Con la mirada de todos y con las bases de los expertos, reconstruir un saber no acabado, perfectible, útil, funcional, científico y también de sentido común"* (Participante de la Comisión)

Los participantes marcaron la diferencia con otros contextos sociohistóricos (década del 90) en los que el trato entre diferentes actores del sistema educativo se planteaba en términos de enfrentamiento[16]. Asimismo, se reconoce como un aspecto positivo el acercamiento incipiente entre espacios gremiales y gubernamentales para acordar criterios referidos a la profesionalización y al trabajo docente.

Desafíos

- **Posibilitar la continuidad.**

En el escenario político que se avecina y ante la posibilidad de cambios en las gestiones de gobierno, se mencionó la importancia de buscar estrategias para continuar con los cambios iniciados en el sector educativo. En este marco, se señaló la necesidad de *"conocer los resultados"* que se han alcanzado en términos de desarrollo profesional y trabajo docente, a fin de poder vislumbrar lo que queda por conseguir, para afianzar los logros y generar nuevos planteos. Estas opiniones son coincidentes con la perspectiva de algunos expertos que han señalado como una debilidad de las políticas de formación docente permanente y DPD la falta de seguimiento y la necesidad de contar con procesos de monitoreo que permitan mejorar los programas y dispositivos de formación (Vaillant, 2014).

La palabra *compromiso* se usa, en este contexto de diálogo, no sólo desde una apreciación actual, sino como una apuesta a futuro por parte de los participantes.

- **Reconocer el trabajo docente.**

Una de las demandas más significativas relevadas en el Seminario fue lograr *"el reconocimiento sobre la tarea profesional docente"*. Este reconocimiento se espera tanto en términos simbólicos -rememorando las valoraciones de las que eran sujetos los

[16] Particularmente lo señalan los docentes de la provincia de Córdoba.

docentes en *"otras épocas"*-, como en términos de objetivos, puesto que plantean que es necesario que se tenga *"más confianza en las posibilidades de los docentes"*. Este planteo se hace, en algunos casos, desde la demanda y en otros, desde el desconcierto generado por la falta de reconocimiento social de la profesión y trabajo docente y la percepción de que existe una pérdida de confianza por parte de los estudiantes y sus familias.

- ***"Romper estructuras".***

Esta afirmación se manifiesta como un desafío que parece decirse en términos de incitar *"otras formas"* que pueden concretarse en propuestas vinculadas a la flexibilización de tiempos y espacios organizacionales y a nuevas prácticas escolares (curriculares, de vinculación con el entorno social, económico y académico), expresadas no sólo como proposiciones por parte de los profesores, sino también de otros actores integrantes del equipo docente y administrativo de las escuelas.

> *"En la escuela trabajamos con ateneos entre docentes, alumnos y padres de primero y sexto año, saliendo cuestiones muy productivas algunas previstas y otras impensadas, pero siempre hay que estar abierto a nuevas posibilidades."* (Participante de la Comisión)

> *"Pienso que la "tabla de salvación" está en recuperar lo humano: las voces de unos y otros (tanto en las relaciones con los estudiantes, como entre docentes). Recuperar el deseo, el de saber, de investigar, de hacernos preguntas, de conocer juntos, de ayudarnos. Apostar a nuestro rol de organizadores de la tarea, dejando de ser transmisores de un saber ya obsoleto a cada paso… Animarnos a bucear en la hibridez, lo ecléctico, lo que está incompleto y va "de a saltos", tan diferente de nuestra lógica lineal para tratar de acercar posiciones con la cultura actual (no para aceptarla tal cual, sino para comprenderla y poder dialogar conociendo la óptica desde la cual ven al mundo nuestros estudiantes)."* (Participante de la Comisión)

Esta consigna se plantea de otra manera, en otros grupos de trabajo, cuando proponen que es necesario buscar *"estrategias innovadoras para mejorar la calidad"* de la propuesta educativa que se ofrece a adolescentes y jóvenes. Asimismo, esta posibilidad de romper estructuras se plantea desde la particularidad de cada escuela, es decir, lo que sea posible generar en cada marco institucional, de acuerdo con las necesidades escolares o de los integrantes de cada plantel docente. En pocas oportunidades se manifiesta la necesidad de generalizar la posibilidad de que todas las escuelas propongan estrategias diversas tanto para organizarse como para enseñar o vincularse con el entorno.

Propuestas

- ***"Seguir conectados".***

Este Seminario, como otros espacios de formación docente continua en los que se ha generado una instancia de encuentro para compartir y conocer, se considera un nuevo mojón donde referenciarse para retroalimentar las prácticas.

Hablar de lo que sucede en otras organizaciones escolares, en otras aulas, con otros directores, genera un núcleo de significados al cual volver para repensar las prácticas y avanzar en el mismo sentido. Los comentarios respecto de que *"esto también lo hacemos en nuestra escuela", "esto podríamos hacerlo", "nunca nos enteramos que existía esto"* producen un efecto sinérgico que potencia la posibilidad de continuar comunicados.

Ese banco de "saberes", registro al que se pueda volver una y otra vez, supone sistematizar y socializar múltiples experiencias y recorridos exitosos, transferibles a otros contextos, recuperando los saberes acumulados y construidos por los propios docentes a partir del desarrollo de prácticas que atienden desafíos actuales. Se valora positivamente la relación entre prácticas docentes y la reflexión sobre ellas.

En este mismo sentido, *"saber que otros hacen esto"* es un antecedente que respalda la propia práctica y motiva a pedir la elaboración de la normativa que legitime cada intento innovador. Y ésta es otra de las propuestas: la producción de nuevas normativas que generen las condiciones simbólicas para desarrollar un trabajo innovador.

