

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS  
MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN



Trabajo Final:

***Nuevas tramas, lazos y redes entre los espacios de prácticas y residencias de los Institutos Superiores de Formación Docente y la Educación Primaria en el marco del Decreto provincial N ° 4200/15.***

DIRECTORA: Mg. ANA ELENA ESPAÑA

MAESTRANDA: CECILIA VERÓNICA CONTISSA

Fecha de presentación: 02 de septiembre de 2020

## ÍNDICE<sup>1</sup>

<b>Introducción</b> .....	5
<b>Capítulo I: Entrando en Tema. Razones e Inquietudes que Movilizan este Trabajo:</b> .....	8
<b>Capítulo II: Una Mirada al Nivel que “Forma”</b> .....	14
La Formación Docente en Perspectiva Histórica: .....	14
Surgimiento de una Necesidad: la Formación de los que Educarán al “Ciudadano” .....	14
Las Miradas hacia la Formación Docente en la Segunda Mitad del Siglo XX .....	18
El Profesorado de Educación Primaria en el Nivel Superior. Nuevos Marcos Regulatorios Nacionales y Provinciales a partir de la Sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 .....	23
La Formación para la Práctica docente. Tensiones y Temas del Debate Actual. ....	29
<b>Capítulo III: Una Mirada al Nivel para el que se Forma</b> .....	33
La Educación Primaria en Argentina. Estructura, Organización y Marcos Regulatorios... ..	33
Nacimiento de un Mítico Proyecto. La Escuela Primaria Argentina. ....	33
Resonancias sobre este Proyecto en la Segunda Mitad del Siglo XX. ....	35
Nuevo Milenio, Nueva Ley ¿Nueva Escuela Primaria? .....	39
Problemáticas y Desafíos del Nivel. ....	45
<b>Capítulo IV: Entre Niveles</b> .....	49
La Articulación en Perspectiva. ....	49
Miradas de la Articulación a través del Tiempo.....	51
La Práctica de la Articulación desde la Perspectiva de la Complejidad.....	56
Una Nueva Mirada desde la Perspectiva de la Educación como Derecho y la Continuidad de las Trayectorias Escolares.....	58
El Decreto N° 4200/15 ¿Un Intento de Tender Lazos, Tejer Tramas? .....	59
La Práctica de la Articulación entre los Trayectos de Práctica del Nivel Superior no Universitario y las Escuelas del Nivel para el que Forma. Algunas Ideas Preliminares....	61
El Decreto N° 4200/15 como Política Educativa Pública.....	65
<b>Capítulo V: Dando Forma al Trabajo</b> .....	74
Acercamiento al Área Problemática .....	74
Delimitando lo que nos Interesa Mirar .....	76
De los objetivos al diseño metodológico .....	76
Objetivos.....	76
Hipótesis .....	77
Encuadre/ Diseño Metodológico .....	77

<sup>1</sup> El presente trabajo se encuentra incorporado al Registro de Obra Inédita - No Musical de la Dirección Nacional de Derechos de Autor. Ministerio de Justicia y Recursos Humanos. República Argentina.

Selección de Técnicas .....	79
La Entrevista .....	80
Análisis de Contenido .....	85
El Campo que nos Invita a Pensar. ....	87
<b>Capítulo VI: Lo que Otros Hicieron y Vieron sobre este Tema .....</b>	<b>88</b>
<b>Capítulo VII: Otras Ideas y Conceptos Tecorridos por Otros que nos Ayudan a Mirar .....</b>	<b>94</b>
El Proceso de Formación. ....	94
Formación en las Prácticas Docentes. Viejos Dilemas, Contextos de “Adquisición” y de “Aplicación” de Saberes. La Relación Teoría-Práctica. ....	94
Lo instituido y lo Instituyente. Las traducciones y Mediaciones de las Organizaciones Educativas y los Sujetos de los Enunciados Universales. ....	99
Trayectorias Educativas y Formativas los Desafíos para la Continuidad de los Aprendizajes. ....	100
<b>Capítulo VIII. El Recorrido por el Campo. ....</b>	<b>103</b>
Una Reseña de lo que nos Dejó el Paso por el Campo. ....	103
Formas en las que se Organizó la Información Recolectada. ....	103
Lo que Encontramos en el Camino .....	106
<b>Capítulo IX. Volviendo a Mirar .....</b>	<b>135</b>
Revisitar el Paso por el Campo. ....	135
Iniciando el Recorrido .....	135
Los Posicionamientos en Torno a la Tarea Formadora/ Coformadora. ....	136
La Planificación, una de las Dificultades que Aparece “Entre” los dos Niveles .....	143
Lazos y Tramas que se Tejen, se Tensan, se Cortan, se Vuelven a Tejer. ....	151
<b>Capítulo X: Reflexiones y Cierres Provisorios .....</b>	<b>169</b>
<b>Referencias: .....</b>	<b>179</b>
<b>Apéndice 1: Entrevista N °1 .....</b>	<b>188</b>
<b>Apéndice 2: Entrevista N ° 2 .....</b>	<b>195</b>
<b>Apéndice 3 Entrevista N° 3 .....</b>	<b>200</b>
<b>Apéndice 4: Entrevista N° 4 .....</b>	<b>205</b>
<b>Apéndice 5: Entrevista N°5 .....</b>	<b>214</b>
<b>Apéndice 6: Entrevista N ° 6 .....</b>	<b>217</b>
<b>Apéndice 7: Entrevista N° 7 .....</b>	<b>221</b>
<b>Apéndice 8: Versión Preliminar del REPI .....</b>	<b>224</b>
<b>Apéndice 9: Convenio .....</b>	<b>243</b>
<b>Apéndice 10: Resumen de la Reunión Realizada en de Abril 2019. ....</b>	<b>247</b>

**Apéndice 11:** Tablas de Recopilación y Síntesis del Contenido de las Entrevistas ..... 249

**Apéndice 12:** Tablas de Recopilación y Síntesis del Contenido de los Documentos..... 264

Agradecimientos:

A mi familia y afectos...

A la Directora de este trabajo,

Al Instituto de formación docente,

A las docentes que generosamente aportaron para este trabajo, mi profunda  
admiración por su compromiso de cada día

A todos los colegas con los cuales recorrí el camino de la Maestría en Políticas  
Públicas para la Educación

## Introducción

*"(...) hizo acaso lo único que un hombre puede hacer con una tradición: la modificó"*  
Borges (OC IV p, 91)

Este trabajo refleja un recorrido que al decir la cita de Borges se vincula con la posibilidad de modificar tradiciones. Recorrido que comenzó hace casi dos años a partir del interés por analizar una política educativa pública pensada para la educación superior no universitaria santafesina.

Los primeros intereses relacionados con el tema captaron ciertas profundidades al interior de las concepciones del Decreto Provincial N ° 4200/15 "Reglamento de Práctica Docente Marco", en lo que se refiere a una nueva propuesta para la organización de los vínculos entre instituciones de formación e instituciones de los niveles para los que forma, iniciándose allí el camino.

Realizando el ejercicio de comprometerse con una mirada que no lo considerara una norma más para la formación docente se comienza a bucear en sus profundidades para encontrar allí las posibilidades que habilita.

La simple lectura del nombre de esta norma puede llevar a considerarlo como una serie de prescripciones que organizan aspectos organizativos y administrativos de las prácticas y residencias docentes pero en sus profundidades tienen que ver con la propuesta de organización de un vínculo entre instituciones, de formación y de los niveles para los que forma, que no resulta parte constitutiva de las tradiciones formativas para las prácticas docentes y que implica cambios, desafíos y nuevos actores que tomen la posta para que pueda concretarse.

La imposibilidad de abarcar todo el fenómeno que el decreto pretende regular derivó en la realización de un recorte sobre una carrera y sobre un nivel. Esa carrera es el Profesorado de Educación Primaria y el nivel de destino, es el nivel primario. El segundo recorte está dirigido a focalizar la mirada sobre una carrera en un instituto en particular de una ciudad de la provincia y las escuelas de nivel primario con las que se vincula.

El objetivo de llegar hasta una parte del campo que se propone regular tiene que ver con poder tener contacto con estas posibilidades que habilita desde la perspectiva de algunos actores de ambos niveles del sistema para indagar allí las configuraciones de las instancias/dispositivos para el acompañamiento de

trayectorias formativas en las prácticas docentes entre ese Profesorado de Educación Primaria y las escuelas primarias con las cuales se vincula.

Ahondando un poco más en sus profundidades, este decreto plantea también el desafío de que ese acompañamiento de las trayectorias formativas constituya una instancia de formación permanente para los involucrados.

El recorrido se inicia con un primer capítulo *“Entrando en tema. Razones e inquietudes que movilizan este trabajo”* en el cual se analizan preliminarmente las aristas de la situación que nos moviliza y en función de ellas se toman decisiones sobre el recorrido a seguir.

En el segundo capítulo *“Una mirada al nivel que forma”* se realiza un recorrido por la formación docente para el nivel primario incorporando una perspectiva que tiene que ver con la historia de la formación docente, sus mandatos fundacionales, las reformas más importantes que influyeron en su dinámica y estructura, los marcos regulatorios actuales que sirvieron de basamento para el decreto N° 4200/15 y las tensiones relativas a la formación en las prácticas.

El capítulo III, *“Una mirada al nivel para el que “se forma”* propone volver la mirada sobre el nivel primario, sus orígenes, sus implicancias para la sociedad Argentina, sus relaciones con la formación docente, los marcos regulatorios que le dieron forma y que influyeron significativamente en los cambios que hoy experimenta.

En el cuarto capítulo *“Entre niveles”* el objetivo está puesto en poder pensar en cómo se han dado las prácticas de articulación entre los niveles del sistema educativo y qué aspectos de todo ello se puede resignificar para pensar en prácticas de articulación entre el profesorado y las escuelas de destino. También se analiza el papel del decreto como política educativa pública al momento de pensar en las redes que pueden generarse entre estas instituciones.

El capítulo V *“Dando forma al trabajo”* profundiza el área problemática a la que se tuvo aproximación, realiza el planteamiento de un problema específico, delimitando objetivos generales y específicos para la llegada al campo conjuntamente con un encuadre metodológico de trabajo y delimitación de ese campo.

En el sexto capítulo *“Lo que otros hicieron y vieron sobre este tema”* se realiza una recopilación de investigaciones teóricas y de experiencias que aportan al

núcleo central referido a la configuración de los espacios entre instituciones de ambos niveles.

En el capítulo VI: *“Ideas y conceptos recorridos por otros que nos ayudan a mirar”* se entran algunas categorías conceptuales más que pueden oficiar de marcos con los cuales realizar lecturas de lo que va aconteciendo.

El octavo capítulo *“El recorrido por el campo”* da cuentas de las formas en las que se recopiló la información que se obtuvo del campo y se realiza una reseña de la misma en función de los ejes que se seleccionan para tal fin.

En el capítulo IX *“Volviendo a mirar”* se realiza un análisis de esa información a la luz de algunos marcos conceptuales abriendo posibilidades para pensar nuevas configuraciones para estos vínculos interinstitucionales.

En el capítulo X *“Reflexiones y cierres provisionarios”* se realiza una reflexión del recorrido realizado en función del interés inicial que moviliza el trabajo, los marcos conceptuales abordados y la información proveniente del campo.

En los apéndices se colocan los textos de las entrevistas desgrabadas, los documentos que constituyeron objeto de análisis y los cuadros de procesamiento de la información proveniente de la salida al campo.

A lo largo del trabajo se generan reflexiones que abren otros interrogantes para seguir pensando sobre este camino que inaugura nuevas posibilidades.

## **Capítulo I: Entrando en Tema. Razones e Inquietudes que Movilizan este Trabajo:**

La formación en la práctica de los/las estudiantes residentes, practicantes y observantes de las carreras docentes ha sido un tema que siempre suscitó debates y múltiples reflexiones. ¿Cómo se llega a ser docente luego de un determinado proceso de formación? ¿Cómo se enseña un saber que está relacionado con la experiencia, con el hacer? ¿Qué actores deben involucrarse en ello? ¿Qué instancias enriquecen este proceso?

La propuesta del Decreto N °4200/ 15 de articular la formación docente inicial con la formación docente continua propone desafíos importantes y nuevas oportunidades para los niveles de la educación a los cuales se dirige, desafíos que nos invitan a todos los involucrados a pensar las posibles formas de diseñar una arquitectura para que esto se ponga en juego en la singularidad de cada institución educativa. Como profesora de práctica del profesorado de nivel primario y como vicedirectora del mismo nivel, esta temática despierta un profundo interés y me propongo en este trabajo explorar las múltiples aristas que lo representan.

Tradicionalmente desde los comienzos de la formación docente y en consonancia con las posturas de la época (tecnicismo, normalismo) el modelo que prevaleció durante muchos años pensaba en una formación teórica inicial para luego “aplicar” esos conocimientos adquiridos en la práctica. “Subyace a esta manera de entender la práctica la concepción de que la teoría informa a la práctica, de que la formación en ésta se produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría” a (Sanjurjo 2009 p. 16)

De acuerdo a este enfoque se suponía que para lograr aprendizajes sobre una práctica, era necesario adquirir previamente todos los conocimientos relacionados con la misma para después realizar un ejercicio supervisado de lo aprendido en el que se demuestre una aplicación más o menos experta de los conocimientos aprendidos. (Sanjurjo 2009)

La formación docente se inicia en nuestro país ligada a la educación secundaria para luego separarse de la misma hacia finales de la década de los sesenta del siglo XX conformando una carrera terciaria de corta duración (no más de tres años) en la cual los estudiantes “aplicaban” los conocimientos adquiridos durante el cursado de la carrera en el último año de la misma durante el proceso



conocido como residencia. Estas concepciones “subsisten como configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (Davini 1995 p. 20) Nos detendremos sobre esta temática en capítulos siguientes.

Muchos son los cambios que se han registrado hacia el final del siglo XX y principio del siglo XXI: en un contexto socio político y económico más general, la globalización en la economía y las comunicaciones, “Crisis de la modernidad” al decir de algunos autores como Berman (1985); “Modernidad líquida” (Bauman 2000).

En un plano más tangible y cercano a nuestras vidas percibimos la proliferación de medios por donde fluyen y circulan los conocimientos y la información; el incremento de esa información al punto tal de producir cierta “saturación”; la inmediatez en las comunicaciones; la vertiginosidad de los avances científicos y tecnológicos; la exigencia de nuevas competencias y destrezas profesionales y al mismo tiempo fenómenos de pobreza y marginalidad; crisis, fragmentación; nuevos modelos de organización familiar. Los cambios en la niñez y en las subjetividades.

La agenda y el sistema educativo no quedan ajenos a estos cambios, la relación entre el sistema social y la educación ha sido constante a lo largo de la historia, y ha suscitado múltiples reformas a lo largo del siglo XX, siglo en el cual este sistema se consolida. La formación docente en general particularmente para el nivel primario no ha sido ajena a estos cambios como tampoco han dejado de impactar sobre el nivel primario, la forma en la cual fue aconteciendo se detalla específicamente en los capítulos N° II y III de este trabajo.

Con respecto al devenir reciente de la formación docente en el último cambio en los planes de estudio de las carreras del profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria en el año 2009 (Res. N° 528/12), comienza a manifestarse una modificación de concepciones con respecto a la formación en la práctica docente en comparación con los planes de estudios anteriores, uno de los aspectos novedosos de estos planes es la inclusión progresiva en las escuelas de destino de los/as estudiantes del profesorado. Se fundamenta en la idea de una llegada gradual al campo de la práctica que constituya un espacio de reflexión y construcción de conocimiento sobre las mismas. Al respecto la Res. N° 528/09

dice: “El espacio de la práctica debe provocar la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan durante los procesos de inserción en los lugares de trabajo”

A tal fin, se hace imprescindible que, además de la formación teórico-conceptual en los distintos espacios curriculares, se proyecte una inserción paulatina en los lugares de trabajo y se potencie el trabajo en modalidad de taller, superando algunas deformaciones que dicha modalidad ha sufrido a veces en su desarrollo. Por ello, el campo de la formación en la práctica está conformado por cuatro talleres articulados entre sí.

El permanente trabajo teórico-práctico en taller y la articulación de la práctica con todos los otros espacios curriculares del diseño, evitarán caer en una concepción “inmersionista”, que entiende que la práctica se aprende sólo con insertarse en la misma. Es importante que en los Talleres de Práctica se retomen permanentemente los conceptos y teorías trabajados en los otros campos, operativizándolos y problematizándolos en función de la práctica. Pero, además, en los Talleres de Práctica se abordarán contenidos específicos que acompañarán las experiencias y su reflexión.

Si bien estos diseños curriculares comienzan a contemplar la formación en la práctica como un campo específico con objetivos particulares, la mayor responsabilidad de esa formación recae sobre los institutos de formación docente, en cada profesorado en particular y al interior del mismo en los profesores del área de práctica. De esta manera las prácticas de estudiantes y residentes se desarrollan en un único sentido, desde el profesorado hacia las escuelas del nivel.

En este sentido, continúan haciéndose presentes tensiones de diverso tipo que experimentamos en nuestras prácticas docentes en dichos espacios, como ser: la postura o forma de enseñanza que se desarrolla en las escuelas del nivel es muy diferente a la que se propone desde los institutos de formación docente, los docentes receptores no acuerdan con las propuestas que realizan las/os estudiantes residentes/practicantes, los criterios de evaluación de los residentes/practicantes no están claros, entre otras cuestiones.

Davini (1995) realiza un análisis de estas tensiones agrupándolas de seis formas bajo el nombre de tensiones entre, teoría y práctica; pensamiento y acción; individuo y grupo; reflexión-buena receta y por último los docentes y los estudiantes como adultos y trabajadores. La autora las presenta como tensiones a tener en

cuenta al momento de elaborar un proyecto pedagógico compartido para la formación docente que supere la reproducción acrítica, la rutina y el espontaneísmo. Sobre este punto nos detendremos en el capítulo dos.

Estas problemáticas han puesto de manifiesto a lo largo del tiempo la necesidad de establecer canales de comunicación y retroalimentación entre los ISFD y las escuelas del nivel para el cual se forman los estudiantes. Algunos intentos informales se han realizado de manera voluntaria por iniciativa de profesores del nivel. Hay experiencias registradas al respecto que se mencionan en el capítulo seis de este trabajo.

En reconocimiento de estas necesidades y en el marco de la nueva Ley de Educación Nacional N° 26206 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 24/07; 30/07 y 144/11 se redactan en la provincia de Santa Fe el Reglamento Académico Marco (RAM) Dto. N° 4199/15 y el Reglamento de Práctica Docente (RP) Dto. N° 4200/15, para regular distintos aspectos de la organización y la vida académica de los institutos Superiores de la Provincia de Santa Fe. El RP específicamente regula todo lo referente a las prácticas en todas las carreras docentes.