- ***"Valoración del trabajo docente".***

Tal vez como muestra del convencimiento respecto de la posición en el campo social -y en el campo educativo en particular- los docentes proponen y promueven procesos de autoevaluación permanente. Sin desconocer la validez de la mirada de otros sobre su desempeño -formación y trabajo-, es clara la manifestación de la importancia de evaluarse mirándose desde criterios acordados colegiadamente, con sus propias lentes. Junto a esta práctica, se hace referencia a formas de reconocimiento, en términos remunerativos, que de algún modo den cuenta de la importancia de la tarea desarrollada y de los trayectos de formación recorridos para tal fin.

Los escenarios escolares actuales se caracterizan por una enorme complejidad que tensiona las posiciones y la identidad del docente. A tal fin, es imprescindible el desarrollo de un pensamiento igualmente complejo, con herramientas conceptuales y estrategias que permitan resolver las permanentes demandas que surgen a diario en las escuelas. En este contexto, el *presentismo* (entendido como el control de la asistencia al lugar de trabajo) y la medición de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (en especial las evaluaciones comparativas con otros países, regiones o escuelas de diferente tipo de gestión – privada/estatal-) como únicas variables de valoración del trabajo escolar, representarían para los participantes de la Comisión un reduccionismo y un desconocimiento de la multidimensionalidad del trabajo que cotidianamente se realiza en las instituciones.

Los integrantes de la Comisión también dan cuenta de situaciones en las que la asistencia de los docentes a instancias de desarrollo profesional responde sólo al propósito de lograr un mayor "puntaje" de los entes que regulan la carrera profesional y el ascenso de los docentes[17], con el objetivo de asegurarse la titularidad laboral; o

[17] Tribunales de clasificación en Buenos Aires, Junta de Calificación y Clasificación

bien, para cumplir con las "imposiciones" de los superiores. Por ello, los participantes de la Comisión consideran que a igual situación de revista, sería pertinente que se otorgara una retribución salarial mayor a quienes continúen formándose.

Por último, en la misma línea de cuestiones, los participantes opinaron que en la carrera docente, no es significativa la valoración que se hace de la formación de postgrado (postítulos de actualización disciplinar y/o pedagógico didáctica, especializaciones, maestrías y doctorados). Al respecto, y recuperando las apreciaciones de algunos investigadores de la temática, se mencionó que este tipo de capacitación es indispensable y previa al acceso al sistema educativo en otros países, y se la considera una de las variables más importantes para comprender los resultados logrados.

Las situaciones analizadas promueven modos de reconocimiento superadores de la actual calificación/clasificación a través del sistema de puntaje, lo que conllevaría efectuar un replanteo de la carrera docente y de las normas que actualmente rigen los ingresos, ascensos con base en los respectivos estatutos existentes en cada provincia.

- **Marco normativo/institucional.**

En relación con la posibilidad de promover innovaciones y ser agentes de cambio, los docentes plantean que es necesaria la elaboración y sanción de normativas que respalden las propuestas innovadoras. Los docentes aluden a un contexto social en el que la tarea docente se judicializa, hasta en aspectos ínfimos. Por ello, muchas veces y ante la eventualidad de desarrollar prácticas en las que se pueda incurrir en alguna eventual transgresión, los profesores manifiestan su preocupación e inseguridad y prefieren continuar realizando actividades de la manera tradicional, o bien deciden no socializar ni difundir las innovaciones que llevan a cabo en las escuelas. En consecuencia, reuniones de estudio, encuentros periódicos, jornadas y cursos de capacitación docente desde la perspectiva de la formación situada, se realizan en los márgenes que deja la buena predisposición de las autoridades escolares y se enmarcan en el espacio de lo "clandestinamente conocido". Por tal motivo, se propone la formulación de nuevos marcos normativos regulatorios, para dar lugar a la legitimación y al reconocimiento de aquellas tareas que, como parte del cotidiano, llevan adelante los docentes.

---

en Córdoba, Tribunal de Calificación y Disciplina en Entre Ríos.

Transformando realidades: las *experiencias significativas*

Las que llamamos *experiencias significativas* son prácticas generadas y desarrolladas por las instituciones educativas que propician nuevas y más potentes oportunidades de mejora de las trayectorias personales y escolares de los estudiantes. En tanto formas de intervención, optimizan los procesos y los resultados en los centros educativos porque suponen el reconocimiento de un problema y la formulación colectiva de alternativas de solución que se valoran como las mejores para ese momento institucional y en ese contexto particular.

Más allá de su carácter situacional, estas experiencias "pueden ser *transferibles*, cuando ofrecen una guía posible, orientaciones, guiones alternativos, itinerarios a explorar, para quienes pretenden desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares" (Ferreyra, coord., 2012, p.128)[18]. Son *innovadoras* en la medida en que los objetivos previstos se orientan a desarrollar alternativas en contexto (configuración novedosa de recursos, incorporación de contenidos y/o estrategias de enseñanza novedosos, nuevas formas de organización institucional, otras vías de abordaje para problemáticas específicas (Poggi, 2011); *efectivas,* cuando alcanzan a demostrar un cambio positivo y tangible en la realidad que se quiere transformar; *sostenibles*, por cuanto logran instalar progresivamente en las escuelas capacidad de resolución de problemáticas específicas.

Las experiencias significativas que compartimos a continuación[19] -expuestas en el marco del Seminario- ponen de manifiesto que, frente a posibles problemáticas o demandas, se ponen en marcha alternativas de solución que surgen del trabajo colectivo.

---

[18] Para ampliar en relación con experiencias significativas/buenas prácticas/experiencias exitosas/prácticas innovadoras, véase: Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional, 2000 y 2001; OEI, 2002 y 2003; González, 2005; Ornelas, 2005; Laboratorio de Calidad de Medellín, 2007; Suárez y Ochoa de la Fuente, 2007; Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2010; Ferreyra coord., 2012.