Entre los cambios que introduce para la formación en la Práctica Docente se encuentran:

*“Que el campo de la Formación en la Práctica Profesional es en sí mismo un espacio de producción, de conocimiento pedagógico, que nutre la perspectiva de **articular la formación docente inicial con la formación docente continua** sobre la base de proyectos consensuados, una construcción conjunta en la que participan del proceso de conformación distintos protagonistas y que **requiere de entonces, formalizar acuerdos intra e interinstitucionales que propendan a la identidad y a la construcción de un sistema educativo provincial integrado**” (Dto. N° 4200/15 p. 2).*

*“Art: 3: (...) la presente norma marco que funcionará como supletoria de la aplicación hasta tanto cada Instituto elabore su propio Reglamento de Práctica Institucional, en adelante REPI (...)” (Dto. N° 4200/15 p. 6).*

*“Art: 4: La formación en la práctica docente deberá concebirse como un Campo de Formación, en una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como una práctica social, como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, como dispositivo de fundamental*

*importancia para el diálogo permanente entre teoría y práctica para la socialización de las construcciones que éste generen” (Dto. N° 4200/15 p.6).*

*“Art: 9: El docente de las escuelas asociadas y/o de las instituciones socio-comunitarias, en adelante **Co- Formador, será el que reciba e integre paulatinamente a los/las estudiantes al trabajo docente en el contexto institucional, cumpliendo una tarea fundamental en la formación en terreno de los mismos a partir de acuerdos consensuados con los IES. (...)**” (Dto. N° 4200/15 p. 7,8).*

*“Art: 16: Las partes co-responsables de la Práctica, Directivo del IES y de la institución asociada, **firmarán un Convenio, (...)**” (Dto. 4200/15 p. 9)*

Realizando un primer análisis del contenido de este decreto podemos evidenciar que el enfoque que proponía aplicar los conocimientos adquiridos durante la fase de formación en la práctica ha quedado muy atrás, aunque también sabemos que las representaciones sobre un determinado modelo de enseñanza nunca desaparecen del todo en los ámbitos educativos.

No solo se propone a la formación en la práctica como un “Campo de formación” de “producción de conocimiento” y “dispositivo de diálogo entre la teoría y la práctica” sino que se redobra la apuesta y se propone “articular la formación docente inicial con la formación docente continua” para lo cual se requiere “formalizar acuerdos intra e interinstitucionales”<sup>2</sup>

La formalización de acuerdos interinstitucionales con la firma de los correspondientes “convenios” entre las mismas, aparece con mucho peso a lo largo de este decreto, como medio para poder lograr la vinculación entre la formación docente inicial y la formación docente continua.

Los espacios de los talleres de práctica están pensados como espacios de formación donde confluyen múltiples dimensiones. Su organización tiene que ver con la confluencia de aportes de los Institutos de Formación Docente y las instituciones asociadas. El proceso de formación en la práctica de los futuros docentes, no dependería entonces exclusivamente de los ISFD como se encuentra expresado en el nuevo Reglamento de Práctica Docente Marco Dto. N° 4200/15 de la provincia de Santa Fe. Los espacios que se diseñen para que esto acontezca resultan de suma importancia. Desde esta perspectiva no resulta lo mismo pensar

---

<sup>2</sup> Todas las comillas de párrafo precedente son propias y apuntan a enfatizar fragmentos del Decreto N° 4200/15 ya desarrollados y citados en líneas anteriores.

las prácticas de residentes y practicantes de manera conjunta con las instituciones asociadas que pensarlas solo desde el ISFD, plantea nuevos criterios, definiciones, desafíos y responsabilidades en torno a *cómo y quiénes enseñamos a enseñar*.

Con anterioridad al Decreto N° 4200/ 15 las cuestiones relacionadas con la formación en la práctica docente se encontraban reguladas en el Reglamento Orgánico de los Institutos Superiores de la Provincia de Santa Fe (ROI) Dto. N° 798/86. En el mismo, desde el artículo noventa y dos al artículo noventa y seis se establecen pautas para la “Organización de la Práctica docente” (Dto. N° 798/86 p. 15) otorgando un rol central al jefe del departamento de la práctica como único nexo entre el instituto de formación docente y las escuelas donde se realizarán las prácticas.

Entre sus funciones principales se establece: *“Asumir la representación del Director del Instituto ante las autoridades educativas locales, provinciales y nacionales, con el objeto de ponerlas en conocimiento de las tareas de la práctica docente”. “Actuar como nexo directo entre el nivel de conducción y los docentes del Departamento”* (Dto. N° 798/86 p. 15)

El decreto N° 4200/15 pone en evidencia que las preocupaciones por la formación en la práctica docente trascienden los ámbitos institucionales y de investigación e ingresan en la agenda de la política educativa planteando la necesidad de tomar una decisión política al respecto. Es el Estado santafesino, en esta oportunidad, quien se ocupa de crear una norma para regular este proceso específicamente, estableciendo nuevas metas y responsabilidades en torno a otras concepciones.

¿Cómo impacta esto al interior de las instituciones educativas? ¿Qué papel juegan los equipos de gestión institucionales en este proceso de formación? ¿Qué nuevas funciones plantea para formadores y coformadores?

Estos y otros interrogantes que surgirán a lo largo de este camino de indagación son los que atraviesan la escritura y configuración del presente trabajo.

## Capítulo II: Una Mirada al Nivel que “Forma”

### La Formación Docente en Perspectiva Histórica:

#### *Surgimiento de una Necesidad: la Formación de los que Educarán al “Ciudadano”.*

Nos proponemos en esta instancia iniciar un recorrido por los momentos fundacionales de la formación docente a los fines de elucidar sus mandatos y la lógica que los mismos le imprimieron a lo largo del tiempo para poder poner en cuestión y comprender cuáles de esos supuestos operan actualmente en dicho sistema formador a modo de “tensiones” o de elementos incuestionablemente constitutivos del mismo.

“Recurrir al pasado implica algo muy diferente a añorarlo. Implica convocarlo para tratar de comprender mejor el presente. Aunque implica también recuperar, poner en valor y aprender de aquello que otros hicieron y que nos dejaron. No para copiar o imitar sino para aprender, para nutrirnos de ello y crear a partir de allí nuestras propias obras” (Alliaud 2011)

“¿Por qué mirar la formación docente desde la escuela y hacia el pasado? Porque hoy con otros requerimientos y con otras escenas desplegadas en los mismos escenarios, la escuela sigue representando como antaño un pasaporte a mejores condiciones de existencia, permitiendo la apertura a otros mundos, distintos a los que aseguran otras formas de transmisión cultural y otras instituciones” (Alliaud 2011)

En este sentido, nos referiremos a la formación docente haciendo referencia al trayecto de formación que se realiza en instituciones formales que acreditan dicha formación otorgando una titulación habilitante para ejercer la tarea docente.

Realizando una mirada retrospectiva hacia la pedagogía moderna, ya en el siglo XVI por su parte Comenio y en el siglo XVII Juan Bautista de La Salle, plasmaron en sus obras minuciosas precisiones para la conducción y coordinación que el maestro debía hacer de las clases. Especialmente a La Salle se le atribuye la creación de una escuela Normal (quizás la primera de la historia) en la cual los futuros profesores aprendían lo relativo a la transmisión del saber, ya no era suficiente con la vocación, era necesario aprender lo relativo a la transmisión del conocimiento en consonancia con su pensamiento.

Será la formación de los Estados liberales en Europa en el siglo XIX y con posterioridad en América en los que surgirá por primera vez en la historia, la necesidad de sistematizar la Educación y ponerla bajo la órbita del Estado, resultando así, el ámbito de la Formación de formadores de vital importancia ya que se trataba de la formación de los que tendrían a cargo la educación de los futuros ciudadanos de los Estados-Nación modernos. La consolidación de los mismos era uno de los principales objetivos, y la Educación jugaba un papel fundamental, integrando las corrientes inmigratorias, unificando el uso del lenguaje e imprimiendo los usos y costumbres propios del acervo nacional.

Como afirma Oscar Terán: (...) La ideología positivista desempeñó un considerable papel hegemónico, tanto por su capacidad para plantear una interpretación verosímil de estas realidades nacionales cuanto por articularse con instituciones que tramaron un sólido tejido de prácticas sociales en el momento de la consolidación del Estado y la nación a fines del siglo pasado (1987 p.11). Una de esas instituciones fue la escuela, pieza fundamental del proyecto moderno.

Weinberg (1987 como se citó en Terigi y Diker, 1997 ) sostendrá que para el cumplimiento de estos objetivos la educación primaria era considerada suficiente a los fines de la formación de mano de obra y de la función civilizatoria y que la educación secundaria sería concebida hasta entrado el siglo XX en una vía de acceso a la universidad para la formación de la clase dirigente, en consecuencia, las autoras sostienen que la Formación Docente nace fuertemente ligada al mandato de formar maestros para la Educación primaria. “La centralidad de la educación primaria en el desarrollo de nuestro sistema educativo nacional explica el énfasis puesto en la formación de docentes para este nivel a través de las Escuelas Normales, frente a un proceso de institucionalización mucho menos sistemático de la formación de docentes para otros niveles” (Terigi y Diker 1997 p. 32).

Por su parte, en lo referido al tema Alliaud (2011) sostiene: “La institucionalización de la formación docente, acaecida en nuestro país hacia finales del siglo XIX, se explica dentro del proceso de expansión y desarrollo del sistema de educación/instrucción pública. La unión de la formación docente y la escuela pública, resulta una marca de origen”

La expansión de las Escuelas Normales fue un fenómeno que trascendió las fronteras del país. Particularmente en Argentina, fue hacia las primeras décadas del

siglo XX que se logró formalizar este tipo de formación y obtener cantidad de egresados al sistema.

El siglo XX se caracterizó por un optimismo pedagógico basado en la idea de que la sociedad moderna, ordenada y racional que se pretendía era posible a través de una educación basada en los valores nacionales que dejara de lado los intereses particulares. En este contexto el normalismo se erige como ideología articuladora del sistema educativo.

Al mandato constitutivo de la formación docente se le agrega, desde sus orígenes, el debate sobre lo que debe saber y puede hacer un maestro. Terigi y Diker (1997) sostienen que desde los momentos fundacionales del sistema dicha discusión estuvo vinculada con la “misión del docente”. Esa misión imprimía en los orígenes, para el maestro de nivel primario, el mandato de la lucha contra la ignorancia. Para llevarla adelante resultaba necesario moldear en los futuros maestros “buenas costumbres” inculcando pautas de comportamiento social, por ejemplo.

“El atributo “normal” de estas instituciones remite al método, a la metodología de enseñanza (saber especializado), pero también remite a la transmisión de normas (normal/ normar/ normalizar). Es así que no sólo fue necesario contar con docentes en posesión de un saber especializado acerca de las formas de enseñar. Para la gesta civilizadora fue necesario, asimismo y fundamentalmente, contar con maestros (un “ejército de maestros”) normalizados, disciplinados, de manera tal que fueran ellos quienes en posesión de ciertos hábitos y normas de conducta se transformaran en ejemplos “vivos” de aquellos a quienes se pretendía educar (sinónimo de civilizar, normalizar, disciplinar, moralizar)” (Alliaud 2011)

Davini (1995) propone pensar a esta corriente normalista en términos de tradiciones, la autora entiende por tradiciones a configuraciones de pensamiento y de acción, que construidos históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Plantea pensar en tres tradiciones bien consolidadas: la tradición normalizadora-disciplinadora: el buen maestro; la tradición académica: el docente enseñante; la tradición eficientista: el docente técnico.

Lo expuesto con anterioridad sobre el surgimiento de la formación docente en el seno de la corriente normalista se relaciona directamente con esta Tradición del buen maestro mencionada por la autora. “Esta tradición no se restringe solamente a



“normalizar” el comportamiento de los niños sino que se constituye en el mandato social que atraviesa toda lógica de la formación y de trabajo de los docentes.

Ella se expresa hasta hoy en el *discurso prescriptivo*<sup>3</sup> que indica todo lo que el docente “debe ser”, como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social y muchos más “dictámenes de actuación” (Davini, 1995 p. 26). La autora sostiene que esta tradición sigue presente en la actualidad, tanto en los estilos de formación inicial como en el desarrollo del trabajo. Los resultados en el presente de esta matriz histórica tienen que ver con la “oferta de formación docente de tipo instrumental vinculada al “saber hacer” al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria” (p. 26)

Es por ello que, durante este período el eje de las discusiones sobre qué debe y cómo debe enseñar un maestro se manifestaban en diferentes posiciones los que enfatizan en una formación práctica y los que enfatizan en la adquisición de conocimientos científicos.

Desde el punto de vista de Davini (1995) esta última postura se correspondería con la “tradición académica” al decir de la autora, esta tradición surge en la enseñanza universitaria ya que tenía la formación de profesores para la enseñanza media. Los supuestos principales que sostienen esta tradición sostienen que “Lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan y que la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza la formación de los docentes” (p. 29) Esta tradición académica continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia en estrecha vinculación con la influencia del paradigma positivista en su consideración de las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos de conocimiento.

El problema de la capacitación-actualización de maestros y la cuestión de la profesionalización de la formación docente se acoplaron a los debates en torno a los saberes que debía tener un docente constituyendo uno de los ejes de discusión importantes de la época. Terigi y Diker (1997) sostienen que quienes ponían el énfasis en la formación inicial como una instancia capaz de contener todo lo que es necesario saber para el ejercicio profesional que a su vez se perfeccionaría en la

---

<sup>3</sup> La cursiva es de la autora

práctica laboral misma, apoyan la idea de una capacitación, actualización y/o perfeccionamiento docente.

En otro sentido, quienes son partidarios de una formación teórica profunda priorizaron lo que hoy llamamos formación permanente. Estas discusiones y debates se plasmaron, en las primeras décadas del siglo XX a través de revistas, conferencias, congresos y otras instancias como la creación de bibliotecas pedagógicas a través de las cuales se contribuyó a forjar la identidad docente desde los momentos fundacionales. Los ejes siempre giraban en torno a suficiencia de la formación inicial, necesidad de actualización, práctica vs. teoría, ciencia vs. arte, ejes temáticos que aún hoy se encuentran en vigencia y continúan gozando de atravesamientos diversos desde el punto de vista técnico pedagógico y político-sindical en los vaivenes de las políticas educativas.

### ***Las Miradas Hacia la Formación Docente en la Segunda Mitad del Siglo XX***

La formación del magisterio seguirá siendo por varias décadas más monopolio exclusivo de las escuelas normales, desde la década de los cuarenta hasta finales de la década de 1960 su estructura se conserva de manera similar aunque con algunas influencias ideológicas propias de las políticas educativas del contexto, por ejemplo, durante el primer gobierno de Perón, el primer plan quinquenal reformula los objetivos del sistema educativo orientándolos a “la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre el materialismo e idealismo y que haga compatible el principio de democratización de la enseñanza entendiéndose como un patrimonio igual para todos, con la creación de una modalidad de compensación para quienes no han tenido las oportunidades de educación que otros poseen” (Puiggrós 2002 p. 134) De esta forma se intenta modificar la estructura del sistema educativo estableciendo para el nivel primario, un ciclo optativo preescolar (4 y 5 años de edad) un segundo ciclo obligatorio (6 a 11 años de edad) un tercer ciclo también obligatorio ( de 12 a 14 años de edad) llamado pre-aprendizaje general. En consonancia con la lógica compensatoria de los objetivos del plan, “mantenía bachillerato clásicos a los que se ingresaba previa acreditación de aptitudes mediante las calificaciones obtenidas en la escuela primaria, el ciclo era gratuito solamente para quienes demostraban su imposibilidad

de pagarlo. A su vez las calificaciones obtenidas en la secundaria eran condición necesaria para el ingreso a la universidad” (Puiggrós 2002 p. 135)

En cuanto a la formación docente, luego de los cinco años de especialización, los maestros de primaria podían optar por ingresar a dos modalidades de enseñanza superior no universitaria: el magisterio primario y el profesorado secundario, ambas de dos años y con acceso a la universidad. La reforma propuesta por este plan sería contrastada por la reforma constitucional de 1949 en la cual fueron incluidas la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria elemental en las escuelas del estado, pero la enseñanza media y superior sólo estarían oficialmente garantizadas para los alumnos más capaces y meritorios mediante becas que se entregarían a sus familias.

Finalizados los dos períodos de gobierno peronista y ya en los albores de la década del 1960 los objetivos para la educación versaban en torno a “preparar los recursos humanos para el desarrollo” (Puiggrós 2002 p. 151)

En consonancia con estos principios Davini (1995) describe la “tradición eficientista”, “el objetivo era llegar a ser una sociedad progresista, entendida como el estadio del progreso técnico. La educación se vincula de forma explícita a la economía sea como inversión o como formadora de “recursos humanos” para los puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios. Las políticas de perfeccionamiento se centraron en documentos instruccionales preparados por especialistas que los docentes debían “ejecutar”, se expandió el mercado editorial de los libros de texto que presentaban qué enseñar y cómo hacerlo. En los cursos de formación se insistía en que lo planificado era una herramienta de trabajo, sin embargo los docentes lo redujeron al rol del cumplimiento burocrática” (Ibídem p. 36). “El profesor es visto como un técnico, su tarea consistía en “bajar a la práctica”, de manera simplificada el currículum prescripto” (Ibídem p. 37) “las políticas de perfeccionamiento docente se centraron en bajar a la escuela “paquetes” que los docentes debían ejecutar (...) consolidando, definitivamente la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza por un lado y el sistema de control burocrático sobre la escuela por otro (Ibídem p. 39)

Durante el primer gobierno de Frondizi, comienza el proceso de transferencia de escuelas a las provincias, proceso que queda interrumpido en 1962 por la interrupción de dicho gobierno. “El gobierno de Illia, no realizó ninguna reforma

fundamental del sistema, la dictadura de Onganía impuso una modalidad profundamente represiva” (Puiggrós, 2002 p. 155)

“Desde los años cincuenta la concepción estatal en torno a la educación y, en especial, a la formación docente avanza inestablemente reproduciendo la situación política del país y constituyéndose en una de las consecuencias más profundas, quizás silenciosas, de la intervención autoritaria en la sociedad argentina” (Maina 2017 p. 126) Resulta importante aquí hacer alusión en la historia de la formación docente al proceso de tercerización transitado por la misma durante 1968. La reforma establecía la creación de Cursos de profesorado de enseñanza primaria anexos a las escuelas normales. Éstas últimas conservarían su nivel medio en su modalidad de bachiller, creándose la orientación docente a continuación de este último con dos años y medio de duración.

“Las escuelas normales fueron durante más de un siglo las instituciones en las que se llevó a cabo la formación de maestras/os en Argentina. (...) El decreto nacional 8051 del 16 de diciembre de 1968, refrendado por el decreto provincial N° 301 del 22 de febrero de 1969, es el que suprime el ciclo del magisterio en el nivel medio, estableciéndose la creación de los bachilleratos orientados, entre los que se encuentra el Bachillerato con Orientación Pedagógica” (Barros, 2006 como se citó en Maina, 2017 p. 126).

Desde lo formativo, esta terciarización se planteaba profesionalizar la formación a través de su prolongación en el tiempo ya que además de los cinco años del nivel medio se extendería a dos años más en la institución formadora. Anclado en la corriente desarrollista este modelo hizo hincapié en implementar una capacitación específica en cuanto al manejo de técnicas e instrumentos que garantizaran una tarea educativa en términos de mayor eficacia.

Los años posteriores a este proceso de terciarización que se proponía el mejoramiento de esta formación se desarrollaron entre las más variadas opiniones sobre su proceso de implementación en cuanto a las observaciones sobre la calidad de la formación que recibían los maestros titulados conforme a este plan. El mismo continuó sin reformas hasta 1988, momento en el cual en el ámbito nacional comienza un nuevo proceso de reformulación del currículum de la formación docente, se trataba del MEB (Maestros de enseñanza Básica).

“El plan MEB regresó la formación de los maestros al nivel medio, con una peculiaridad: en los dos últimos años de la escuela media se cursaban los dos

primeros años de una carrera de formación docente que se extendía luego durante dos años más, totalizando una formación de cuatro años” (Terigi, Diker 1997 p. 52)

Dicha reforma implicó por supuesto una revisión del currículum del nivel medio y de la formación específica y fue vista por los críticos como una “regresión” pero intentó resolver de alguna forma la necesidad de extensión de la carrera docente al menos por el momento.

La matriculación de maestros de acuerdo a este plan se cierra definitivamente en 1990.

Las tendencias sobre la formación de los docentes en la década del '80 se inscribieron, dentro de una óptica participativa y de transformación de la práctica. Lo esencial sería que los docentes modifiquen las prácticas y piensen por su cuenta qué camino tomar para formar sujetos pensantes, libres y solidarios. (Davini 1995) “En América Latina, el debate se desarrolló en un contexto de efervescencia por la recuperación de las instituciones de la democracia. Las discusiones fueron profundas y se generaron diversas conferencias y congresos (...) cuestionando los mecanismos de control político sobre las instituciones y el reformismo tecnocrático que supone que la realidad va a cambiar por un cambio de planes de gabinete” (Ibidem p. 45)

Hacia finales de la década de 1980, paralelamente, se genera un discurso pedagógico que intenta reflejar la impotencia de la escuela para dar respuestas a las necesidades del momento, la formación docente era cuestionada en tanto se le atribuía el peso de no formar docentes funcionales a la tarea pedagógica. “La difusión de este diagnóstico, que sin duda traduce una realidad escolar, a la vez que contribuyó a construir una percepción social de la crisis del sistema y por lo tanto a crear un consenso sobre la necesidad de su reforma, aportó a la profundización de la crisis en la medida que generó en la población una duda fuerte respecto de las posibilidades de estas instituciones de dar respuestas satisfactorias a las exigencias pedagógicas de este fin de siglo” (Tiramonti, 1997 p. 66)

Durante los años 90, “el discurso cambió, puede verse el progresivo desplazamiento del eje de la democratización a un discurso administrativo-economicista inspirado en documentos de organismos internacionales y financiadores” (Davini 1995, p. 45)

Se desarrollaron gran cantidad de reformas y transformaciones de la formación docente. “Al mismo tiempo que los maestros y profesores fueron

considerados actores clave de dichas políticas, se nota una tendencia a la descualificación que erosionó su imagen pública”. Alliaud (2011) Las políticas de mejoras implementadas en la década resulta necesario leerlas en un contexto más amplio de gobiernos neoliberales, crisis económicas, achicamiento de los Estados y de su rol regulador, ampliación y transnacionalización de los mercados.

“Los principales cambios operados apuntaron a profesionalizar, elevar la calidad e intensificar la duración de los estudios de la formación inicial; al mismo tiempo se planteaba “la reconversión” de los docentes en servicio. A tal fin se intervino desde una lógica instrumental, basada en la racionalización y el control técnico, que priorizó los objetivos de las reformas actuando de manera unidireccional “de arriba - abajo”. Se focalizó en tres grandes ámbitos o dimensiones de las políticas de formación: los planes de estudio; las instituciones de formación, su organización, cambio de status y/o formas de acreditación y; la implementación de programas masivos de formación continua / perfeccionamiento (Davini y Birgin, 1998; Vaillant, 2004, como se citó en Alliaud 2011).

En cuanto a esta tendencia marcada hacia la profesionalización del trabajo docente, (Alliaud 2011) plantea una agenda de temas relacionados con la misma y una serie de medidas y procesos, entre los cuales se encuentran: la prolongación de la formación docente inicial; la proliferación de tipologías docentes definidas a partir de listados de competencias, dominios o habilidades profesionales; la implementación de mecanismos nacionales de evaluación del desempeño; el establecimiento de requisitos para ascender en la carrera docente; la aparición de nuevas ofertas de formación y postítulos; las políticas de fortalecimiento y mejoramiento de la calidad de las instituciones y, junto con todo ello, nuevas formas de gobierno y procedimientos de gestión de las instituciones formadoras.

Ese camino delineado para la transformación educativa se plasmó y se tradujo en la sanción de los siguientes instrumentos: Ley de transferencia (1992), Ley Federal de Educación (1993) Ley de Educación Superior (1995) que reflejan la lógica de desburocratización del estado y reducción del gasto público.

La llegada del año 2000 encuentra a nuestro país y a Latinoamérica en vaivenes que van marcando cambios en las orientaciones políticas de los gobiernos y generando nuevos escenarios para la formación docente.

Al respecto Alliaud (2011) plantea por un lado la tendencia a un balance y análisis crítico de las limitaciones de las políticas de la década anterior en términos

de pensar las fragmentaciones y desigualdad que los sistemas educativos profundizaron. Por otro lado y en función de las críticas, se resalta la necesidad de introducir nuevas lógicas tendientes a la unidad e integración del sistema de formación docente, atendiendo a su vez a desarrollos e intereses locales. También resalta la aparición de un nuevo discurso, que apuesta a revalorizar a los docentes y a producir su reposicionamiento como agentes legítimos de la transmisión cultural y productores de un saber pedagógico que es preciso sistematizar y capitalizar en las acciones y dispositivos de formación.

Por último la importancia de los procesos de construcción curricular con nuevas formas más participativas incluyendo una relación más directa con las instituciones escolares como instancias de trabajo docente, ampliando la consulta y la construcción de consensos con la diversidad actores de la educación, entre estas las instituciones encargadas de la formación y los docentes.

***El Profesorado de Educación Primaria en el Nivel Superior. Nuevos Marcos Regulatorios Nacionales y Provinciales a partir de la Sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206***

El clima de revisión y crítica de las reformas educativas de los años 90, el reconocimiento de la importancia de incorporar nuevas lógicas para poder pensar en un sistema educativo más integrado y la importancia de revisar los objetivos de la formación docente y reconocerla como una pieza importante en el mejoramiento del sistema educativo se plasman en el texto de la **Ley de Educación Nacional N° 26.206** (LEN) y en todo el marco normativo posterior a la misma, planteando nuevos objetivos y nuevos desafíos.

En el art. N° 35 establece que “La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior”

Quedando establecido en el art. N° 36 que: “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, establecerá las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior dependientes del Estado nacional, de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”

El capítulo II lo dedica íntegramente a la formación docente, entre las cuestiones más importantes establece en el art. N° 72 que “La formación docente es parte constitutiva del nivel de Educación Superior y tiene como funciones, entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. Desarrollando luego objetivos para la misma entre los cuales se destacan: “desarrollar las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo a las orientaciones de la presente ley”; “planificar y desarrollar el sistema de formación docente inicial y continua”. Objetivos que más adelante en el tiempo se plasmarán en diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación para su concreción.

Como aporte fundamental de esta ley se establece en el art. N° 76 la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) como organismo planificador y articulador de políticas dedicadas a la Formación docente, y a la aplicación de las regulaciones que rigen este sistema en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y, específicamente, la promoción de políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua;

Por otra parte establece, respectivamente, en los Artículos N° **12º, 37º y 86º**, que el “Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional”; “que tienen competencia en la planificación de la oferta de carreras y de postítulos, el diseño de planes de estudio, la gestión y asignación de recursos y la aplicación de las regulaciones específicas, relativas a los Institutos de Educación Superior bajo su dependencia y que son quienes establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por dicha ley”.

Por otra parte, la **Ley Nacional de Educación Superior Nro. 24.521** en los artículos 23º y 24º señala que los diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente deben responder a las normas acordadas al respecto en el Consejo Federal de Educación para obtener la validez nacional de estos diseños.



En consonancia con los postulados de la LEN se configura la Resolución CFE N° 24/07 y modificatoria, N° 74/08 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (Anexo I), que reúne orientaciones a fin de regular los procesos de elaboración de nuevos diseños curriculares jurisdiccionales. En el ítem N° 23 esboza una concepción sobre la Formación Docente estableciendo que ante “la trascendencia social, cultural humana de la docencia, su formación implica un *proceso continuo*<sup>4</sup>, que no se agota en la formación inicial, sino que *acompaña toda la vida profesional de los docentes*. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo”

En relación con esta concepción en el punto 2 del Apartado IV se define y propone la organización curricular mediante tres campos de la formación: de la Formación General, de la Formación Específica y de la Formación en la Práctica Profesional.

Resulta un aporte interesante a este trabajo lo que establece para el campo de la Formación en la Práctica profesional en el Ítem 56. Cuando especifica que “existen todavía problemáticas que afectan al eficaz desarrollo de este campo de conocimientos y a su capacidad formativa, especialmente en lo relativo a la *baja integración entre los Institutos y las Escuelas sedes de prácticas*<sup>5</sup>. Ello no sólo afecta a la inserción de los estudiantes en las escuelas, sino a la misma posibilidad esencial de *desarrollo de proyectos conjuntos*”

En el ítem 57 se refiere al vínculo con las escuelas del nivel para el cual se prepara a los estudiantes señalando que *sigue quedando reducido*, en diferentes períodos y por variadas circunstancias, *al envío de practicantes para cumplir con los requerimientos de los diseños curriculares, sin que existan acuerdos explícitos o proyectos compartidos entre el Instituto de formación y las escuelas*. Se plantea, entonces, la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados.

El ítem 58 de dicha resolución especifica que *se requiere afianzar la articulación de los Institutos Superiores con determinadas escuelas asociadas, sean*

---

<sup>4</sup> En adelante la cursiva es propia

<sup>5</sup> En adelante la cursiva es propia

de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda.

En el ítem 60, destaca que las formas de articulación propuestas de trabajos conjuntos no se visualizan como “mejora de las relaciones externas” sino como *articulación entre instituciones y actores integrantes del mismo sistema de formación docente, en organizaciones dinámicas, abiertas y en redes.*

También establece en el ítem 61 que dicha integración de redes aspira a *fortalecer el compromiso de la formación conjunta y redefinir los tipos de intercambios entre el Instituto Superior y las escuelas asociadas*, redefiniendo un tipo de relación que históricamente sólo privilegió lo interpersonal (entre un profesor de prácticas y un docente o directivo escolar) para poder constituirse desde una relación interinstitucional. Las redes deben asentarse sobre la base de proyectos consensuados y articulados, de los recursos y condiciones que las contengan, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación y de experimentación en las cuales todas las instituciones y todos los sujetos involucrados en la red resulten beneficiados.

Continúa con el desarrollo acerca de docentes formadores y docentes orientadores que son los que reciben a los estudiantes en las escuelas del nivel, marcando un hito importantísimo a nivel normativo en cuanto a la formación en la práctica docente, proyectando una concepción y una dimensión de la misma no contemplada hasta el momento.

La resolución N° 30 del Consejo Federal de Educación (CFE) también del año 2007 con sus anexos I y II inspirada en la LEN y en la resolución N° 24 que la precede, intenta echar luz sobre estos cambios profundos en la concepción de la Formación Docente, forma parte de las políticas federales de identidad y ordenamiento del Sistema de Formación Docente en el país, así como de orientación para la implementación de las políticas de mejora y de cambio a través de un plan estratégico sostenido en un horizonte de tiempo amplio. En dicho documento se reflejan las principales problemáticas del sistema formador en Argentina y se analizan criterios y estrategias posibles para avanzar hacia una nueva institucionalidad del sistema que involucre a los gobiernos nacionales y provinciales, a los institutos y a las universidades.

Las propuestas que se realizan en la resolución consideran la necesidad de promover y/o fortalecer en las instituciones una lógica de funcionamiento y

organización propia del Nivel Superior; no siempre reconocidas a lo largo de la historia en las iniciativas que se dirigen al sector, el recorrido histórico anterior lo ha intentado plasmar, con un anclaje en la historia y situación actual de las instituciones formadoras.

Resulta interesante rescatar en consonancia con los objetivos del presente trabajo, en capítulo N° 2 del anexo I de dicha resolución, los rasgos que definirían la especificidad de la formación docente como sistema: la formación (inicial y permanente) de los recursos humanos del sistema educativo, como su principal función; la necesidad de planificación del cumplimiento de esta función, en el *interjuego entre la formación docente, las necesidades del sistema educativo y las políticas educativas*; la *producción de saberes específicos* sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

El documento afirma, que no alcanza con mejorar lo que sucede en cada instituto formador para que la formación docente mejore: se encuentran falencias principales en asuntos más generales, que exceden ampliamente las posibilidades de acción de cada instituto, como la falta de una perspectiva de carrera docente que dé sentido a las acciones de formación que maestros y profesores realizan a lo largo de su vida profesional, o la ausencia de planificación del sistema formador en cuanto tal.

El cuestionamiento constante, que invita responderse no es la pregunta por la unidad del sistema formador, sino la pregunta por el aporte de la formación de maestros y profesores a la mejora general de la educación argentina.

Plantea un posicionamiento diferente estableciendo que concebir a la *formación docente como sistema* implica que las acciones tendientes a la cobertura de las necesidades de formación se planifiquen a escala del sistema, no necesariamente a escala de cada provincia.

También el capítulo 4 del anexo I en el cual propone lineamientos para avanzar en la articulación más sistemática entre las instituciones que forman docentes y las escuelas, en una doble vía de aprendizajes y beneficios.

“Acordar que las jurisdicciones *implementarán acciones para establecer vínculos sistemáticos entre las instituciones formadoras y las escuelas sede de las prácticas y residencias pedagógicas*; ampliar ese vínculo a tareas comunes a través de la creación de proyectos de innovación o de mejora de la escuela y de la

formación; incorporar formalmente a las escuelas como instituciones que también contribuyen a la formación de futuros docentes”

La idea de un sistema formador supone pasar de relaciones o vínculos puntuales entre instituciones particulares a articulaciones que pongan en juego las capacidades, recursos y funciones de cada una de las instituciones que forman parte del sistema formador.

Por su parte la Resolución N° 140/11 del CFE “Lineamientos Federales para el Planeamiento y la Organización Institucional del Sistema Formador”, avanza en el capítulo 2 Ítem 10 la necesidad de que cada provincia apruebe los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, el Reglamento Académico Marco y el Reglamento de Práctica Docente Marco, y en el Ítem 12.IA se indica la *celebración de convenios específicos con escuelas asociadas para regular las prácticas* y el apoyo pedagógico a escuelas.

En 2012 a través de la resolución N° 167 se aprueba el plan nacional de formación docente 2012-2015 que resalta el objetivo de generar entornos formativos institucionales e interinstitucionales vinculados al desarrollo profesional de los docentes y a la investigación educativa, que consoliden las funciones del sistema formador. Lo que se intenta es propiciar el fortalecimiento de la relación de los ISFD con los niveles del sistema educativo para los cuales se forma a través de ciclos de desarrollo profesional, acompañamiento a docentes noveles y proyectos jurisdiccionales de desarrollo profesional.

El recorrido realizado por estas normativas vigentes desde los últimos años, intenta reflejar los cambios de posicionamientos referidos a la formación Docente. Si bien los cambios no son taxativos ni se desarrollan de un momento para el otro, en dicho recorrido se ponen de manifiesto los cambios de concepciones a partir de la LEN y su concreción a partir de las resoluciones posteriores.

Puede evidenciarse claramente el rol del Estado que intenta asumir y definir a la formación de los docentes como un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional, en el cual, la formación inicial tiene una importancia sustantiva, y requiere ser pensada como política de estado que asegure el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza y contribuya al mejoramiento del sistema educativo en general. De la misma forma aparece el rol del Estado como planificador y garante de diversas instancias que garanticen esa formación permanente para los docentes,

que ya no quedaría al libre albedrío de sus posibilidades. En consonancia con esta última línea es que se proponen con gran énfasis en las resoluciones analizadas las instancias de articulación de las instituciones de formación con las escuelas del nivel para el que forman.

En este contexto, y en función de estas concepciones se gesta en la provincia de Santa Fe el reglamento de Práctica Docente de la Provincia de Santa Fe Dto. 4200/15.

### ***La Formación para la Práctica Docente. Tensiones y Temas del Debate actual.***

La necesidad de institucionalización de la formación docente reseñada en los apartados anteriores deja entrever las distintas concepciones que se ha tenido sobre la misma a lo largo de la historia, podría decirse que dichas concepciones, funcionan como mandatos históricos y giran en torno a ideas tales como, la necesidad de una formación práctica, o la necesidad de adquisición de conocimientos científicos profundos, la idea de poner énfasis en el tramo inicial de la formación como una instancia capaz de contener todo lo necesario para el desarrollo profesional y luego continuar perfeccionándose y la idea de una formación permanente.

Ante esta diversidad de posturas en torno a proceso de formación, resulta oportuno introducir el interrogante acerca de ¿qué implica formarse?, ¿en qué sentidos puede pensarse este proceso?, ¿es algo que el sujeto recibe desde un entorno externo? o ¿es algo que tiene que ver con su propio hacer?. ¿Cómo comprender estas mutuas influencias entre formado, formador y contexto institucional?