[19] Algunas de las experiencias que aquí se presentan han sido seleccionadas por los gobiernos educativos de las provincias y otras, a partir de la Convocatoria "Buenas Prácticas en Educación Secundaria", organizada en 2014 por la Facultad de Educación (Universidad Católica de Córdoba), Equipo de Investigación Educación Secundaria (Unidad Asociada CONICET), con la cooperación de UNICEF Argentina, con el objetivo de recuperar, sistematizar y socializar experiencias desarrolladas en escuelas de Educación Secundaria de las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos que se destacaran por intervenir en la realidad educativa con intencionalidad de transformación,impacto positivo y sustentable en el tiempo. Para un conocimiento detallado de cada práctica, se recomienda la consulta del Documento *Experiencias significativas en Educación Secundaria. Significantes y significados,* de próxima publicación.

Fortalecer el interior

Instituto *Cristo Redentor*. Paraná, Entre Ríos

Responsable de la experiencia[20]: María Valeria Main

Las prácticas que se desarrollaron en el marco de esta experiencia fueron emergiendo como consecuencia de un conglomerado de desafíos, entre los que pueden mencionarse: estudiantes desmotivados ante las propuestas pedagógicas, relaciones interpersonales obstaculizadoras de aprendizajes, uso inapropiado de los entornos virtuales, adolescentes en estado de vulnerabilidad emocional, provenientes de hogares con dificultades para acompañar a los jóvenes estudiantes en sus trayectos formativos, pocos profesionales dedicados a abordar las problemáticas adolescentes.

De esta manera, y con el propósito de revertir las situaciones antes mencionadas, se desarrollaron propuestas de intervención pedagógica destinadas a promover prácticas docentes motivadoras. Se propusieron diferentes actividades lúdicas tales como: Olimpíadas, Proyecto *Uniendo Metas* (simulacro de Naciones Unidas), concursos, preparación de actos conmemorativos, entre otras.

Los resultados obtenidos a lo largo de los años han sido muy provechosos para los docentes, especialmente en cuanto al abordaje de problemáticas y conceptos nuevos. Asimismo, se han fortalecido los vínculos entre los distintos actores institucionales, que han encontrado un espacio de pertenencia, comprensión y acompañamiento.

Todas las actividades se enmarcaron en la visión global de la congregación, en la búsqueda de una educación emancipadora que permita la elección y realización de un proyecto de vida digno. El desafío para el equipo directivo ha sido continuar este legado y renovar las nuevas maneras de fomentar el encuentro, articulando las propuestas que surgen desde el Consejo de Educación de Entre Ríos, con las problemáticas y necesidades de la comunidad educativa.

El equipo interdisciplinario e interinstitucional de innovaciones educativas y los transversales[21]

Instituto Provincial de Educación Técnica Nro. 249 *Nicolás Copérnico*. Ciudad de Córdoba

Responsable de la experiencia[22]: Lucía Elizabeth Arena

El Equipo Interdisciplinario e Interinstitucional de Innovaciones Educativas (EIIIE) se propuso como principal objetivo propiciar un espacio de discusión y trabajo colaborativo para el aprendizaje y apropiación de saberes teóricos y prácticos que

[20] Contacto: valeriamain82@yahoo.com.ar

[21] La experiencia se desarrolla desde el año 2010 y continúa.

[22] Contacto: arena@famaf.unc.edu.ar

favorezcan la implementación exitosa, en el aula, de actividades de innovación educativa en temas transversales.

En función de dicho objetivo, el equipo desarrolla tres líneas de acción: a) Proyectos de innovación educativa; b) Instancias de estudio para el docente; c) Fortalecimiento de la articulación entre niveles y ciclos. Todas ellas procuran dar respuesta a las problemáticas que docentes en actividad viven al momento de realizar innovaciones educativas en temas transversales.

Enmarcados en esas tres líneas de acción, se desarrollaron algunos **PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA** tales como: *Tenemos sólo un planeta..., Laboratorios amigables*, *La basura y el Arte, Experimentar con simulaciones*, entre otros. Se concretaron **INSTANCIAS DE ESTUDIO PARA EL DOCENTE:** las *Jornadas de los colores y las Ciencias Naturales*, *Seminarios de Integración de las Ciencias*, *Mesas de trabajo sobre didáctica de la Física,* además de las **REUNIONES PERIÓDICAS DE ESTUDIO** de los docentes del EIIIE. Por último, se participó de diferentes **ACCIONES QUE FAVORECIERON LA ARTICULACIÓN ENTRE NIVELES**: pasantías de estudiantes en la Facultad de Astronomía, Matemática y Física de la Universidad Nacional de Córdoba, múltiples eventos tales como ferias, congresos, etc.

Si bien son numerosos los obstáculos que deben sortearse (por ejemplo, la falta de recursos económicos, la dificultad para trabajar fuera del horario escolar, ausencia de convenios con otras instituciones educativas, falta de horas institucionales remuneradas para que los docentes puedan diseñar las propuestas), se han logrado resultados altamente positivos. Entre ellos, se destaca la sostenibilidad del EIIIE en el tiempo – con un número importante de proyectos de carácter transversal ya realizados y otros en desarrollo- y el impacto de las actividades que el Equipo desarrolla dentro y fuera de la institución. Cada año es mayor la cantidad de docentes que se acercan al coordinador del EIIIE para solicitar asesoramiento, la implementación de una capacitación particular o proponer un nuevo de tema de trabajo interdisciplinario o transversal.

Nuestra Escuela*: Una Experiencia Institucional de Formación Docente en el Primer Año del Programa*[23]

Instituto Provincial de Educación Media Nro. 182 Dr. *Jorge W. Ábalos.* Ciudad de Córdoba

Responsable de la experiencia[24]: María Claudia Mocibob

La experiencia de esta institución se desarrollada en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela".

[23] La experiencia se inició en 2013.

[24] Contacto: ipem182jwabalos@yahoo.com.ar

Los objetivos institucionales se esbozaron atendiendo a la necesidad de desarrollar prácticas docentes reflexivas, abiertas a todo aquello que procure la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, compartiendo el saber pedagógico y el conocimiento situado de una realidad institucional en permanente cambio. Con tales propósitos, y entre las múltiples acciones previstas, se dispuso la puesta en marcha de un **DISPOSITIVO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL** y la elaboración de un portafolio institucional de evaluación.