En este sentido Ferry (1997) propone que formarse es “adquirir una cierta forma, una forma para actuar para reflexionar y perfeccionar esa forma” implicando la adquisición de ciertas “formas” para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo. El autor sostiene la imposibilidad de recibir una formación y de formar a otro ya que parte de la premisa que “el individuo se forma, es él quien encuentra su forma, (...) el sujeto se forma solo y por sus propios medios” (Ibidem p. 54)

Propone pensar un proceso de formación atravesado por mediaciones variadas y diversas, considerando a “los formadores como mediadores humanos, las lecturas, las circunstancias, la relación con otros...” (Ibidem p. 55) constituyen

mediaciones en tanto posibilitan que el sujeto se forme por tanto “los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación sino medios para la formación” (Ibidem p. 55). Desde el punto de vista del autor, para que esta formación acontezca resulta necesario que el sujeto pueda realizar un trabajo sobre sí mismo que va más allá de la experiencia cotidiana de la práctica docente ya que la experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquél que la lleva a cabo, si no se encuentran los medios de volver, de rever lo que se ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Desde esta perspectiva habría formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo. “Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación” (Ibidem p.56)

Otro aspecto de la formación lo constituye una distancia que se establece con la realidad, cuando uno se desprende de la realidad para pensarla, para representarla. “En una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. Por ejemplo, cómo hacer en la clase para presentarse, para exponerle el problema a los estudiantes, para lograr su interés, etc. se actúa sobre la representación de la clase, pero la clase no está ahí” (Ibidem p. 56)

Desde esta perspectiva la formación tiene que ver con anticipar situaciones reales y en favor de éstas encontrar actitudes, gestos adecuados para impregnarse de y en esta realidad. Ferry analiza la posibilidad rotunda de fracaso en una tarea si uno fuera puesto ante la misma de manera abrupta para su desempeño. Es por ello que aboga a la idea de un “espacio transicional”<sup>6</sup> fuera de tiempo y lugar, en el cual el sujeto se representa y representa el rol que va a tener en la profesión. Señala claramente este espacio como el “espacio de la formación” espacio en el cual se construye un personaje, una idea de sí mismo moldeada por las exigencias sociales del rol que se desempeñará.

Es por ello que plantea realizar una mirada de las alternancias entre los centros de formación y el campo concreto de desempeño tanto para la formación inicial como para la formación continua. Sostiene que no resulta suficiente estar a veces en el centro de la escena de la realidad tanto en la realidad profesional como

---

<sup>6</sup> Espacio transicional, categoría que toma de Winnicott cuando éste se refiere al juego de roles de los niños, en el cual los mismos, encuentran la manera y los recursos de figurar la realidad en sus espacios de juego convirtiéndolos así en una manera de acceder a ella. Realizando una dialéctica entre retirarse de la realidad, para representarla, jugarla, actuar y volver a ella para captarla.

en el centro de formación, sino que para que la alternancia se produzca es necesaria una relación dinámica entre los dos lugares.

“El hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en las clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo salvo si en el centro, se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto en el terreno” (Ibidem p.58) Esta idea del autor pone en una fuerte tensión la idea formativa de las instancias en las instituciones, en el sentido de pensarlas no sólo como alojamiento temporal en la formación.

En lo referido a las prácticas y residencias docentes hasta hace no muchos años, “un estudiante se graduaba como docente después de aprobar una “práctica modelo” ante un tribunal de profesores que juzgaba su desempeño a la luz de su capacidad para aplicar los principios formales de la clase, dentro de una situación a todas luces ficticia” (Davini 1995, p. 104). Este esquema de formación resulta heredero en mayor medida de la “tradicción eficientista” descrita por la autora.

Dicha tradición, impregnada por el modelo tecnicista neutralizó los rasgos de la tradición académica, y reforzó la mirada del campo de la práctica como “campo objetivo y neutral sobre el cual se opera por la instrumentación de técnicas y procedimientos” (Ibidem, p 103). Esta tradición deja en la formación docente una huella indeleble muy difícil de cuestionar en la cual la acción docente tiene que ver con la aplicación de las teorías y técnicas en las acciones particulares de la práctica y consecuentemente los tramos de práctica y residencia docente se convierten en el espacio de aplicación de las teorías y técnicas aprendidas en el ámbito de formación, circunscribiendo a la “formación pedagógica a los límites de lo instrumental” (Ibidem p. 105)

Esta perspectiva que reduce el ámbito de las prácticas al “aprender a hacer en el aula” ha desestimado históricamente las dimensiones socioculturales y ético-políticas de la misma.

“Los aportes de las pedagogías críticas, (...) que revalorizan la práctica como fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción insistieron en la integralidad de la experiencia y en la recuperación del debate de la política cultural de la escuela. (Ibidem, p. 115) Desde la mirada de la autora, la tendencia a asimilar la dimensión de la práctica con “la realidad de la escuela” es una tendencia que desconoce el papel que juega lo subjetivo y los marcos de interpretación de los

sujetos en la definición de lo “real”, “La realidad es también aquello que está interiorizado en las personas” (ibidem p. 116)

“La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en la experiencia que, en la mayoría de los casos, los alumnos evalúan negativamente” (Litwin 2008, p 32)

La tensión principal que atraviesa a la formación en las prácticas es la existente entre teoría-práctica, que como se ha expresado en líneas anteriores tiene un fuerte arraigo en la concepción eficientista y ha atravesado históricamente a la formación docente y la educación en general. Se trata de poner en jaque y someter a revisión esa lógica aplicacionista presente en los procesos formativos desde su génesis, lógica que colaboraba en configurar y segmentar dos campos que en realidad se relacionan mutuamente, el espacio de adquisición de los conocimientos y técnicas que luego serían “aplicados y bajados” en las aulas.

Luego este recorrido sobre lo que ha sido históricamente formar docentes se introducen a modo de cierre y reflexión para seguir pensando en la formación de maestros estas líneas que nos ponen de cara a los grandes dilemas que los formadores enfrentamos hoy: Ante las transformaciones del presente “enseñar es menos que nunca, “aplicar” o “bajar” lo aprendido en el profesorado o en algún espacio de capacitación al aula, como tampoco lo que hemos planificado. Enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, es poder pensar y decidir en contextos de cambio. (...) Si aceptamos esto, cabría preguntarse: (...) *¿Cómo formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy?*” (Alliaud, 2017 p. 73)



### Capítulo III: Una Mirada al Nivel para el que se Forma.

#### La Educación Primaria en Argentina. Estructura, Organización y Marcos Regulatorios.

*...la institución instituida hace olvidar que es fruto de una larga serie de actos de institución que se presentan con todas las apariencias de lo natural. Por este motivo, no hay, sin duda, ningún instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis; al hacer resurgir los conflictos y las confrontaciones de los primeros comienzos y, con ello, las posibilidades descartadas, reactualiza la posibilidad de que las cosas hayan sido (y sean) diferentes..." (Poggi, M. 2002:23)*

#### **Nacimiento de un Mítico Proyecto. La escuela Primaria Argentina.**

Al mencionar la frase “escuela primaria” resulta inevitable en la mente de quien la escuche, representar, elementos tales como, tiza, pizarrón, guardapolvos blancos, un docente con un grupo de niños, un patio, una campana, un recreo, horarios y clases que se suceden cíclicamente en el transcurso de una semana escolar.

Estos elementos han sido por más de un siglo estructurantes del formato escolar para este nivel. Imprimieron marcas tan profundas en nuestras historias escolares que, como actores de nuestro tiempo, muchas veces nos llevan a pensar que se trata del único formato posible desde el cual poder pensar a la escuela primaria. La historia de los últimos años nos demuestra que este formato desde el cual fue pensada la escuela primaria responde a una determinada concepción del mundo y también a las necesidades de un tiempo histórico. No siempre hubo escuela, y cuando la hubo, no siempre fue pensada como la concebimos hoy.

Conocer los principios que dieron origen a su constitución nos ayuda en la comprensión de lo más íntimo de su formato, y también de su mandato para poder desnaturalizar elementos que tendemos a considerar como los únicos posibles de ser pensados, y avanzar hacia otras maneras posibles de resignificar la escuela primaria, con la mirada puesta en el presente y hacia el futuro cuestionarnos sobre ¿Qué saberes es necesario transmitir hoy?, ¿alcanza solamente con aprender a leer y escribir como antaño?, ¿qué tipo de aprendizajes son necesarios para la vida en esta época?.

La escuela primaria común, surgió a mediados del siglo XIX en nuestro territorio luego del avance en su modelo registrado en Europa y Estados Unidos. Hacia 1858 cuando Sarmiento funda la revista los Anales de la Educación Común

todavía estaba en discusión el modelo que se adoptaría para la escolaridad común, existían diversos tipos de escuelas “escuelas de ambos sexos”, “escuelas de varones”, “escuelas de campaña”. La revista se encargaba de difundir información sobre legislación escolar europea y norteamericana, artículos sobre organización e higiene escolar, sentando un precedente para lo que sería la posterior organización de la escuela primaria común.

La llegada de la Ley N° 1420 de educación común, cuyo contexto de surgimiento se reseña en otros capítulos de este trabajo, sentó las bases para la estructura de la escuela primaria. Esta ley que establecía la “escolaridad obligatoria, gratuita y laica” (Dussell 2006 p. 94) plasmó la ideología del proyecto de la generación del 80 para el cual todos tenían que ser socializados con los mismos principios sin importar nacionalidades, procedencia social, religiones y creencias.

El mandato era proveer a la población de una educación elemental e imponer parámetros culturales que igualaran esas procedencias diversas a la naciente “cultura nacional”. El proyecto contemplaba la conformación de una identidad nacional para la cual la escuela cumplía una función primordial. La Ley N° 1420 de 1884 definió el mínimo de instrucción obligatoria contenido en el artículo 6. “(...) plasma una forma de estructuración de los ramos de la enseñanza que tiene vigencia durante noventa años. (...) esta forma de organizar el conocimiento escolar continúa vigente hasta el comienzo de la década de 1970 (Palamidessi 2001 p.11).

El autor sostiene que la forma de organización curricular que se impone a partir de la década de 1870 en la Argentina se orientó hacia la formación del ciudadano en función del mito patriótico, de nociones de urbanidad, disciplina, higiene y una división generificada de las enseñanzas. El guardapolvo blanco constituyó un elemento que reforzó la ideología homogeneizadora y los principios de higiene y orden que se pretendían resaltar.

“Los guardapolvos pueden considerarse como una de las “tecnologías” más duraderas que configuraron el dispositivo de la escuela primaria, entendido, como un conjunto o una red de elementos heterogéneos, que logra una estabilidad alta en el tiempo y surge como una estrategia sin “estratega” como una confluencia de varias “voluntades de gobierno” (Dussel 2006 p. 98)

La autora también realiza un análisis de los aportes de Martha Amuchástegui sobre los rituales de la escuela, sostiene que demuestran el peso del militarismo en la escuela argentina, lo reconoce como otra de las tecnologías que toma una

“historicidad propia” una configuración que se asienta y perdura en el tiempo y se convierte en parte del “núcleo duro de lo que se entiende por escuela”. Incluye en ese núcleo duro el análisis que realiza Gvirtz sobre los cuadernos de clase remarcando que sostienen una continuidad en los formatos de trabajo por más de seis décadas.

Tyack y Cuban (1995) mencionados en otros capítulos de este trabajo sostienen la hipótesis de la existencia de una “gramática escolar” entendiéndose como el conjunto de reglas que define las formas en las que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación.

Estas formas son según los autores un sustrato de alta perdurabilidad en el tiempo y espacio estableciendo qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y que resiste a buena parte de los intentos de cambio. De acuerdo a los aportes de Dussel (2006) otro aspecto a tener en cuenta en la conformación de esta matriz para la escuela primaria lo constituye la disposición de los cuerpos en el espacio de la escuela. La organización “frontal” de la clase, con el docente en el frente y “radial” generando que todas las interacciones significativas debían pasar por el docente. También la selección de los contenidos con una visión de la moral y de la política vinculada a los orígenes del normalismo.

Al reflexionar sobre ese núcleo duro de esa forma escolar, Pineau (2007 p. 34) sostiene que “la escuela es una forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado –el occidente europeo entre los siglos XVII a XIX– que se expandió en muy poco tiempo por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo”. Todos estos elementos de este dispositivo son los que forman parte de esa “buena escuela” que se añora.

### ***Resonancias sobre este Proyecto en la Segunda Mitad del Siglo XX.***

Este dispositivo de la escuela primaria entra en crisis en algunos países del mundo luego de la segunda guerra mundial (Dussel 2006) en los cuales se ocasionó un cuestionamiento fuerte sobre los orígenes de la guerra y las contribuciones de la escuela y la educación en la promoción de sociedades más democráticas.

También influyeron las ideas de pensar alternativas de mayor justicia social, redistribución de los recursos e igualdad de oportunidades.

En la década de 1950 hubo una serie de reformas de los planes de estudios tendientes a tornar los contenidos menos militaristas, más progresistas y cosmopolitas (Dussel 2006). En décadas posteriores se logra avanzar sobre modelos pedagógicos centrados en la democracia y la libertad que proponen el aumento de la escolaridad básica como un factor clave para el fortalecimiento de las democracias y crecimiento económico. Estas posturas son las que comienzan a plantear la idea de una escolaridad obligatoria con un tronco común de 10 u 11 años de duración. Estas tendencias a nivel mundial no se reflejaron en Argentina en donde, con excepción de la reforma de 1969 que intentó organizar una escuela primaria superior, la educación en este nivel, continuó con la estructura del modelo de escolaridad elemental hasta la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993.

Dicha Ley supuso el cambio de la vieja estructura de escuela primaria y secundaria a la Educación General Básica, que pasó a organizarse por ciclos (divididos en tres grados cada uno), y la Polimodal. Al mismo tiempo, las disciplinas escolares pasaron a agruparse en áreas de contenidos o campos de conocimiento (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física y Formación Ética y Ciudadana). En la estructura curricular, los cambios introducidos a partir de la Ley implican modificaciones importantes en la delimitación de qué debe enseñarse, y cómo y quiénes lo definen.

Entre esos cambios, se destacan la reafirmación de espacios curriculares por áreas y no disciplinares, la actualización del conocimiento disciplinario a través de la renovación de los contenidos de las materias ya existentes (lengua y literatura, ciencias naturales, historia, etc.), y la incorporación de nuevas temáticas o disciplinas (tecnología, otro peso de las disciplinas expresivas) (Dussel 2006).

Todos estos cambios a nivel de la estructura del conocimiento a enseñar se confluyen posteriormente en la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes CBC a nivel nacional y de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales DCJ a nivel provincial vigentes por muchos años.

La reforma educativa de los años noventa se apoyó en un discurso que hizo hincapié en mostrar la “obsolescencia” de la estructura anterior ante la necesidad de los nuevos tiempos. Se pensó y articuló una política educativa en la cual a través de muchos documentos oficiales se buscó llegar a cada una de las escuelas para

capacitar a los docentes en los nuevos lineamientos y en la nueva forma de estructurar la escuela y los contenidos curriculares. “Los CBC introdujeron una fundamentación didáctico-pedagógica antes que valórica axiomática-moralizadora - como la anterior” (Dussel 2006)

Se apoyaron en la importancia de la “significatividad” de los contenidos, para el sujeto de aprendizaje (que sean interesantes y motivadores para los niños y adolescentes) y en términos de los campos disciplinarios (que estén actualizados y validados por las comunidades científicas y académicas). La mayor impronta de estas dos nociones en la historia se refleja en los diseños curriculares y sobre todo con los CBC, dejando una marca que aún persiste a la hora de reflexionar sobre los contenidos a enseñar, especialmente en la Provincia de Santa Fe, en la cual, desde aquel entonces no volvió a redactarse otro diseño curricular para el nivel primario.

Otro aspecto importante y novedoso de los CBC fue la introducción de un nuevo campo de conocimientos, no tenido en cuenta por la propuesta escolar argentina: la formación tecnológica, reflejado en una nueva área curricular denominada “Tecnología”.

Los contenidos curriculares fueron elaborados en un proceso complejo que integró a especialistas en didáctica y especialistas en las disciplinas y que recogió opiniones de distintos sectores sociales, y fueron acordados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, compuesto por representantes de los gobiernos provinciales. Se estableció que el currículum tendría distintos niveles de especificación: el nivel nacional, que determina los CBC y sugiere una estructura general de espacios curriculares, el nivel provincial, que organiza el currículum en concreto, y el nivel de las instituciones escolares, que formulan proyectos institucionales y determinan la forma de trabajo con los alumnos y padres.

“Podría decirse que se eligió una estrategia de reforma basada en la combinación de una fundamentación técnico-disciplinaria y una legitimidad política, combinación que fue y es fruto de tensiones en la implementación curricular” (Dussel 2006)

Esta reforma curricular se inscribió en el marco de la transferencia de los servicios educativos del área nacional a la provincial. El hecho que los CBC fueron definidos nacional los puso, desde el principio, en tensión con la capacidad de decisión de los gobiernos provinciales. (Terigi 2005).

La autora analiza en su obra que uno de los efectos de las transformaciones de la década del '90 es un "importante desacoplamiento del sistema, que se ha diversificado como si fuera federal, pero carece de las regulaciones que un sistema de tales características requiere para que la diversidad no devenga en diferenciación o atomización" (Ibídem, 2005 p.235). Plantea que uno de los tramos en que más fue notorio este desacoplamiento fue en el tercer ciclo, tratándose el nivel que condensó el peso y los problemas de la transformación al plantear problemáticas de tipo edilicia, institucionales y pedagógicas.

Como retomaremos más adelante, al profundizar en la relación entre niveles del sistema educativo, la creación del tercer ciclo de la EGB, fue uno de los propósitos primordiales de la reforma educativa de los años 90 para dar respuesta a los problemas que se producían en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. Las diversas configuraciones en las que este ciclo se implementó, contribuyeron a que las problemáticas entre esos pasajes no quedaran del todo salvaguardadas.

Estas transformaciones en la estructura del sistema educativo y los diagnósticos realizados en lo referente a las características del mismo que resulta necesario cambiar, se encuentran vinculados con los cambios que se producen en Argentina y en un contexto más amplio a partir de la década de los noventa.

Como se menciona en otros capítulos de este trabajo, estos cambios tienen que ver con nuevos tiempos. Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos como "modernidad líquida" (Bauman, 2002), en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso. Por otro lado, de "este lado del mundo" la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis, a la exclusión. El "declive de las instituciones" (Dubet, 2004) que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que organizaban ese largo plazo más estable y duradero, implicó "quedarse en la intemperie" como lo expresaron algunos autores como Duschatzky.

En Argentina, al igual que en otros países de Latinoamérica, las consecuencias de la profundización en la implementación de políticas neoliberales a partir de los años 90 profundizó la situación de los sectores más vulnerables acentuando las desigualdades y generando exclusión del sistema productivo.

Este nuevo escenario genera múltiples demandas que recaen sobre la escuela, pidiéndole que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos; que contenga y que cuide; que acompañe a las familias; que organice a la comunidad; que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y de asistencia social; que detecte abusos y situaciones de violencia, que proteja los derechos y que amplíe la participación social.

Dichas demandas han posicionado a las escuelas en una situación muy diferente con respecto a sus mandatos iniciales. Una escuela que nació para resguardar y transmitir el saber y hacerlos llegar a todos hoy ya no cumple con ese cometido como antaño, sino más bien funciona, en algunas ocasiones, como una institución reforzadora de las desigualdades y situaciones de exclusión.

Al correr el velo de la igualdad de acceso se comprueba que la permanencia y continuidad dentro de la escuela depende de las posibilidades relacionadas con las mejores condiciones de vida y procedencia de los/las niños, niñas y jóvenes que ingresan a esta institución. Se encuentra implícita la idea de que resultan necesarias de antemano determinadas condiciones para poder acceder a los aprendizajes que la escuela propone, y que el logro de los mismos o no, está supeditado al mérito, esfuerzo y talento individual.

En este sentido ha persistido por mucho tiempo una mirada del fracaso escolar como fracaso individual y vivenciado de esta forma por quienes lo protagonizan profundizando aún más las desigualdades. Queda implícita la idea de que la escuela les dio la oportunidad a todos y no pudieron aprovecharla.

### ***Nuevo Milenio, Nueva Ley ¿Nueva Escuela Primaria?***

Ante este panorama relatado precedentemente y luego de trece años con respecto a la Ley Federal de Educación que la antecede, se sanciona una nueva Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN) en su artículo N° 3 establece a la educación como una prioridad nacional y la constituye en política de Estado. El art. N° 4° fija la responsabilidad principal e indelegable del Estado de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Resulta de mucha importancia resaltar en el art N° 11 inciso e, que fija como uno de los objetivos, garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Asimismo en el inciso h, establece garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y egreso de los diferentes niveles del sistema educativo.

En lo que respecta a la Educación primaria específicamente el art. N° 27 inciso c, propone brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento. En el inciso i, establece ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria.

Como ya se ha analizado específicamente en el Capítulo N° 2 de este trabajo en lo que respecta a la formación de los docentes, el art. N°85 apunta al mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación.

El contenido de los artículos mencionados servirán de fundamento para proponer líneas de acción específicas en dos resoluciones del CFE que, conjuntamente con la LEN y otras disposiciones, resultaron un hito para el nivel sellando, en este caso, desde la perspectiva de la normativa un cambio paradigmático en la forma de considerar la educación, el paso de los alumnos por el sistema educativo y las diversas responsabilidades en cuanto a ese pasaje.

Fundamentalmente se trata de la resolución del CFE N° 174/12 *“Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”* y N° 188/12 *“Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”* ampliamente analizadas en las escuelas primarias a partir del programa de formación permanente y en servicio *“Nuestra Escuela”* y las correspondientes adecuaciones provinciales realizadas sobre el mismo en el programa *“Escuelas Abiertas”*

En lo que respecta a la Res. N° 174/12 en el ítem N°1, fundamentándose en hacer efectiva la garantía del derecho a la educación para todos los niños, niñas y jóvenes, subraya el *“imperativo por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad”* En el ítem N° 2 analiza las trayectorias escolares de los estudiantes sosteniendo que *“en general las de los sectores más*



necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias”

El ítem N°4 fija posición con respecto a la discontinuidad en los aprendizajes, en otras épocas concebido bajo el nombre fracaso escolar, estableciendo nuevas dimensiones para pensarlo, al establecer: “se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes.

Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto”. Dicho ítem, denota un cambio de mirada con respecto a la discontinuidad de los aprendizajes que se desplaza del plano individual. El foco se corre ahora hacia el plano de la enseñanza y el núcleo más duro del formato de la escuela primaria, del cual se hizo referencia al inicio de este capítulo, invita a ser revisado, cuestión que no podía pensarse en estos términos una década hacia atrás.

En el ítem 5, invita a “repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela”, establecer como central en el ítem 10 “la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje” en función de ello se modifican los seguimientos de asistencia e invita a revisar los agrupamientos de los niños y niñas al interior de los diferentes años de la escolaridad primaria, promoviendo y flexibilizando la movilidad entre los mismos.

“Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intra-ciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares” (ítem 21).

En este marco y con el objetivo de fortalecer la alfabetización inicial aparece en el ítem N° 22 una de las nuevas estructuras por las que fue rápidamente

conocida, discutida y resistida esta resolución, “la unidad pedagógica de 1ro y 2do grado” estableciendo que “es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado”. La traducción en el discurso cotidiano y mediático fue “primer grado no se puede repetir” generando una discusión al interior del campo educativo y social sobre si repetir o no, si exigir o flexibilizar, si flexibilizar implicaba recortar contenidos, o “dejar pasar”, tensiones que tiene que ver con la matriz graduada de la escuela primaria y la simultaneidad de la enseñanza que porta desde su génesis y que analizaremos en el siguiente apartado.

Por otra parte, la resolución N° 188/12, como su nombre lo indica<sup>7</sup>, constituye un plan minucioso a cumplimentarse entre el año 2012 y 2016 con tres objetivos para el nivel primario que se encuentran en consonancia con la LEN y la Res. N° 174/12: “ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso”; “fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes”; fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas destinadas a niños y niñas escolarizados y no escolarizados.

Para cada uno de los objetivos delimita líneas de acción, logros esperados, responsabilidad nacional, responsabilidad compartida: nación – provincias y responsabilidad provincial.

Otro hito importante para el nivel primario, que ha producido modificaciones sobre las prácticas, pero en este caso, particularmente para la educación santafesina, lo constituye un decreto del poder ejecutivo provincial N° 2703/10 "Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad" Basándose en los artículos N° 11; 26; 42; 43; 44, 46 especialmente, de la LEN, se hace cargo de regular la integración entre la Educación Especial y la Educación Común a la luz del paradigma de la inclusión y el derecho a la educación, en este caso de niñas, niños y jóvenes con discapacidad. Establece nuevas pautas para esta integración entre las cuales constituye, en el ítem 1 del anexo 1, a la Escuela Especial como “Escuela Núcleo en la conformación del Consejo de Integración Escolar”, en el ítem

---

<sup>7</sup> Dicho nombre fue presentado en la pág. 40

dos establece que la integración puede ser solicitada, por la familia, por la Escuela Especial o la Escuela Común.

En el ítem 2.2.1 establece que “No serán abordados dentro de un proyecto de Integración los alumnos que presenten dificultades en sus aprendizajes y que no provengan de una situación discapacitante, o aquellas personas con discapacidad que no presenten necesidades educativas especiales”. Esta prescripción intentó generar, y de hecho con el transcurrir de los años ha sido notorio el cambio en este sentido, una delimitación de los casos específicos que requerían intervención de los dos tipos de escolaridad, apuntando a romper con viejas tradiciones en las cuales ante cualquier tipo de problema de aprendizaje, aun no estando vinculado con una situación discapacitante, se daba intervención a la Escuela Especial.

En el ítem 2.4 establece que “Los alumnos en Proyectos de Integración Interinstitucional serán matriculados como alumnos regulares en ambas instituciones (Común y Especial)”. El ítem 2.5 indica que “Las instituciones integradoras podrán reducir la matrícula del grado de referencia, adoptando a tal fin las decisiones de gestión que sean necesarias”.

Otro aspecto importante que establece este decreto es que la modalidad de integración se realizará de acuerdo a la situación particular de cada niño/ niña/ joven, pudiendo estructurarse de manera completa en la Escuela Común con una maestra de apoyo a la integración o pudiendo concurrir algunos días a la Escuela Común y otros a la Escuela Especial.

El Ítem 2.8 regula los sistemas de apoyo adicionales estableciendo que los mismos, dentro del ámbito de la Escuela Común serán de carácter extraordinario y su condición de necesidad deberá ser decidida en el marco del Proyecto de Integración Interinstitucional entre la Escuela Especial Núcleo y la Institución Educativa del Nivel o Modalidad que correspondiera, con el consenso de la familia. De esta manera este decreto intentó regular el modelo 1 a 1 implementado para la integración de los niños y niñas limitando el ingreso en cantidad de profesionales a las escuelas de nivel primario.

Los cambios más importantes que se introdujeron en el nivel primario a partir de la sanción de la LEN y las resoluciones posteriores tienen que ver con plantear una escuela que reconozca el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes apuntando a la inclusión a partir del reconocimiento de sus trayectorias educativas como un continuum, cuyo sostenimiento no queda librado al

azar sino que forma parte de una política de Estado organizada y planificada con distintos niveles de responsabilidad partiendo de la esfera nacional y llegando a los actores institucionales como representantes de ese Estado.

Específicamente en el caso de la provincia de Santa Fe los documentos ministeriales y capacitaciones de la última década (escuela abierta) configurados por la política educativa santafesina contribuyeron a generar un cambio en la mirada en lo que al acompañamiento de las trayectorias educativas se refiere. El cambio no es radical ni total, como siempre conviven nuevas prácticas con viejas tradiciones más expulsivas y excluyentes. Lejos de ser un proceso acabado, las transformaciones aún parecen estar en tensión con viejas tradiciones y estructuras aquellas que forman parte de los mandatos de origen del nivel primario.

En cuanto a los contenidos, no se volvió a realizar en este periodo una estructuración curricular similar a la de la reforma educativa de los años noventa de la cual surgieron los CBC, en consonancia con lo establecido por la ley en el año 2011 el CFE elabora los Núcleos de Aprendizaje prioritarios, NAP para todo el territorio nacional. En lo que respecta a las escuelas primarias santafesinas no se volvió a redactar una definición jurisdiccional con respecto a los contenidos desde 1996. Los NAP comenzaron a circular por las escuelas de la provincia a partir de 2012 sin una línea de capacitación al respecto. La tradición de las escuelas primarias de planificar por contenidos y la fuerte impronta que dejó la utilización de los Diseños curriculares de los años noventa tornó muy lenta la implementación de los NAP al interior de las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe siendo resistidos por algunos docentes hasta la actualidad por catalogarlos como “amplios” o “poco específicos”

Otras cuestiones que se propuso organizar la LEN continúan sin ser atendidas, así como otras que no han sido implementadas o lo han sido solo parcialmente por ejemplo, la jornada extendida para el nivel primario, muy difícil de implementar de acuerdo a la diversidad de realidades de los contextos jurisdiccionales. En los últimos años, también se han desarticulado las políticas de extensión de las nuevas tecnologías en lo que respecta a la distribución de hardware específico, soporte y mantenimiento técnico, conexión a internet en las escuelas y capacitación para los docentes en lo referente al tema.

No obstante, en lo que respecta al nivel primario santafesino, el modelo de distribución de hardware nunca respondió al tipo 1 a 1, una computadora para cada

niño/a, sino a equipar con un aula digital móvil que dispone 30 computadoras para una institución, con las dificultades organizativas que eso conlleva en escuelas con matrículas que llegan a los 1000 alumnos.

También se vieron interrumpidas, las líneas de formación docente permanente, gratuitas y en servicio por desarticulación de las políticas que la sostenían.

Más allá de los vaivenes específicos de las políticas de estos años, a partir de la sanción de Ley se instaura un periodo que se propuso legislar sobre lo existente y organizar situaciones concretas. Se orientó a establecer otras reglas y resignificar sentidos, fijando un programa a seguir reconociendo y recuperando un recorrido histórico del Sistema Educativo Nacional, que se orientó desde sus orígenes una democratización de la educación y un reconocimiento de la diversidad de destinatarios y escenarios.

### ***Problemáticas y Desafíos del Nivel.***

A esta altura del recorrido realizado sobre la escuela primaria en la Argentina resulta oportuno reflexionar y ampliar dos cuestionamientos planteados por Alliaud (2017) que apuntan a la esencia de las mayores tensiones que atraviesan las prácticas en este nivel: *¿cómo hace la escuela organizada en ciclos y grados de acuerdo a grupos etáreos homogéneos, en los que se promueven aprendizajes desde la lógica de una enseñanza en la simultaneidad, conjuntamente con sistemas de promoción basados en el mérito para asegurar la inclusión de todos y todas?*

*¿De qué manera es posible compatibilizar la defensa de la cultura común, pública (central en la tarea de la escuela como institución social) con la exigencia de apertura a la diversidad cultural?*<sup>8</sup>

Como esbozamos en este sintético recorrido realizado por los orígenes de la escuela primaria en la Argentina, que también fue similar en otros países del mundo, es ese formato que le da origen, el que tensiona con las necesidades del presente. Formato heredero de la necesidad de la modernidad de resolver el problema de la masificación de la educación, ideado para llegar de una manera efectiva a todos en un determinado contexto, es el que tensiona con la necesidad de construir una

---

<sup>8</sup> La cursiva es propia

educación y una escuela que contemple las singularidades. “La escolarización de masas es la principal reforma educativa de la modernidad. Rompe con todas las formas educativas anteriores y se instala como forma educativa hegemónica” Popkewitz (1994)

Uno de los principios en el cual se basó el dispositivo escolar moderno fue el de la homogeneidad, la presunción de que todos los sujetos son iguales y por lo tanto todos pueden aprender lo mismo al mismo tiempo dentro de un mismo grupo etéreo. Esa presunción está basada en la idea de un sujeto y una infancia propia de la modernidad, es ese sujeto inacabado, imperfecto, incompleto y moldeable que se refleja en esta frase de Rosseau en Emilio (1762): “Sin duda no debe hacer lo que quiera, sino lo que vosotros quereis que haga, no debe dar un paso sin que vosotros hayáis previsto, cuando abra la boca vosotros debeis saber lo que va a decir”

Esta concepción de sujeto subyacente deriva en la configuración de un método simultáneo constituido por una realidad colectiva o grupo clase, con elevada cantidad de alumnos y un aula escolar que combina como dos caras necesarias esta simultaneidad con la homogeneidad. Un docente con un libro que enseña a todos al mismo tiempo a través de una serie de lecciones que se suceden a lo largo de una jornada con lapsos de tiempo determinados.

“El modelo pedagógico simultáneo será el factor determinante en la estructuración del tiempo y no otras variables como las características de las materias o las disposiciones del alumno” (Escolano 2000)

El otro elemento que hace que el dispositivo funcione es la acreditación y la evaluación. Evaluación que garantice la continuidad de la homogeneidad en el tránsito por el sistema.

Dicha evaluación permite aseverar que un niño que ha transitado un tramo ha adquirido lo necesario para pasar a otro tramo de la escolaridad en ese lapso de tiempo previsto. La gradualidad de la escuela requiere de esta idea de una frontera “los que pasan” y “los que no”, los que lo “lograron” los que no. La evaluación garantiza que los que pasan tengan las herramientas ya que fue comprobado, corroborado.

Volviendo a nuestros interrogantes del inicio de este apartado cabría preguntarse, ¿por qué es tan estable esta gramática escolar? ¿Qué es lo que dificulta el cambio? La gramática escolar resulta práctica, económica y fácil de

replicar (Rodríguez Romero 2001) configurada de ese modo asegura la posibilidad de llegar a todos rápidamente.

No requiere de una comprensión consciente para su utilización y la ausencia de reflexión sobre la misma contribuye a su permanencia (Tyack -Cuban 2002)

Diversas experiencias que se desarrollaron durante el siglo XX como Neil, “Summerhill” (desde 1927) o la experiencia de la escuela Serena, influidas por la corriente escolanovista a nivel mundial no lograron salir de su encapsulamiento, del funcionamiento de su propia experiencia y no se expanden al resto del sistema.

El mayor problema es el problema de la masividad. Porque hay ciertas cuestiones de esas experiencias que son difíciles de replicar a gran escala. Con el segundo gran momento de expansión de la educación que se produce a mediados del siglo XX, se pone nuevamente por encima de lo singular lo masivo. Generando clausuras de estas experiencias singulares. Nuevamente la tensión de lo masivo y el acceso universal y como ese proceso tiene un costo que es el de lo singular.

Problema para pensar en términos de políticas públicas y para seguir repensando hoy, ¿cómo influye sobre las posibilidades de inclusión y de respeto a las singularidades la necesidad que la escuela siga siendo masiva? ¿Cómo se resuelve hoy el problema de la masividad en la escuela primaria? ¿Se resuelve? ¿Constituye una gran contradicción a resolver? ¿Queda a expensas de voluntades personales?

Diversidad de escenarios, grandes centros urbanos, contextos de exclusión y marginalidad, en los cuales anidan escuelas con sobredemanda de acceso, matrícula por encima de los mil alumnos con más de treinta niños por curso, “una escuela cuya institucionalidad o forma de imponer/socializar/educar se halla debilitada o resquebrajada; escuela cuya forma predominante no condice con los modos de comunicación y socialización dominantes fuera de ella y que depende de la construcción permanente que realizan a diario los sujetos” (Alliaud 2017) Otros sujetos que la habitan, otras infancias otras demandas a las cuales dar respuesta.

“Hoy la sacralidad (y la grandeza que esta sacralidad traía aparejada) ya no resulta para amparar las acciones y decisiones que se toman al enseñar. Hoy priman la construcción, el diálogo, la justificación y estas condiciones, si bien nos liberan del peso de las instituciones, traen como consecuencia mayores niveles de exposición y sobrecarga para los sujetos (docentes, alumnos) que pasan de ser

“obedientes” a ser “constructores” y protagonistas de su propia experiencia. (Alliaud 2017 p. 30)

“Los reformistas creen que sus reformas cambiarán las escuelas pero es importante reconocer que las escuelas cambian las reformas. Una y otra vez los docentes han implementado y alterado selectivamente las reformas. Más que considerar estas mutaciones como un problema se podría pensar que estas constituyen potencialmente una virtud” (Tyack- Tobin 1994)

El día a día de la configuración de nuevos agrupamientos, de diseño de proyectos de integración, articulación y nuevos formatos para la enseñanza en el nivel primario suele teñirse de múltiples dificultades producidas por los elementos del viejo dispositivo que entra en tensión con lo nuevo que resulta necesario modificar.