A partir de las acciones de formación institucional, colectiva y participativa, se analizaron, revisaron y se propusieron prácticas docentes. Por su impacto en las trayectorias escolares de los estudiantes, entre ellas se destacan: las jornadas de articulación con las escuelas primarias cercanas y la elaboración de un cuadernillo para el período de ambientación, la implementación de estrategias para la finalización de los estudios con los estudiantes de sexto año y con estudiantes que aún no han logrado obtener su título de Nivel Secundario, entre otras.

La tecnología y las Artes visuales

Escuela de Educación Secundaria N° 144 (ex Secundaria Básica N° 28). Gregorio de Laferrere, Buenos Aires

Responsable de la experiencia[25]: Marta Cristina Vázquez

En la presentación de esta experiencia, se alude al trabajo de los estudiantes como estrategia para explicar las acciones de Desarrollo Profesional Docente implementadas, que dan marco a las actividades cotidianas de los docentes.

La institución educativa ha adoptado la Orientación en Artes Visuales y trabaja en la construcción de **PROYECTOS DE PRODUCCIÓN ARTÍSTICA**, que incluyen la composición y realización de la obra, así como la difusión y puesta en escena para la comunidad.

El objetivo es brindar oportunidades a los jóvenes a través del uso de las nuevas tecnologías. El eje central es determinado por la *identidad institucional*, con énfasis en la orientación de la escuela. A través de este proyecto, se busca potenciar las capacidades de los estudiantes, incentivando la participación de los profesores de todas las áreas.

Los logros en el desarrollo de la iniciativa se socializan a través de muestras distritales y barriales, logrando la participación de vecinos y familiares de los estudiantes.

El proyecto se costea con recursos nacionales, municipales y la colaboración de la comunidad educativa. Su desarrollo y puesta en marcha es supervisado por la directora, los profesores y referentes del centro de estudiantes.

---

[25] Contacto: martu_1862@hotmail.com.

"la historia reciente en el aula. Un modo de abordaje mediante una cátedra compartida. [HISTORIA y Literatura Argentina[26]]

Instituto Adventista del Plata. Libertador San Martín, Entre Ríos

Responsable de la experiencia[27]: María Elizabeth Massena

La propuesta representó una primera experiencia en el formato de **CÁTEDRA COMPARTIDA** entre las asignaturas Historia y Literatura Argentina en sexto año de la Orientación *Economía y Administración*. Este formato posibilitó modos distintos de abordar la realidad y superar la visión fragmentada que tienen los estudiantes sobre los campos de conocimiento. En este marco, se problematizaron los contenidos vinculados a la historia argentina reciente en diferentes expresiones literarias y audiovisuales. Se trabajó a partir de las ideas previas de los estudiantes, para poder construir sobre ellas reflexiones que permitieron superar el sentido común.

En cuanto a los resultados, se destaca el clima áulico favorable y el debate a partir de reflexiones profundas y cargadas de significaciones, ya sea a través de la oralidad o de la producción de textos escritos.

[26] La experiencia se inició en 2014.

[27] Contacto: iap@uap.edu.ar

A modo de cierre y apertura

Nuestra intención es pensar esta instancia del documento no como cierre sino como otra oportunidad de continuar el proceso reflexivo. Por ello, proponemos nuevas aperturas que posibiliten abrir caminos de investigación y de cambio. En esta línea, compartimos las siguientes conclusiones:

- Se coincide en **la importancia de socializar experiencias significativas** que permiten conocer diversos modos de dar respuesta a problemas y/o necesidades institucionales, de diferente índole. Como sostienen los participantes de la Comisión:

  > *"… las experiencias son significativas porque apuntan a generar cambios en la escuela, y porque estos cambios se han buscado para abordar diferentes problemáticas escolares."*
  >
  > *"…todas son propuestas creativas que buscan alternativas diferentes."*
  >
  > *"…prácticas cotidianas que buscan mejorar las trayectorias escolares siempre apuntando a la permanencia de los estudiantes y que puedan obtener la terminalidad."*

  En esta línea, son especialmente valorados aquellos dispositivos de formación basados en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros (Vaillant, 2009), que habilitan el análisis y la reflexión sobre la tarea concreta y cotidiana y posibilitan la socialización de historias y escenas escolares, de lo que se hace en el día a día de la escuela, para –a partir de ello- construir un saber profesional compartido. Esta valoración explica la aceptación e involucramiento que está teniendo –en las tres provincias- el Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra escuela", centrado en la escuela como *ámbito en el que se produce el saber pedagógico y la transformación de prácticas.*

- Es importante que, progresivamente y con base en concepciones del aprendizaje situado, las instituciones y docentes hayan comenzado a involucrarse en el desarrollo y la **autogestión de proyectos de capacitación en contexto y específicos,** teniendo en cuenta las problemáticas emergentes de una determinada escuela, espacio curricular, colectivo docente, grupo de estudiantes (Vezub, 2010).

- Se reconoce y valora:

  - ✓ el fuerte compromiso con los estudiantes, con la propuesta pedagógica y con las problemáticas institucionales que caracteriza no sólo a quienes lideran los procesos, sino también a todos los que, colaborativa y comunitariamente, participan de ellos;
  - ✓ la pasión de los docentes que adhieren a la tarea, ya que resulta un componente afectivo que fortalece y potencia el compromiso:

"… se observa la vocación y ganas de trabajar, más allá de las dificultades que son parte del contexto. El compromiso…"(Participante de la Comisión)

"…el compromiso, la pasión, el trabajo en equipo que hay que impulsar y apoyar" (Participante de la Comisión)

- ✓ La disposición para constituir auténticos equipos de trabajo.

"Las experiencias son significativas porque reflejan el trabajo en equipo, en red, en pos de lograr sus objetivos." (Participante de la Comisión)

De nuestra parte, entendemos que el desafío de "romper estructuras" y de "mejorar las prácticas", al cual hacen referencia –de un modo u otro- los distintos aportes, las experiencias presentadas y las apreciaciones que se pusieron en circulación en el Seminario dependen, en gran medida, de la resolución de un reto más abarcador: el de la ampliación del horizonte cultural de los docentes a través de procesos de formación –inicial y continua- que contemplen instancias de interacción con ámbitos diferentes de los escolares y con diversidad de actores sociales, "así como la previsión de tiempos y espacios diversos destinados a recuperar y a resignificar formas abiertas de ver el mundo" (OEI, 2010).

Reconstruyendo saberes. Tópicos generativos

Entendemos a los tópicos generativos como temas, ideas y/o conceptos centrales que se caracterizan por su complejidad y profundidad y que son capaces de generar variadas conexiones, propiciar ricos procesos de construcción de sentido y habilitar diversas perspectivas que favorecen el desarrollo de comprensiones potentes. De los intercambios y discusiones que se sostuvieron en la Comisión de trabajo, derivamos, a continuación, algunos tópicos generativos sobre el desarrollo profesional docente con la intención de abrir nuevos caminos, tanto para las instituciones y los actores que las conforman, como para los responsables de tomar decisiones en materia de políticas educativas.

1. Cambios en las prácticas instituidas

Necesidad de modificar la cultura instituida, para dar real cumplimiento a las novedades sancionadas y sostenidas por las leyes vigentes.

Evidencias

- Las normas que dan lugar a las interacciones cotidianas y que regulan el funcionamiento cotidiano de las instituciones y de la tarea docente se perciben inhibidoras u obstaculizadoras de las potenciales transformaciones que favorecerían mejoras significativas en la Educación Secundaria.

- Los tiempos y los espacios de la escuela actual se consideran obstaculizadores de espacios creativos, propulsores de cambios que movilicen a la escuela. La posibilidad de algunos docentes de posicionarse en cargos técnicos específicos titulares (gabinetes) o, de manera transitoria con situaciones laborales particulares (por ejemplo, estar en "tareas pasivas") es el vector principal que viabiliza la planificación e implementación de experiencias significativas y novedosas.

Cambios asociados necesarios

- *Establecer nuevos marcos normativos* que respalden las propuestas innovadoras:

- *Construir nuevos diseños organizacionales*: Para ello, es preciso revisar, analizar alternativas y cambiar invariables de la organización escolar como lo son la cantidad de horas de clase, la carga horaria destinada a otras actividades, la reducción de las actividades al espacio del aula y/o el establecimiento escolar.

2. Reconocimiento del desarrollo profesional docente El escaso reconocimiento de la tarea específica que realizan los docentes exige redefiniciones, en el concierto de un principio fundamental: *más confianza en las posibilidades de los docentes, en tanto profesionales comprometidos con la sociedad*. **Evidencia** - Se considera inequitativo que profesionales no docentes que ocupan las horas cátedras o los cargos estén en igualdad de condiciones que quienes han optado por la carrera docente desde la formación inicial.	- *Trayectoria profesional en función de itinerarios de formación permanente y de acuerdo con la relevancia para la tarea que se desempeña.* Se propone replantear los criterios de asignación de remuneraciones adicionales que tengan en cuenta el tipo de capacitación en servicio transitado por los docentes. A tal fin, deberían tenerse en cuenta: a) la participación en espacios de formación permanente como parte de "la carrera docente", no sólo como actividad anexa a los cambios curriculares u organizacionales; b) la relevancia de los campos de conocimiento en los que se forma el docente, en relación con su espacio laboral; c) trayectoria laboral relacionada con la experiencia, no sólo con la antigüedad, sino con las funciones a cargo y las actividades efectivamente realizadas.
3. Evaluación de la práctica docente Necesidad de redefinir modalidades y criterios de valoración de la práctica docente. **Evidencia** - Se considera muy limitada la medición de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (en especial las evaluaciones comparativas con otros países, regiones o escuelas de diferente tipo de gestión – privada/estatal-) como únicas variables de valoración del trabajo escolar y docente.	- Implementar de manera sistemática estrategias en las que tenga una fuerte presencia la *autoevaluación.* - *Implementar dispositivos de evaluación externa*, a partir de criterios acordados y afines a las prácticas docentes concretas.
4. Lo vincular como objeto de estudio en la formación permanente Necesidad de ampliar el repertorio de saberes y capacidades de los docentes.	- Disponer de *formación referida a cuestiones vinculares con las familias de los estudiantes y con los estudiantes mismos;* sin desconocer el valor de instancias de formación que

Evidencia - En razón de la multiplicidad de cambios que propone la inclusión de estudiantes con características diversas en la escuela secundaria actual, así como las particularidades de los grupos familiares, la formación permanente debe incorporar nuevos contenidos.	abordan prioritariamente cuestiones disciplinares[28].
5. Agotamiento de los modelos tradicionales de formación continua Necesidad de priorizar formatos de formación continua de impronta colaborativa y situada. **Evidencia** - Dificultades para transferir lo aprendido en instancias de capacitación a las prácticas de enseñanza. - Débil apropiación de marcos teóricos actualizados.	-Poner el énfasis en la concepción del docente como protagonista de su formación. - Promover y fortalecer modelos de formación profesional que apunten a la reconstrucción de las decisiones y las intervenciones pedagógicas e institucionales. Conformar y sostener en cada escuela (o en agrupamientos de ellas) comunidades de aprendizaje, en donde se analice y teorice lo que se realiza cotidianamente en la escuela, en conexión con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios.

[28] Se reconoce que en los últimos años esta formación fue asumida en términos de responsabilidad estatal, por ende, ha sido gratuita y masiva.

Para seguir pensando

Las reflexiones nos habilitan a seguir pensando, a crear nuevas alternativas, es decir, a dar (nos) la oportunidad de creer en la reafirmación de algunas acciones o de cambios profundos, reconocer que estamos en un proceso de transformación y que la mejora es necesaria y posible.