Allí se encuentran los docentes, y la institución escuela con su decisión política de intervenir o no en esa realidad para cambiar todo o cambiar algo y para adecuar el espíritu de esas reformas a la realidad de cada escenario. Intensificados en su hacer cotidiano por tener que agenciar las necesidades, estados emocionales, singularidades de niños, niñas, jóvenes y sus familias de procedencia durante el desarrollo mismo de una jornada de enseñanza. Enseñanza que ya no puede considerarse como “aplicación” o “bajada” de un contenido, sino que implica, probar, ser puesto a prueba; aceptar y aprender a permanecer en la confusión (Alliaud 2017).

La escuela se debate continuamente entre la herencia de su pasado glorioso y el futuro para el cual debe preparar. “...el conservadurismo, en el sentido de la conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo ante lo nuevo” (Arendt 1996) Entre lo viejo y lo nuevo lo importante es nuestra decisión sobre cómo nos posicionamos como educadores...tenemos que resolver qué es lo que tomamos de esa herencia y qué es lo que vamos legar



## Capítulo IV Entre Niveles

### ***La Articulación en Perspectiva.***

A lo largo del siglo XX el sistema educativo Argentino; como también el de otros países; se fue estructurando en distintos niveles. El recorrido realizado en los capítulos I y II profundiza algunos detalles de ese proceso. La escuela tal como la conocemos hoy surge ligada a un contrato de origen con las familias en el cual, esta última transfiere a la escuela la misión del cuidado y la educación de sus hijos bajo la garantía del Estado.

Como ha quedado plasmado en el desarrollo de los capítulos precedentes, desde sus orígenes los niveles del sistema educativo fueron concebidos con lógicas y mandatos propios e independientes, en las cuales las interacciones entre dichos niveles era algo que se daba per se.

Años después de haberse conformado y luego de muchos debates y reflexiones en torno a las dificultades específicas de cada nivel se ponen en evidencia dificultades relacionadas con discontinuidades en los aprendizajes entre un nivel y otro del sistema.

Algunos autores analizan estas dificultades a partir de echar luz sobre lo que ocurre en las transiciones del sistema. En la década de los noventa Gimeno Sacristán nos aportaba: “La importancia de los momentos de transición reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo, para las experiencias personales y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema escolar” (Gimeno Sacristán, 1997 p33).

Un poco más adelante en el tiempo Santos Guerra nos propone pensar en las Bisagras del sistema: “Cuando una bisagra no está engrasada, las partes de un lado y otro no se articulan adecuadamente. Es triste pensar que los niños y niñas que pasan de un nivel a otro se encuentren con unas dificultades de transición que destruyen o dificultan su progreso. (Santos Guerra 2016)

En consonancia con estos posicionamientos Terigi (2015) pone la mirada sobre la experiencia de los sujetos en las transiciones y la propone pensar como “un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad en la experiencia del sujeto con respecto al pasado. (...) el tipo de cambio que llamamos

“transición” puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable” La autora sostiene que dichas transiciones suponen un importante cambio simbólico y social para afrontar, para el cual muchos sujetos no cuentan con los recursos materiales y simbólicos apropiados.

“Hay que cruzar, pasar a otro lugar, abandonar ciertas prácticas y adaptarse a otras, casi como si fuera una responsabilidad exclusiva de quien intenta el pasaje” (Rosanno 2006 p. 300)

¿Cuáles han sido las evidencias que a lo largo del tiempo, pusieron de manifiesto la necesidad de atender estas “transiciones”, estas “bisagras”?

- La frustración y el desconcierto de los/as estudiantes ante el borramiento de los componentes afectivos sobre los que se hacía énfasis en una etapa anterior.
- El pasaje que se produce de tener un solo maestro a tener diez o doce, con un trato menos personalizado.
- La diferencia en el manejo de los tiempos, pasar en algunos casos, de tener mucho tiempo para jugar, a hacerlo quince minutos una o dos veces en la jornada. De estar tres o cuatro horas en la escuela a estar seis o tener jornadas extendidas en el caso de la Educación Técnica.
- Las disposiciones espaciales distintas de las aulas, pasando de tener rincones y juegos disponibles a no tenerlos, de poseer aulas ambientadas y personalizadas de acuerdo a los intereses de los/las estudiantes a aulas austeras, tal vez hostiles, carentes de significación.
- La ajenedad que pudiera sentir el/la estudiante ante el nuevo conocimiento que se le presenta, quizás no solo por el conocimiento en sí, sino también por los modos empleados en su presentación y en su transmisión.
- Los índices de fracaso y deserción de los primeros años de cursado del nivel secundario.
- La fractura que se produce al tener que funcionalizar conocimientos relacionados con el hacer luego que el aprendizaje de los mismos haya sido estrictamente de indagación conceptual mediante actividades de tipo intelectual.

Todas estas situaciones que se fueron manifestando a lo largo de los años y se siguen transitando, ponen de manifiesto la necesidad de “Articular” un nivel con el otro, necesidad que sigue estando como una materia pendiente al interior del sistema educativo.

¿Por qué resulta tan difícil llevar adelante esta articulación entre los distintos niveles?, ¿por qué seguimos experimentando sensaciones de frustración luego de cada intento de llevarla adelante?, ¿quiénes son los responsables de su concreción?, ¿cómo pensarla en el Nivel Superior no universitario en el cual la obligatoriedad de la educación no recae como imperativo?, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de articulación?

### ***Miradas de la Articulación a través del Tiempo:***

El término articulación proviene del latín “articulatio” que significa unión o enlace de varias piezas de forma tal que sean posibles los movimientos rotatorios o deslizantes entre ellas como efecto de una acción o fuerza interna o externa.

El diccionario de la Real Academia Española expresa que articular es: “Unir-enlazar. Unión de dos piezas o partes de un instrumento máquina. En las plantas: unión de una parte con otra distinta de la cual puede desgajarse. *Anat.* Unión de un hueso u órgano esquelético con otro” RAE (1983 p.181)

En el campo de la mecánica se habla de la existencia de una “junta” para permitir los movimientos articulados entre dos piezas para el cumplimiento de una función, ya sea, entre dos o más elementos de un mismo o de diferentes sistemas.

Se trata de una palabra que hace referencia a la idea de enlace, conexión, ligamiento, asociación, necesaria para el adecuado funcionamiento de las dos partes que necesitan ser unidas. Se trataría de “algo” que viabiliza el funcionamiento armónico entre uno o varios elementos / sistemas. Un elemento mediador que garantiza la función de eso que “articula”. De no estar o estar dañado, podría manifestarse una patología o disfunción, no sólo en los aspectos estructurales sino, también, funcionales.

En lo referido al campo educativo, como ya hemos mencionado, el sistema educativo argentino se estructura en cuatro grandes niveles, con mandatos y objetivos específicos que fueron variando a lo largo del tiempo. Las vinculaciones,

los pasajes e interacciones entre dichos niveles se dieron por sentadas, se vieron naturalizadas y no surgieron como una necesidad.

A mediados de la década de 1990 La ley Federal de Educación establece que: “Los niveles, ciclos y regímenes especiales que integren la estructura del sistema educativo deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad y asegurar la movilidad horizontal y vertical de los alumnos/ as” (Ley 24.195/95 p. 12)

A partir de esta Ley comienza a funcionar el tercer ciclo de la EGB, que comprendía el cursado de 7mo, 8vo y 9no año en un intento de encontrar una configuración diferente para el sistema a partir de la percepción de quiebre que se producía entre el 7mo grado y el 1er año de la escuela secundaria. Más allá de haberse conformado en un ciclo completo, la dificultad siguió persistiendo, al menos en la provincia de Santa Fe, ya que, en algunos casos, el cursado del 7mo grado se realizaba en una escuela (de educación primaria) y el de 8vo y 9no se realizaba en otras (de educación secundaria), tomando esta configuración diversos matices de acuerdo a la realidad de cada contexto.

De esta manera instituye con fuerza de ley y pone sobre el tapete una problemática percibida pero no abordada en el campo educativo con anterioridad a la sanción de la misma, iniciando así un proceso de intentos, marchas, contramarchas en el logro de un funcionamiento más integral del sistema educativo dirigido a un mejoramiento de la calidad educativa concebida en dicha ley.

En este contexto todo intento de articulación se veía influido por la obligatoriedad reciente de este tercer ciclo y de la sala de 5 años del nivel inicial y apuntaba al logro de la calidad, que esta ley establecía.

Algo se percibía como desarticulado, algo era necesario “unir”, algo se encontraba en un territorio del cual no se tenía muy claras cuales eran las responsabilidades lo que sí era advertido es que los aprendizajes no eran los “esperados” al pasar al nivel siguiente.

De esta manera, con el tema anclado en la agenda a través de la legislación vigente comienzan a desarrollarse al interior de las escuelas a lo largo y a lo ancho del país proyectos basados en supuestos tales como: que la articulación concierne a los docentes de los primeros y últimos grados/años de cada nivel, que debe darse para que no sea tan abrupto el pasaje, que es necesaria para que los maestros/as y profesores/as que reciben a los estudiantes se “enteren” de lo que hicieron el año

anterior, que es necesario acordar lo que un maestro/a o profesor/a debe enseñar para lo que “necesita” el nivel siguiente, que con un par de visitas entre los niveles y realización de algunas actividades ese pasaje ya estaría garantizado.

Comienzan a implementarse así diversidad de proyectos al interior de las escuelas, algunos con buenos resultados otros no tanto, que van dejando una huella, un registro en las representaciones sobre lo posible y lo no posible en materia de articulación. El peso de lo “recibido” del nivel precedente, los proyectos que se diluyen en el tiempo, la idea de “carencia” en los estudiantes que ingresan recientemente a un nivel, en algunos casos, operan como verdades absolutas y obstaculizan el proceso de articulación, se traducen en términos de “reproches” acaparando gran parte de los tiempos de encuentro entre instituciones.

De estas representaciones de la articulación como algo que es inherente a un grupo específico de docentes de un nivel, con objetivos específicos se produce un pasaje a una mirada más amplia de la articulación.

La sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 plantea un nuevo hito que nos coloca de cara a nuevas formas de pensar sobre el tema, en su capítulo I expresa: “El sistema educativo nacional tendrá una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y la articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan” (Ley 26.206/06 I:15) Al establecer un sistema educativo “unificado” la articulación resulta una característica central en la estructura del mismo.

En el artículo 17 establece que “la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende los cuatro niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho modalidades...” (Ley 26.206/06:I:17) La articulación se presenta como transversal a todos estos niveles, con mayor resonancia en los de escolaridad obligatoria para garantizar la continuidad de las trayectorias escolares de niñas/niños y jóvenes.

La fuerza de la Ley opera desde el plano de lo instituido como un componente importante, no el único, en el proceso de cambio de posicionamientos.

Particularmente en este caso, la extensión de la obligatoriedad hasta el final de la escuela secundaria, la mirada del sistema educativo como todo unificado tendiente a garantizar la continuidad de los aprendizajes y sostenimiento de las trayectorias escolares en cuanto al ingreso, permanencia y egreso de los niños,

niñas y jóvenes como parte del cumplimiento del derecho a la educación, resultan componentes fundamentales para repensar este proceso de articulación y los posicionamientos en lo referido al mismo.

La puesta en marcha de estos procesos, la investigaciones sobre el tema y la legislación vigente operan como fuerza instituyente generando nuevas miradas sobre el mismo, de pensarla como un proceso exclusivo de unos grupos de docentes con actividades específicas, se la propone pensar como un proceso institucional de la articulación en el cual es la institución escuela en su conjunto de un nivel determinado la que articula con la institución escuela del siguiente nivel.

“La Articulación es una cuestión institucional: no se trata solamente de articular contenidos o niños o docentes, sino que se articula la Institución en su totalidad. Va más allá de las personas, de los edificios o los contenidos tratados aisladamente. Involucra el rol que cada actor de la situación educativa desempeña en la Institución. La Articulación debería ser un eje que atravesase todo el sistema educativo, desde Inicial a Media o Terciario incluidos” (Harf 2012)

Recientes trabajos de Paulic y Petrucci (2016), nos proponen pensar la articulación como un proceso y como una práctica educativa compleja. No se trataría solamente de puntualizar acciones que se implementan en determinados momentos para vincular niños, espacios contenidos o crear las mejores condiciones para un mejor pasaje de un nivel a otro, sino que se trataría de pensarla como una “tarea permanente, sistemática y fundamentada que permita dar una continuidad a un proyecto integrador entre ambos niveles” (Paulic y Petrucci 2016 p. 27)

En este sentido coincidimos y adherimos con la idea de los autores en pensar a la articulación como “puente, nexo, unión, coyuntura, pasaje, pero sosteniendo la idea de la articulación como una práctica necesaria y compleja diversa y modificable en sus acciones que no se limita a la sumatoria de eventos y que abarca diferentes aspectos que hacen a la coherencia de la educación como sistema.” (Paulic y Petrucci 2016 p. 28)

Desde esta perspectiva los autores proponen abordar la articulación desde un enfoque integrador para poder pensarla como un proceso que pueda ser analizado desde distintas dimensiones que forman parte de un entramado dialéctico.

Desde una perspectiva compleja implica poder pensarla como un proceso de múltiples atravesamientos y aspectos que se entrecruzan y retroalimentan. Este posicionamiento supera y evita procesos reductores, simplificadores que generan

proyectos que originan acciones en un único sentido que no contemplan la multiplicidad de factores.

Los autores proponen al menos seis dimensiones para poder pensar el proceso y práctica de la articulación como un proceso complejo en donde se entrecruzan demandas políticas, éticas, sociales, pedagógico-didácticas, históricas, institucionales y comunitarias.

De esta manera reconocen una **dimensión política**, referida a las leyes que regulan el sistema educativo que configuran un nuevo escenario para mirar al sistema educativo en su conjunto y pensar cómo garantizar la continuidad de los aprendizajes.

Una **dimensión histórica** que implica reconocer los recorridos históricos mandatos y objetivos diferentes de cada nivel que contribuyeron en la construcción de sus propias identidades. **Una dimensión ética** que atraviesa la práctica docente y nos invita a realizar una revisión constante de las decisiones que tomamos en la práctica de la articulación de manera de hacerlas públicas, someterlas a críticas y buscar los consensos.

Otra dimensión es la **pedagógico- didáctica** que permite una aproximación a las vinculaciones entre las didácticas específicas de cada nivel, acordar criterios en cuanto a enfoques curriculares, continuidad de los contenidos, buenas prácticas de enseñanza y criterios de evaluación y promoción a lo largo del proceso. La **dimensión institucional** nos pone ante una compleja trama de significación que rodea, da sentido y ubica a los hechos sociales. Pensar en un proceso y práctica de la articulación implica pensar lo significados que implican para todos los actores institucionales para poder generar de manera conjunta dispositivos que consideren las diferentes culturas y estilos institucionales. La **dimensión comunitaria** implica rescatar la participación de las familias y de otros miembros de la comunidad.

En consonancia con este análisis, Broda y Pitluk (2016) proponen pensar la articulación como “un proceso de transición, de cambios, de preparación para llegar a una meta a través de un puente que facilite el pasaje y garantice la educación como un proceso continuo”

Es por ello que las autoras sostienen que la articulación inaugura una reflexión que involucra a todos los niveles del sistema y puede pensarse en diferentes direcciones: una articulación del sistema educativo con el sistema social y político, una articulación entre los niveles del sistema educativo, una articulación

dentro de cada nivel del sistema educativo y una articulación dentro de cada institución educativa que involucra a su vez todas las dimensiones de su dinámica, la pedagógica, la administrativa y la socio-comunitaria.

Se trataría entonces de poder pensar la articulación como una trama de todos los actores involucrados; que pondría en diálogo lo curricular, las prácticas docentes, los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto, las interacciones con la norma, la identidad de cada nivel, atendiendo también a la relación con la comunidad, partiendo de un eje articulador: garantizar la continuidad de las trayectorias.

En palabras de Méndez Seguí y Córdoba (2007 p.31) “Esto supone reconocer que las partes son distintas entre sí y a la vez forman parte de un todo.” La articulación implica entonces “pensar simultáneamente en la unidad y en la diversidad del Sistema Educativo.”

### ***La Práctica de la Articulación desde la Perspectiva de la Complejidad:***

Tomando el posicionamiento que parte de considerar la articulación como una práctica compleja que se concibe como un continuum al interior de este sistema educativo unificado que propone la La ley de Educación Nacional, resulta importante dedicar una líneas de este recorrido para poder pensar desde qué puntos de vista considerarla compleja y en relación a qué aspectos.

Edgar Morín (1995) sostiene al respecto:

“A primera vista la complejidad es un tejido (...) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados. Presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es la complejidad con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre, el caos (...) “

Disponerse al ejercicio de esta práctica, al igual que sucede con la práctica educativa en general, supone tener en cuenta la perspectiva de un fenómeno con muchas incertidumbres, con aristas que no podemos controlar desde el lugar que estemos, con emergentes que surgirán de la singularidad propia de cada práctica entre instituciones específicas, que no podrá pensarse una receta única a replicar



cada vez que se lleve a cabo. Una práctica que al principio puede percibirse como desordenada para quienes se disponen a realizarla ya que en muchas ocasiones, como producto de la estructura real del sistema educativo la diversificación de escuelas de procedencia y de destino torna compleja esa concreción en tiempos y espacios reales. Una práctica en la cual resulta necesaria una nueva construcción a partir de las especificidades de cada nivel y de cada institución.

“La dificultad más significativa del pensamiento complejo es que debe afrontar el entramado la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, la incertidumbre, la contradicción a través de principios y criterios que le son propios para la aventura” (Ceretto, J, Giacobbe, M. 2009 p. 26)

Las autoras agregan que se trata de un pensamiento que no se inmovilice por la complejidad, sino que se enfrente a ella, que no se reduzca a los esquemas más simples y superficiales de la observación sino que advierta que la meta es “pensar en complejo” advertir que forma parte de la naturaleza de los fenómenos e intervenir con esa mirada.

Desde el punto de vista de este pensamiento, la complejidad sistémica radica en que los sistemas deben concebirse como auto-eco-organizados, es decir con una organización interna que le es propia, pero nunca del todo cerrados, su principal riqueza radica en las interacciones con el ambiente a través de las cuales se retroalimenta, este concepto tomado del campo de la biología se ha implementado para explicar también fenómenos sociales y culturales.

Las prácticas educativas y en este caso la práctica de la articulación no puede pensarse como un fenómeno cerrado en sí mismo, sino abierto al constante flujo de múltiples dimensiones, detalladas en el apartado anterior, que le otorgan singularidad en la generalidad y que conjugan lo uno y lo múltiple.

La visión hologramática<sup>9</sup> que es propia de este pensamiento complementa esta idea ya que desde la perspectiva de la misma se plantea que para la construcción de un conocimiento legitimado, no es posible dar cuenta solo de las partes si no las percibimos en el todo y no podemos conocer sólo el todo si no conocemos las partes.

---

<sup>9</sup> El concepto de holograma fue introducido por primera vez por el Físico Denis Gabor a mediados del siglo XX quien diseñó un esquema a través de una imagen proyectada en tres dimensiones en la cual puede verse el todo desde cualquier punto que se la mire.

Esta visión aporta la idea de la necesidad de conjugar múltiples instancias para contribuir a la totalidad de un fenómeno, que en el caso de la articulación implica la existencia de la pluralidad y la necesaria integración manteniendo lo diverso.

La recursividad, por otra parte, es un principio interesante para pensar estos fenómenos. La misma implica pensar los fenómenos se constituyen y son constituidos interactuando, retroalimentando y autoproduciéndose. Este tipo de dinámicas supone que el final de un proceso nutre su principio. “El principio puede ser el final, lo que es causa puede ser efecto, lo que es cierre puede ser apertura. Múltiples alternativas y diversidad de respuestas” (Ibídem p. 30)

Para poder llevar esto adelante es necesario posicionarse desde una perspectiva dialógica, propia de este tipo de pensamiento. “Una dialógica, donde las ideas antagónicas se vuelven complementarias, la intensidad y la riqueza del debate crea condiciones de autonomía (..) y permite el respeto por las ideas contrarias generando reales condiciones de diálogo...” (Ibídem p 29)

### ***Una Nueva Mirada desde la Perspectiva de la Educación como Derecho y la Continuidad de las Trayectorias Escolares.***

En consonancia con lo que se viene desarrollando, resulta interesante que podamos empezar a pensar al sistema educativo de una forma menos segmentada y vertical. Avanzar quizás a una mirada que lo contemple como una totalidad en la cual los niveles se incluyen los unos a los otros y se retroalimentan entre sí. Una totalidad en la cual cada nivel interactúa con el otro desde sus notas esenciales. En esta representación de la totalidad podremos incluirnos como sujetos promotores de cambio, con fuerza instituyente.

Para ello es necesaria una mirada que supere la idea de pensar cada cosa por separado y generar acciones que estén en consonancia con ese pensamiento.

En esta perspectiva del Sistema Educativo como una totalidad se incorpora la Trayectoria escolar de los niños, niñas y jóvenes que también resulta necesario concebir como una totalidad en el recorrido por ese sistema. Para poder pensar las trayectorias educativas como un continuo de aprendizaje resulta necesario repensar los objetivos pedagógicos que facilitan el pasaje y la continuidad por los ciclos y niveles del sistema educativo, asegurando la articulación entre los mismos.

Desde este punto de vista, el pasaje entre un nivel y otro no debe concebirse como una interrupción, sino en función de una idea de continuidad de las trayectorias educativas que contemple la singularidad de los recorridos de cada estudiante.

La continuidad de las trayectorias escolares de los niños, niñas y jóvenes se piensa hoy en clave de derecho, como ya lo hemos desarrollado en el capítulo N° 3, el artículo N° 2 de la LEN así lo establece “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” ampliando en el artículo N° 12, las responsabilidades por parte del estado de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional, garantizando el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades.

En función de ello, nos debemos la posibilidad de habilitar espacios de debate sobre las condiciones pedagógicas necesarias para sostener estas trayectorias escolares integradas.

En un horizonte de posibilidad implicaría comenzar a imaginar una experiencia de aprendizaje diferente a la clásica segmentación disciplinar y a la frágil articulación entre niveles que se ha desarrollado en estos años. Quizás podríamos perfilar líneas de pensamiento referidas a qué continuidades articular, qué posibilidades nos otorga el conocimiento en su concepción más flexible para poder delimitar lo que es prioritario y central, esos aprendizajes que perduran en el tiempo, en tanto que propician el desarrollo de las capacidades y habilidades más permanentes y funcionales en distintas situaciones de la vida.

### ***El Decreto N° 4200/15 ¿Un Intento de Tender Lazos, Tejer Tramas?***

En el apartado N° 2 del capítulo N° II de este trabajo se realiza un análisis de la concepción de la formación docente que subyace en la LEN y que direcciona toda la política educativa posterior a la sanción de la misma. Esa concepción de la Formación docente contempla la idea de sistema educativo unificado a la cual venimos haciendo alusión a lo largo del desarrollo de este capítulo. A partir de esta concepción la Formación Docente ocuparía un lugar preponderante a la hora de generar retroalimentaciones para el mejoramiento de las prácticas educativas en general en todos los niveles.

Una de esas formas de retroalimentación entre la formación docente y los demás niveles la aborda en profundidad en la Res. 24/07 del CFE, como consta en el desarrollo de dicho capítulo, visualiza como una posibilidad para esa retroalimentación en el vínculo que se establece entre las instituciones de formación y las escuelas del nivel para el que se forma: “*se requiere afianzar la articulación de los Institutos Superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda*”

En consonancia con estas concepciones y con este marco regulatorio se redacta en la provincia de Santa Fe el decreto 4200/15. Como se mencionó en el capítulo I no solo se propone a la formación en la práctica como un “Campo de formación” de “producción de conocimiento” y “dispositivo de diálogo entre la teoría y la práctica” sino que propone “articular la formación docente inicial con la formación docente continua” para lo cual se requiere “formalizar acuerdos intra e interinstitucionales”

Lejos de ser solo la prescripción de lo instituido en una norma del estado provincial, puede pensarse también como una oportunidad para poder pensar la articulación entre dos niveles del sistema que aún no ha sido configurada. En este caso particular, además de pensar la articulación entre el nivel secundario y el nivel superior, se trataría de poder pensar en los formatos necesarios para poder configurar una práctica de la articulación entre los espacios de práctica y residencia docente y las escuelas del nivel para los que se está formando desde la perspectiva de una formación permanente para todos los actores involucrados.

Múltiples estudios realizados por distintos autores como Alliaud, Davini, Litwin, citados a lo largo de este trabajo, señalan las discontinuidades existentes entre las instancias de formación, las prácticas/residencias y la primera etapa de inserción profesional de los docentes noveles. Existe una vasta obra referida al tema como así también las percepciones de los que estamos involucrados en las prácticas de ambos niveles que conducen a percibir una discontinuidad en la experiencia de los sujetos que atraviesan este tránsito por el sistema. Como se ha intentado reflejar hasta el momento se trata de dos campos con lógicas diferentes que se encuentran acoplados de manera insuficiente dando por sentado que el pasaje de los aprendizajes en el ámbito de la formación se traspasaran al plano concreto de la práctica pero en el medio hay otras intermediaciones.

¿Cómo pensar una práctica de la articulación entre el nivel superior no universitario y los niveles del sistema educativo para los que forma cuando la obligatoriedad de la educación no recae como imperativo? ¿Qué actores deben involucrarse en ello? ¿Qué instancias enriquecen este proceso?

***La Práctica de la Articulación Entre los Trayectos de Práctica del Nivel Superior no Universitario y las Escuelas del Nivel para el que Forma. Algunas Ideas Preliminares***

Continuando con la línea de un posicionamiento que opta por concebir a la articulación como una práctica en la cual se entrama la experiencia de todos los sujetos involucrados conjugando distintas dimensiones, nos permitiremos pensar la articulación desde un enfoque integrador constituido desde distintas dimensiones en un interjuego dialéctico.

Las dimensiones propuestas por Paulic y Petrucci (2016) intentan contemplar la práctica de la articulación como un proceso complejo en donde se entrecruzan múltiples demandas, proponemos pensar este proceso desde esa mirada en esta instancia, intentando delinear las implicancias de las distintas dimensiones en lo que a esta práctica se refiere.

En este sentido y en coincidencia con los autores, reconocer su ***dimensión política***, implica tener presente los marcos regulatorios del nivel superior y del nivel para el que se forma, en el caso particular de este trabajo, el nivel primario. En los capítulos anteriores se realizó una recopilación de los mismos intentando delimitar los que tienen mayor incidencia sobre la dinámica de ambos niveles. En tales desarrollos se estableció como un hito la sanción de la LEN en el año 2006, como marco regulatorio general que influye sobre ambos niveles, su influencia ha sido paulatina, como se ha explicitado en los capítulos precedentes los cambios de miradas y concepciones se van desarrollando lentamente y aún se suscitan en nuestros días.

En lo que respecta al nivel superior, resultan fundamentales en la concepción y para la perspectiva que se quiera dar a esta práctica, los aportes de las resoluciones posteriores del CFE N° 24/07 y modificatoria, N° 74/08 “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” (Anexo I); la N° 30/07 “Hacia una institucionalidad del sistema de formación docente en la Argentina” con sus anexos I y II, como se ha explicitado oportunamente fijan posicionamiento sobre

los rasgos que definirían la especificidad de la *formación docente como sistema*<sup>10</sup>: la formación (inicial y permanente) de los recursos humanos del sistema educativo, como su principal función; la necesidad de planificación del cumplimiento de esta función, en el *interjuego entre la formación docente, las necesidades del sistema educativo y las políticas educativas*; la *producción de saberes específicos*<sup>11</sup> sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

La Resolución N° 140/11 del CFE “Lineamientos Federales para el Planeamiento y la Organización Institucional del Sistema Formador” es la que establece la firma de convenios entre las instituciones formadoras y las escuelas del nivel para el que se forma y la Res N° 167/12, que aprueba el plan nacional de formación docente 2012-2015 estableciendo por primera vez en la historia del sistema educativo, una planificación de líneas de acción y cursos a seguir en todos los niveles de la educación en relación con la lógica de concebir al sistema educativo como un todo unificado. Ratifica el fortalecimiento de la relación de los ISFD con los niveles del sistema educativo para los cuales se forma a través de ciclos de desarrollo profesional, acompañamiento a docentes noveles y proyectos jurisdiccionales de desarrollo profesional.

Como lo hemos señalado oportunamente en el marco de esta normativa y como parte de la especificación y definición de la provincia de Santa fe, se redacta el Decreto N° 4200/15 que moviliza el interés de este trabajo y cuyas disposiciones son de esencial importancia al momento de pensar en una práctica de articulación en este sentido.

Si bien las prescripciones de estas resoluciones son específicas para la Formación docente, su alcance involucra a los demás niveles para los que se forma. Constituye también parte de los intereses de este trabajo indagar en qué medida han logrado impactar sobre los otros niveles y al respecto nos referiremos en capítulos posteriores.

Por otra parte, para el nivel primario, como hemos señalado en el capítulo III, se desprenden de la LEN dos resoluciones que han dejado alto impacto en la dinámica del mismo la resolución del CFE 174/12 “*Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación*” y 188/12 “Plan Nacional de

---

<sup>10</sup> La cursiva es propia

<sup>11</sup> La cursiva es propia.

Educación Obligatoria y Formación Docente”. Ambas resoluciones logran generar un cambio de miradas con respecto a la discontinuidad de los aprendizajes, no enfocándose ya en un plano individual de responsabilidad de los sujetos sino pudiendo derivar el foco hacia el plano de la enseñanza. Abren la posibilidad para el nivel de instalar debates y cuestionamientos profundos en cuanto a los formatos de enseñanza utilizados. En algún punto también, esa focalización sobre el plano de la enseñanza experimentada dirige la mirada hacia el nivel superior en un intento de incorporar nuevas perspectivas.

Estos marcos regulatorios que juegan un papel trascendental al interior de un nivel y el otro, nos invitan a pensar en prácticas de articulaciones que pongan en juego capacidades, recursos y funciones de cada una de las instituciones que, a su vez puedan pensarse desde la perspectiva de un sistema formador en sentido amplio, configurando un nuevo escenario para las mismas que permitan pensar en diversos posicionamientos para garantizar la continuidad de los aprendizajes de los estudiantes de la formación docente en un marco de retroalimentación para las prácticas y la formación de los docentes de ambos niveles.

Otra dimensión que resulta necesaria tener en cuenta al momento de pensar en esta práctica de articulación es la **dimensión histórica**, en este sentido, luego del recorrido histórico realizado en los capítulos II y III encontramos, específicamente entre la formación docente y el nivel primario profundas implicaciones desde el origen de ambos niveles que derivan en que sus mandatos se impliquen mutuamente.

Como lo hemos explicitado, una de las primeras necesidades del incipiente Estado Argentino que estaba en vías de consolidación de mediados del siglo XIX en adelante era la necesidad de sistematizar la educación elemental primaria que se encargaría de distribuir los saberes considerados básicos para la población. Consecuentemente con ello, la formación de los maestros para este tramo de la educación resultó ser una necesidad insoslayable para que el objetivo anterior pudiera cumplirse. Está profunda e íntima relación que existió en los mandatos de ambos niveles desde sus orígenes, dejó marcas y huellas muy profundas que se encuentran presentes en las representaciones de uno y otro nivel hasta nuestros días. El desarrollo histórico realizado sobre la formación docente en Argentina deja entrever que la misma ha estado siempre en configuración y reconfiguración

constante con los objetivos más generales que un proyecto en términos de política educativa se planteare.

Los recorridos históricos, mandatos y objetivos de cada nivel contribuyen en la construcción de sus propias identidades y se pondrán en juego en esta práctica de articulación.

También resulta importante tener en cuenta para esta práctica **la dimensión ética** transversal de toda práctica docente, en este caso particular implicaría la revisión de las razones por las cuales instituciones de ambos niveles decidan un nivel de compromiso con la práctica de una articulación no realizada hasta el momento, no pensada, con poco precedente histórico, compleja, difícil de concretar en tiempo y espacios reales y en un ámbito del sistema que no entra dentro del tramo de educación obligatoria.

La dimensión **pedagógico-didáctica** de esta práctica, se presenta como una dimensión central que puede generar una riqueza importantísima en términos de crecimiento y enriquecimiento para ambos niveles. Al proponerse trabajar sobre las necesidades de las prácticas/residencias de las/los estudiantes del profesorado que se desarrollan en escuelas primarias, en este caso, posibilitaría abrir y permitir discusiones acerca de las necesidades de la formación de las/os estudiantes, las didácticas específicas de cada nivel, las didácticas específicas de las disciplinas que tienen que se enseñar, sus metodologías específicas, los criterios en cuanto a enfoques curriculares, continuidad de los contenidos del instituto formador a las instituciones asociadas y a la inversa, reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y criterios de evaluación y promoción a lo largo del proceso, entre otros. Al mismo tiempo que configuran de manera conjunta el proceso de formación de los futuros docentes se haría posible que ambos niveles se escuchen mutuamente y puedan reconfigurar los propios procesos formativos de los docentes formadores y coformadores involucrados.

En cuanto a la **dimensión institucional** dejaría en evidencia el aspecto más identitario de la singularidad de cada proceso, ya que nos pone ante la compleja trama de significación de la esencia que la educación y la enseñanza tienen para cada institución en particular. Es en la singularidad de cada proceso, pero rescatando los elementos que se plantean como universales, donde se pondrán en juego de manera conjunta los dispositivos para que esta práctica de articulación se lleve adelante influida por las diferentes culturas y estilos institucionales.



Podría pensarse también en una **dimensión comunitaria**, que traducida a esta práctica, implique pensar en las instituciones que forman parte del territorio más amplio en la cual están inmersas las instituciones de ambos niveles y que a su vez interactúa con los destinatarios de la formación en cada nivel. Estas instituciones pueden ser organizaciones no gubernamentales, museos, centros culturales, bibliotecas públicas, centros comunitarios, etc., que forman parte de esa comunidad en sentido extenso y son parte constitutiva de la vida de los destinatarios de ambas instituciones.

Se trataría entonces de poder pensar la práctica de la articulación entre el nivel formador y el nivel para el que forma como una trama que pondría en diálogo constante, durante el ejercicio de esa práctica misma, lo político, lo histórico, lo ético, lo curricular, lo didáctico, los enfoques sobre las prácticas docentes, los modos de enseñar, de aprender y evaluar en cada nivel, atendiendo también a la relación con la comunidad y respondiendo a dos ejes organizadores: garantizar la continuidad de las trayectorias en las prácticas de los estudiantes de la formación docente y posibilitar procesos de formación permanente de docentes formadores y coformadores, ambos ejes apuntando al objetivo último de mejorar la calidad de la educación.

### ***El Decreto N ° 4200/15 como Política Educativa Pública.***

El decreto 4200/15 “Reglamento de Práctica Docente” conjuntamente con el decreto 4199/15 “Reglamento Académico Marco” resultan ser dos instrumentos de la política educativa santafesina que se proponen actualizar marcos conceptuales y de funcionamiento de los institutos superiores a los fines de direccionar la organización interna y las decisiones que se tomen al interior de los mismos en función de nuevas concepciones sobre las trayectorias formativas de los estudiantes del nivel superior.

Como ya lo hemos explicitado, dichos decretos se inscriben en resoluciones más amplias a nivel nacional que se proponen redireccionar el sentido de la formación docente en el marco de una concepción unificada del sistema educativo tendiente a mejorar la calidad de la educación de todo el sistema en general. Se trata entonces de una decisión de estado que surge a partir del diagnóstico de alguna situación que se percibe con necesidad de mejorar.

A esta altura del recorrido realizado podemos permitirnos pensar que la reestructuración de la formación docente realizada a partir de la sanción de la LEN forma parte de una política educativa pública pensada a gran escala en Argentina, con poco precedente en la historia de la formación docente y en la cual el estado toma un rol protagónico estableciendo un plan con una agenda a seguir. El decreto N° 4200/15 resulta ser la especificación de dicha macropolítica al contexto santafesino.

A los fines de incorporar una dimensión más al análisis del tema de interés del presente trabajo, resulta oportuno clarificar lo que entendemos por políticas públicas, al respecto Comba (2009) sostiene “entendemos por políticas públicas a las líneas de acción y de información adoptada democráticamente, impulsadas desde el sector público, con distintos grados de participación de diversos sectores sociales, y que buscan solucionar problemas o satisfacer necesidades en la sociedad, o reconocer una situación social como deseable y, en consecuencia, sostenerla”

El autor especifica que por línea de acción o información se entiende a todo Plan, Programa o Proyecto con un objetivo público establecido democráticamente en cualquiera de las esferas del gobierno Nacional, Provincial, Municipal, etc. con una intención clara de un sentido de aplicación, de una acción desde el Estado hacia la sociedad, ya sea para “solucionar un problema, satisfacer una necesidad, o atender un estado de cosas que el Estado considera pueda derivar en un problema, o en una necesidad” (Ibídem p. 16)

En este sentido, tanto el Dto. N° 4200/15 como las resoluciones en las que se fundamenta, poseen intencionalidades claras por parte de la esfera estatal para el mejoramiento de la formación en las prácticas docentes, la formación permanente y la calidad de la educación en general. De acuerdo con los aportes del autor, se trataría de un tema que logró ingresar en la “Agenda gubernamental”<sup>12</sup> compuesta por “temas” o “cuestiones” de la “Agenda pública”<sup>13</sup> que el Gobierno decide incluir en la Agenda Gubernamental, en este caso, de la cartera educativa.