Los cambios se suceden vertiginosamente al igual que las nuevas demandas que interpelan a la profesión y a los procesos formativos profesionales. Las reformas en curso intentan acompañarlos lo más acompasadamente posible; sin embargo: *"Ese formato que deseamos nunca llega plenamente, siempre le ganan los cambios, es como la sábana corta"* (Nicastro, 2015, Conferencia en Seminario Interno Educación Secundaria, UCC-UNICEF).

En este contexto, se consolida una nueva fisonomía del perfil docente como un intelectual capaz de producir, desde escenarios cotidianos y situados, saber pedagógico.

> *"…hay que construir saberes pedagógicos dentro de las instituciones con el colectivo de profesionales que se encuentran en ella. Entendido como un pensar colectivo enriquecido por las experiencias y los trayectos profesionales personales orientados al bien común que posibiliten encontrar o inventar nuevas estrategias para abordar la complejidad de nuestras escuelas."* (Participante de la Comisión)

> *"…Es importante destacar la importancia del trabajo en equipo ya que permite socializar y proponer nuevas formas en las prácticas docentes de esta manera innovar en las prácticas… hacer hincapié en un trabajo colectivo "situado" ya que cada institución tiene su propia realidad."* (Participante de la Comisión)

Desde este lugar, se enfatiza una demanda orientada a fortalecer el carácter profesional de prácticas siempre realizadas en tiempos, espacios y con recursos no previstos por las políticas educativas:

> *"…la necesidad de un espacio institucional remunerado para que el docente estudie, investigue, diseñe e intercambie sus experiencias y trabaje colaborativamente con otros docentes."* (Participante de la Comisión)

Por otra parte, se percibe, en el devenir del cambio propuesto en los últimos tiempos, cierta incertidumbre

> *"Era 'más fácil' cuando todo estaba pautado. Tanta libertad nos ha dejado un poco 'huérfanos'; tantos cambios sin metabolizar, tantas demandas respondidas 'solo por cumplir', tantas planillas llenadas para obtener índices a fin de hacer diagnósticos, con el objeto de elaborar estrategias superadoras, con el propósito de mejorar la calidad… 'Nos pasamos diagnosticando, analizando' en talleres, propuestas nuevas, con nuevas esperanzas, muchas ilusiones que frecuentemente se diluyen a la hora de la ejecución de las acciones. En el diseño nos arriesgamos a la innovación, pero ante el temor a ese 'salto al vacío' nos retrotraemos al conservadurismo de lo conocido, de lo 'mamado' en nuestra propia escolaridad…* (Participante de la Comisión)

La enunciación de los nuevos marcos jurídicos normativos y la necesidad de comenzar a pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje y las trayectorias estudiantiles desde la perspectiva de la educación como un derecho social, nos llevan, tal vez más que nunca a:

> *"Escuchar voces de otras escuelas, voces, que en ocasiones, no oímos. Experiencias significativas que se llevan a cabo para garantizar el derecho de todos a acceder a una educación de calidad."* (Participante de la Comisión)

> *"Éste es un verdadero "momento bisagra" que estamos transitando, donde desde las políticas públicas se brega por la universalización del nivel secundario, pero puertas adentro se siguen escuchando discursos como "a este no le da", "el secundario no es para todos", "vienen solo para comer/ que se les firme la libreta de la asignación"; donde desde el Estado se promueve el uso masivo de las TIC y se provee de un equipo por alumno (aunque con los inconvenientes de distribución y uso conocidos por todos); donde se ha abierto el juego de decidir comunitariamente cómo nos vamos a conducir en cuanto a la convivencia, a través de los AEC (acuerdos escolares de convivencia); donde a pesar de un currículum prescripto hay libertad para seleccionar lo que consideremos acorde a las necesidades de los alumnos (o muchas veces del docente, o de las editoriales), los docentes nos encontramos en un lugar de posibilidades y también de incertidumbres."* (Participante de la Comisión)

En relación con la Educación Secundaria, compartimos tiempos de replanteos y revisiones, de identificación de transformaciones necesarias, de proyectos de acción. Esta dinámica involucra de manera especial a los docentes, tanto en su formación –inicial y permanente- como en sus prácticas en las escuelas. De allí que resulte relevante fortalecer los saberes que ellos ponen en juego en su tarea: saberes que les permitan conocer y comprender realidades diversas y singulares; disponer de conocimiento pedagógico y didáctico siempre renovado para dar respuesta a contextos y sujetos con necesidades, intereses y expectativas heterogéneas; interactuar con jóvenes portadores de lenguajes y referentes culturales completamente ajenos a los códigos que venía manejando la escuela de la modernidad (OEI, 2010); asumir y sostener el compromiso ético y político que supone su tarea.

APÉNDICE

Comisión de trabajo y sistematización de la información 17 y 18/3/2015:

-Coordinación: María Belén Barrionuevo Vidal y Alicia Eugenia Olmos (referentes), Ariana María González, Adriana Rojas y Jorgelina Yapur.

-Participantes Seminario Interno de Investigación -17 y 18 /03/2015- Sergio Altamirano, Lucía Elizabeth Arena, Claudia Bracchi, María Mercedes Castellanos, Silvina Chali, Gabriela Fernanda Della Mea, Mónica Cecilia Frind, Santiago Gagliardo, Fernanda González, Liliana María Juárez, Rosa Edith Lipari, Emmanuel A. Lista, Francisco Lutri, María Valeria Main, María Elizabeth Massena, María Soledad Megréz, Fabiana Elsa Beatriz Menéndez Messa, María Claudia Mocibob, Analía Persello, Stella Marys Moreno, Silvia Beatriz Rodríguez, Cecilia Ruiz Fontan, Graciela Servino, Pablo Rubén Tenaglia y Marta Cristina Vázquez.

-Asistencia operativa: Roque Guzmán, Mariana López y Nélida Liliana Marino.

Consulta Virtual -26/05 AL 12/06/2015-:

-Participantes: Juan José Di Noto, Gladys Fernández y Mónica Alejandra Silva.

-Asistencia operativa: Héctor Roque Romanini.

Bibliografía

AA.VV. (2014). *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015).* Córdoba, Argentina: FE. UCC.

Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela Aportes desde la biografía escolar. En Davini, M.C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-78). Buenos Aires: Papers.

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros ¿inexpertos? Biografías, trayectorias y práctica profesional. En *Revista Iberoamericana de Educación,* 34 (3). Recuperado el 12 de agosto de 2015, de http:www.rieoei.org/profesion33.htm

Argentina, Consejo Federal de Educación (2007). *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional.* Documento Anexo a la Resolución 30/07. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 7 de marzo de 2012, de http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07-anexo02.pdf

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional (2000). *Innovaciones en la gestión educativa y escolar.* Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional (2001). *Buenas prácticas de gestión escolar.* Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación (2014). *Los desafíos de los niveles del sistema educativo.* Cuaderno de Trabajo N° 3 Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra escuela". Buenos Aires: Autor.

Ávalos, B. (2001). El desarrollo profesional de los docentes: Proyectando desde el presente al futuro. En *Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe.* Santiago de Chile: UNESCO.

Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.

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

Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea.

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

Ferreyra, H. (coord.) (2012). *Aproximaciones a la Educación Secundaria en Argentina /2000-2010)* (pp. 540-556). Córdoba, Argentina: UCC- Comunicarte- Telecom.

Ferreyra, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M.J., Provinciali, D., Rimondino, R. y Salgueiro, A. (2006). Educación Media en Argentina: ¿El Problema de los Problemas? En *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4). Recuperado el 25 de junio de 2015, de http://www.rieoei.org/1498.htm

Ferreyra, H., Bonetti, O., Barrionuevo, M.B. y otros (2015). *La escuela secundaria en las voces de docentes, directores y supervisores.* Colección Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Serie Mundos escolares, Córdoba, Argentina: EDUCC. Unicef Argentina. Recuperado el 7 de agosto de 2015, de http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/650/1/La%20escuela%20secundaria%20en%20las%20voces%20de%20docentes%2C%20directivos%20y%20supervisores.pdf

Ferreyra, H., Bonetti, O., Besso, M. R. y otros (2015) *La escuela secundaria en las voces de adolescentes y jóvenes.* Colección Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Serie Mundos escolares, Córdoba, Argentina: EDUCC. Unicef Argentina. Recuperado el 7 de agosto de 2015, de http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/649/1/La%20escuela%20secundaria.pdf

Ferreyra, H., Alassia Badino, S., Allende, A., Bachella, Scarano Tessadri, J. G. (2015). *Vení que te cuento… Relatos de un día en la escuela secundaria.* Colección Educación secundaria: sentidos, contextos y desafíos. Serie Mundos escolares, Córdoba, Argentina: EDUCC. Unicef Argentina. Recuperado el 7 de agosto de 2015, de http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/654/1/Ven%C3%AD%20que%20te%20cuento.pdf

Gobierno De Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). *Documentación, sistematización y socialización de buenas prácticas en la educación inicial, primaria, media, técnica, especial, jóvenes y adultos, superior, artística, en contextos de encierro y rural de la Provincia de Córdoba. Bases de la convocatoria 2010-2011.* Córdoba, Argentina.

González, A. L. (2005). *Manual operativo del Banco de Buenas Prácticas de Cooperación Empresarial con el Sector Educativo*. Bogotá: Fundación Empresarios por la Educación.

La Serna, C. (2010) *La transformación del mundo del trabajo; representaciones, prácticas e identidades*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad - CICCUS; CLACSO.

Laboratorio de Calidad de Medellín (2007). *Buenas Prácticas Educativas. La ruta del "saber hacer" escolar*. Medellín, Colombia: Fundación Corona, Alcaldía de Medellín, Fundación Proantioquía.

Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. En *REIFOP*, 13 (4). Recuperado el 25 de junio de 2015, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf

Lombardi, G. y Vollmer, M.I. (2010). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) *Aprendizaje y Desarrollo profesional docente* (pp.59-66). Madrid: OEI .Fundación Santillana.

Marcelo García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. En *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica,* 6, 61-80.

Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias.

Maldonado, S. (2009). ¿Qué produce el trabajo docente? Nota de opinión. Documento para la discusión. CTERA. Recuperado el 25 de junio de 2015, de http://www.ctera.org.ar/index.php/general/notas-de-opinion/item/529-%C2%BFqu%C3%A9-produce-el-trabajo-docente/

Meirieu, P. (2006, junio). *El significado de educar en un mundo sin referencias.* Conferencia. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Recuperado el 28 de junio de 2015, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf

Nicastro, S. (2015). Documentos Síntesis Foro Virtual de Supervisores, Directivos y Docentes. *La Educación Secundaria: Pasado, presente y futuro en las voces de los actores*. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba. Argentina. Versión Preliminar (inédito).

OEI (2002). *Escuelas que hacen escuela. Historias de dieciséis experiencias.* Recuperado el 2 de enero de 2012, de http://www.campus-oei.org/escuela_media/publicaciones.htm

OEI (2003). *Escuelas que hacen escuela. Los caminos de la palabra*. Recuperado el 2 de enero de 2012, de http://www.campus-oei.org/escuela_media/publicaciones.htm

OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* Madrid: Autor. Recuperado el 25 de junio de 2015, de http://www.oei.es/metas2021.pdf

Olmos, A. (2014, septiembre). *Las Políticas de Inclusión Educativa según los Referentes Institucionales de escuelas públicas en el Noroeste de la Provincia de Córdoba. República Argentina.* II Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa. XXV Encuentro del Estado de la Investigación Educativa. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Ornelas, C. (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina.* Un proyecto del Consejo Empresario de América Latina y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México DF.

Pineau, P. y Birgin, A. (2006). Esos raros peinados nuevos. ¿Qué traen los futuros docentes? En Feldfeber, M. y Andrade Olivera, D. *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc.

Pitman, L. (2013). El desarrollo profesional docente en Argentina: Del relato a la agenda. En Ferreyra, H. y Vidales, S. *Hacia la innovación en Educación Secundaria.*

Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias (pp. 245-267). Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina.* Buenos Aires: UNESCO-IIPE

Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales. En *Revista PRELAC*, (1), 6-25. Recuperado el 28 de junio de 2015, de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf

Rockwell, E. (2013). *El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas.* XI Congreso Nacional de Investigación Educativa – Conferencias Magistrales. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. En *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas.* Programa Nacional de Actualización Permanente. Secretaría de Educación Pública. México.

Suárez, D. y Ochoa de La Fuente, L. (2007). Los colectivos docentes, una comunidad de prácticas y discursos. En *¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente.* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Laboratorio de Políticas Públicas.

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Poggi, M. (coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO.

Tedesco, J.C. (2007). Prólogo. En Tenti Fanfani, E. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Terhart, E. (1987) Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? En *Revista de Educación,* 284. Recuperado el 12 de agosto de 2015, de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re284.pdf?documentId=0901e72b813b496b

Timperley, H. (2010) *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente.* Academia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. Suiza. Recuperado el 28 de junio de 2015, de http://www.ibe.unesco.org/

Vaillant, D. (2004). Construyendo la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. En *Revista PREAL* Nro. 31. Recuperado el 28 de junio de 2015, de http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente. Latinoamérica. En *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 41, Nº 2. Recuperado el 28 de junio de 2015, de http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%

C3%B3%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formaci%C3%B3n%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica.%20Vaillant,D.pdf

Vaillant, D. (2009). *Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo.* En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente.* Madrid: OEI- Fundación Santillana.

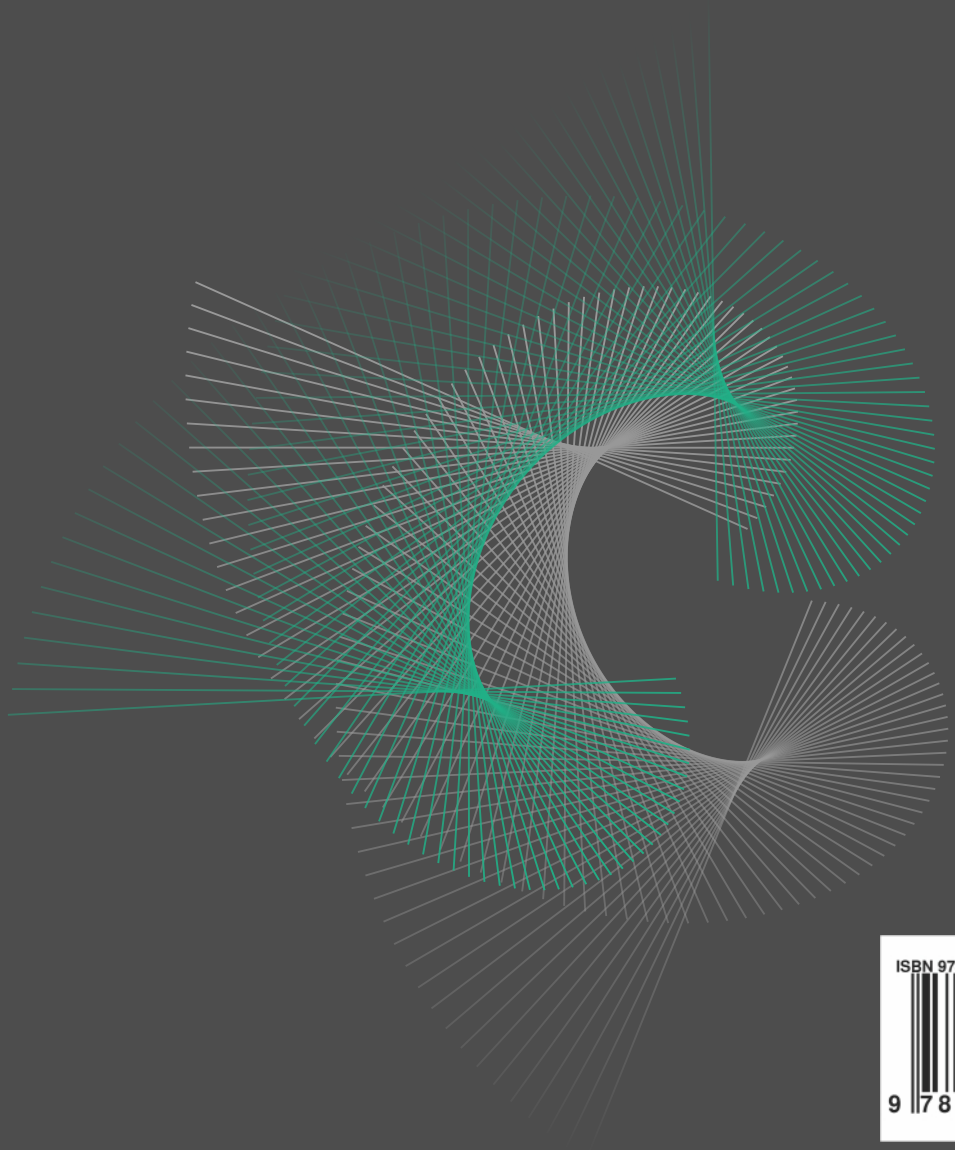
Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. En *Educar.* Especial 30 aniversario, 55-66. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de http://denisevaillant.com/articulos/2014/Analisis_y_reflexiones_para_pensar.pdf

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.

Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? En *Revista DIDAC* Nº46, 4-9. Recuperado el 13 de agosto de 2015, de http://www.uia.mx/web/files/didac/46.pdf

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Revista Profesorado.* Recuperado el 15 de marzo de 2015, de https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf

Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires. IIPE UNESCO.



ISBN 978-987-626-297-2

9 789876 262972

EDUCC
Editorial Universidad Católica
CORDOBA

unicef