---

<sup>12</sup>Las comillas corresponden al autor.

<sup>13</sup> El autor realiza también un aporte interesante estableciendo que “antes de adquirir el calificativo de “público”, un problema debe atravesar una suerte de filtros o canales para acceder a la agenda pública, debe adquirir lo que en la literatura sobre políticas públicas se denomina como “tema” o “cuestiones”; estos serían aquellos problemas lo suficientemente relevantes para que los poderes públicos lo consideren como “problemas”, lo que nos conduce nuevamente a la formación de la Agenda Pública, o de los “temas” sobre los que los poderes públicos reconocen como “problemas públicos”. (Véase, Comba 2009)

Los problemas que ingresan en dicha agenda tienen como característica poseer un problema o una necesidad cuya solución o satisfacción debe o puede ser competencia de algún organismo o repartición del Sector Público. En el caso particular que nos compete quien dirigía la agenda gubernamental en ese momento compartía la responsabilidad de llevar adelante este proyecto de transformación de la Formación Docente con el Ministerio de Educación, el CFE y las reparticiones provinciales y municipales. La provincia de Santa Fe, recrea, contextualiza a sus necesidades y legisla a través del decreto 4200/15 lo relativo a la organización de las prácticas y residencias docentes fijando las líneas de acción concretas a entrar en vigencia a partir del año 2015, de las cuales hemos realizado desarrollos minuciosos previamente.

Ahora bien, hacer foco en la trama política de la cual forma parte este decreto, nos remite también a pensar en todos los momentos de desarrollo de este proyecto de política educativa pública de gran envergadura que se propone profundas transformaciones. Su gestación como necesidad, el ingreso en la agenda gubernamental y su posterior inclusión dentro de una norma legal, resultan de gran importancia al momento de pensar en el mejoramiento del sistema educativo, pero también son importantes las fases posteriores que tienen que ver con su implementación, con la forma que se hará, con los que tendrán la responsabilidad de llevarlo adelante y con la evaluación de dicha implementación.

Los aportes que Comba (2009) realiza sobre el “Análisis de las Políticas Públicas” (APP), pueden colaborar a echar luz en este sentido. El autor sostiene que el estudio de las Políticas Públicas es un área de investigación y análisis dentro de la Ciencia Política que comenzó a adquirir relevancia hacia las últimas décadas del siglo XX. Dentro del mismo enfoque (APP) surge como un intento interdisciplinar de abordar el fenómeno de las Políticas Públicas dentro de la Ciencia Política. “Busca no solo identificar las distintas fases y los distintos actores que intervienen en el proceso de una política pública, sino también, establecer criterios de análisis para el proceso global y para los distintos momentos de dicho proceso, desde que surgen los problemas o demandas públicas, hasta su evaluación” (Ibídem, p. 17)

Al respecto la corriente que se centran en el análisis de las diferentes fases o etapas de las políticas públicas Fernández (2000, como se citó en Comba 2009) ven al proceso de las Políticas Públicas como compuesto por distintas fases interrelacionadas entre sí, no en un sentido necesariamente lineal o cronológico,

sino en vistas a establecer categorías analíticas de los distintos momentos del proceso. De acuerdo con lo expresado por Comba (2009) el mismo puede dividirse, a los fines de su análisis, en tres grandes fases: el Diagnóstico, el Diseño y la Gestión, y en cada una de ella es posible identificar momentos o fases secundarias.

Para la fase de **Diagnóstico** corresponden acciones tales como, identificar la demanda pública; o, reconocer una situación social como deseable. En la fase de **Diseño** se elaboran alternativas y se tomarían decisiones políticas. Para la fase de **Gestión**: quedan las acciones relativas a Implementación y Evaluación. Implementación entendida desde el autor como ‘llevar ideas de política a la práctica’ reconociendo que “puede existir casi de manera inexorable, una “brecha de implementación”<sup>14</sup>, a saber, un hiato entre lo previsto (ideado/diseñado) y lo realizado. En lo referido a la evaluación la define como un “proceso de indagación sistemática, valorativa, cuyo propósito es generar aprendizaje sobre la intervención de un proyecto, programa o política, a fin de mejorar la toma de decisiones y de otorgarle mayor transparencia a la gestión” (Ibídem) .

Todo el desarrollo precedente de este trabajo nos llevaría a advertir, en lo que se refiere al decreto 4200/15 como política educativa pública, que las fases de diagnóstico y diseño quedaron concretadas hacia el año 2014 quedando por explorar territorio en lo referido a la fase de gestión. Uno de los intereses del presente trabajo está relacionado con tomar contacto con alguna dimensión de su campo de implementación para poder realizar reflexiones en cuanto a su llegada al mismo.

Las concepciones y las consecuentes líneas de acción que el decreto sustenta para la formación inicial, la formación permanente de los docentes -tanto formadores como coformadores del nivel de destino- y la necesidad de generar espacios interinstitucionales entre los institutos de formación y las escuelas del nivel para el que forman, constituyen prácticas y tradiciones muy poco usuales en el campo educativo y sobre las cuales resultaría necesario dedicar especial atención en la fase de gestión de estas líneas de acción propuestas por el decreto. Realizaremos un recorrido breve por alguno de sus componentes a los fines de

---

<sup>14</sup> Entre las posibles causas de esta “brecha” el autor señala que pueden deberse la existencia de fracasos, aún con apoyo político y financiero, por tratarse de acciones conjuntas complejas con multiplicidad de participantes y multiplicidad de puntos de decisión que provocan pluralidad de objetivos y trayectorias de decisión y aparición de decisiones inesperadas.

poder pensar sobre la fase de gestión (implementación/evaluación) del Decreto N° 4200/15 como política educativa pública.

El mismo resulta muy claro en cuanto a la implementación de líneas de trabajo en redes institucionales que implican la práctica de una articulación en los términos en los que venimos planteando.

Entre los artículos N° 8 y 16 define que, las prácticas se desarrollarán en instituciones asociadas; que los docentes de dichas escuelas serán coformadores; que los ISFD deberán conformar equipos formadores (que incluyen a los coformadores); que el vínculo con las escuelas asociadas tiene que darse en términos de construcción de sólidas redes de formación que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias conjuntas en ámbitos educativos diversificados, previo acuerdo entre ambos; que las instituciones asociadas deberán responder a variadas características y preferentemente encontrarse en la zona de influencia del ISFD; que en el caso de haber proyectos de integración en las escuelas asociadas se debe acordar el proyecto de práctica con los responsables de la integración.

Los artículos siguientes del título N° 4 “Los actores del campo de práctica profesional” desde el N° 17 hasta el N° 25 establece los actores que se conforman en dicho campo y sus funciones específicas incorporando actores que nunca fueron considerados al interior del mismo, como por ejemplo los que forman parte de las instituciones asociadas desde los equipos de conducción hasta los grupo-clase de los mismos.

Como actores del campo de la práctica profesional incluye entonces a todos los que participan directa o indirectamente, Supervisores de ambos niveles, Director de ISFD, Jefe de Práctica del ISFD, Profesores de práctica, Equipos de conducción de las escuelas asociadas, docentes coformadores, estudiantes de nivel superior y estudiantes de los grupos-clases donde se desarrollará la práctica/residencia. (Dto.N° 4200/15 art. N° 17 p. 6)

Como funciones de los supervisores establece dos, entre la que puede destacarse en el art N° 18: “Facilitar y asegurar las condiciones institucionales que habiliten el proceso de la práctica en las escuelas asociadas”

En cuanto a las funciones del director<sup>15</sup> establece diez en el art. N °19, entre las principales se encuentran: “Implementar estrategias que promuevan la creación

---

<sup>15</sup> Funciones del Director: Art. 19: Serán funciones y deberes del Director/a o Rector/a del IES: a) Participar en la elaboración del Reglamento de Práctica Docente Institucional b) Garantizar la difusión y cumplimiento del Reglamento de Práctica Marco y

de vínculos favorables entre las instituciones, el equipo docente, los/as estudiantes y la articulación entre la formación permanente y la formación inicial” “Promover el diálogo interinstitucional desde un estilo de gestión que favorezca prácticas inclusivas para los actores implicados” “Convocar al Equipo Formativo a jornadas, encuentros u otras instancias que requiera el desarrollo del Proyecto de los Talleres de Práctica Docente” entre otras.

En lo referido al Jefe de práctica<sup>16</sup> del IES en el art N° 20 establece entre sus once funciones “Viabilizar los encuentros intra e interinstitucionales” “Convocar a Jornadas de trabajo en el marco de la Red para alcanzar acuerdos referidos a enfoques epistemológicos, disciplinares, metodológicos y criterios de evaluación de las prácticas de los/as estudiantes”

Con respecto a los profesores de los espacios de práctica, establece en el Art N° 21 diecisiete funciones para los mismos, resaltando en el art. N° 22 que puede especificarse en el REPI (Reglamento de Práctica Institucional), cuáles serán asumidas por el profesor generalista y cuáles por el especialista del nivel. A las funciones que tienen que ver con acciones pedagógicas y de sostenimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes se agregan estas que se relacionan con el vínculo con las escuelas asociadas y los coformadores: “Promover y organizar, con el Equipo Formador, la integración de los/as estudiantes a las instituciones asociadas en las que realizarán sus observaciones y/o prácticas, planificando acciones tendientes a hacerlas efectivas”, “mantener una comunicación fluida con las instituciones asociadas y los/as co-formadores para una óptima implementación

---

del REPI c) Implementar estrategias que promuevan la creación de vínculos favorables entre las instituciones, el equipo docente, los/as estudiantes y la articulación entre la formación permanente y la formación inicial. d) Promover el diálogo interinstitucional desde un estilo de gestión que favorezca prácticas inclusivas para los actores implicados. e) Participar en la definición del encuadre específico en el que se desarrollará el proyecto de la práctica formativa. f) Acordar con los otros Equipos Directivos de los IES, de ser necesario, el mapa territorial donde se llevarán a cabo las distintas instancias de la práctica con un criterio de equidad. g) Solicitar la correspondiente autorización a la Dirección y/o Equipo de conducción de las Instituciones asociadas y firmar el Convenio con las mismas. h) Convocar al Equipo Formativo a jornadas, encuentros u otras instancias que requiera el desarrollo del Proyecto de los Talleres de Práctica Docente. i) Otorgar anualmente las constancias a los docentes co-formadores que certifiquen su participación en el Equipo de Formación. j) Determinar, junto con el Equipo Formador, las causales de suspensión/extensión o no aprobación de las prácticas documentando sobre lo actuado.

<sup>16</sup> Art. 20: Serán funciones y deberes del/a Jefe /Coordinador/ o referente institucional de la práctica: a) Participar en la elaboración del Reglamento de Práctica Docente Institucional b) Coordinar el Campo de la Formación en la Práctica Profesional articulando todos y cada uno de los Talleres de Práctica Docente. c) Diseñar, desarrollar y evaluar el Proyecto del Campo de la Práctica Profesional junto con los/as profesores/as que lo integran. d) Promover la articulación del Campo de la Formación en la Práctica Profesional con los otros dos campos de la formación, generando espacios de trabajo compartido y colaborativo entre los/as profesores/as, para la organización de las instancias de prácticas de los/as estudiantes. e) Actuar como nexo entre el IES y las instituciones asociadas. f) Viabilizar los encuentros intra e interinstitucionales. g) Colaborar con los/as profesores de los Talleres de Práctica Docente acompañando los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas etapas formativas de los/as estudiantes. h) Mediar ante posibles situaciones de tensión entre los actores institucionales, que se presenten en el transcurso de los Talleres proponiendo estrategias de intervención pedagógica. i) Convocar a Jornadas de trabajo en el marco de la Red para alcanzar acuerdos referidos a enfoques epistemológicos, disciplinares, metodológicos y criterios de evaluación de las prácticas de los/as estudiantes. j) Instrumentar la modalidad administrativa más adecuada para mantener actualizado el registro institucional de estudiantes, distribución en las instituciones asociadas con día y horario, profesores/as del IES responsables, co-formadores y copia de los Convenios. k) Firmar los informes sobre el desempeño de los/as estudiantes.

y mejoramiento del trayecto de los Talleres de Práctica Docente”, “ realizar talleres de reflexión sobre la Práctica con los/as estudiantes y co-formadores/as”

Como componente inédito para el funcionamiento que habitualmente han tenido los espacios de las prácticas y residencias docentes, este decreto incorpora funciones para los equipos directivos de las escuelas asociadas y los docentes coformadores/as

Entre las principales funciones de los equipos directivos<sup>17</sup> establece: “Acordar con el Equipo Formador el encuadre específico en el que se desarrollará la práctica formativa”, “suscribir el Convenio con el IES<sup>18</sup>”, “acompañar a los/as docentes co-formadores durante el desarrollo de las prácticas”. Por otra parte entre las funciones que establece para los coformadores<sup>19</sup> podemos destacar: “consensuar con el Equipo Formador criterios de seguimiento y modalidad de registro de evaluación” “participar de espacios de encuentro acordados con el Equipo Formador de los IES con el objetivo de propiciar un trabajo colaborativo, con intercambio de ideas, de modos de trabajo, de estrategias de intervención, para la formación profesional de los futuros docentes”

En tanto norma que surge, como su nombre lo indica, en primera instancia para regular algún aspecto de las prácticas y residencias docentes, va más allá del nivel del que emerge al instalar dichas prácticas y residencias como inherentes tanto al nivel superior como al nivel de destino, regulando aspectos del funcionamiento de éstos últimos. Se propone articular entonces algunas dimensiones de la dinámica de funcionamiento de dos niveles del sistema educativo con lógicas diferentes, como lo hemos abordado en los capítulos precedentes.

---

<sup>17</sup> Art. 24: Serán funciones y tareas de los Co-formadores: a) Acordar cronograma de observaciones y/o prácticas con los demás integrantes del Equipo Formador, explicitando tareas y funciones del estudiante según sea el cursado del Taller. b) Consensuar con el Equipo Formador criterios de seguimiento y modalidad de registro de evaluación. c) Posibilitar a los estudiantes que se relacionen con los Proyectos Institucionales, con las normas que los rigen y con el contexto. d) Orientar en la elaboración y análisis de los proyectos/planificaciones. e) Promover la autoreflexión de la práctica del estudiante dejando registro de las mismas. f) Participar de espacios de encuentro acordados con el Equipo Formador de los IES con el objetivo de propiciar un trabajo colaborativo, con de intercambio de ideas, de modos de trabajo, de estrategias de intervención, para la formación profesional de los futuros docentes. g) Participar del proceso de evaluación de los estudiantes teniendo en cuenta los criterios acordados. h) Participar de la instancia final de evaluación de los proyectos de Residencia de los/as estudiantes

<sup>18</sup> IES (Instituto de Educación Superior)

<sup>19</sup> Art. 24: Serán funciones y tareas de los Co-formadores: a) Acordar cronograma de observaciones y/o prácticas con los demás integrantes del Equipo Formador, explicitando tareas y funciones del estudiante según sea el cursado del Taller. b) Consensuar con el Equipo Formador criterios de seguimiento y modalidad de registro de evaluación. c) Posibilitar a los estudiantes que se relacionen con los Proyectos Institucionales, con las normas que los rigen y con el contexto. d) Orientar en la elaboración y análisis de los proyectos/planificaciones. e) Promover la autoreflexión de la práctica del estudiante dejando registro de las mismas. f) Participar de espacios de encuentro acordados con el Equipo Formador de los IES con el objetivo de propiciar un trabajo colaborativo, con de intercambio de ideas, de modos de trabajo, de estrategias de intervención, para la formación profesional de los futuros docentes. g) Participar del proceso de evaluación de los estudiantes teniendo en cuenta los criterios acordados. h) Participar de la instancia final de evaluación de los proyectos de Residencia de los/as estudiantes.

De la lectura anterior relacionada con las funciones de los diferentes actores a los que intenta alcanzar, se desprende a simple vista la gran responsabilidad recaída en las funciones del Director/a del IFD y el Jefe de práctica, como así también se ven intensificadas las funciones de los/las profesores/as del trayecto de la práctica en la fase de gestión e implementación de estos lineamientos para los equipos de conducción y para los coformadores/as de las escuelas asociadas implica una tarea más de la cual hacerse cargo.

Sin otorgar tonalidad de pensamiento de clausura pero en un intento de no abrazar una mirada ingenua del sistema y de la complejidad de las prácticas educativas nos permitimos compartir con Terigi (2006) algunas reflexiones relacionadas con lo que ella ha denominado en varios de sus trabajos la función política de la enseñanza. Al respecto la autora sostiene:

“Las políticas educativas no pueden retener para el Estado la responsabilidad de asegurar los componentes materiales (recursos, tiempos rentados, normativa, etc.) que son condición de posibilidad de las propuestas de mejora, y transferir a las escuelas y sus docentes la responsabilidad exclusiva de encontrar los modos pedagógico- didácticos de resolver la enseñanza” (Terigi, 2006, p. 3).

“Del análisis previo se concluye que no se puede transferir el problema de la falta de medios de enseñanza a los docentes: tiene que ser resuelto en otro nivel. La pregunta es entonces: ¿en qué nivel? Y es ante esta pregunta que sostenemos que la enseñanza debe convertirse en un problema político” Terigi, (2004, como se citó en Terigi, 2006, p. 5)”.

La autora sostiene la necesidad de políticas educativas que pongan la enseñanza como una cuestión central, un tipo de políticas educativas que reconozcan “los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de los que disponen; políticas comprometidas en producir la clase de saber que se requiere para habilitar otras formas de la práctica” (Terigi 2006, p. 7).

Habrá que pensar en qué elementos del dispositivo escolar de ambos niveles del sistema limitan la acción de los docentes en este sentido y cuales pueden transformarse para generar nuevas prácticas, como así también, que decisiones tomar desde otras esferas para asumir definitivamente la enseñanza como un problema político.



¿Será cuestión quizás de ser conscientes de las ambigüedades de nuestro propio tiempo y en medio de ellas reconocer un “Kairós”? ¿Estar preparado para poder leer eso que irrumpe, esa discontinuidad en la continuidad y pensarlo como oportunidad?

Al decir de Graciela Frigerio (2017) ¿Cómo desaprender, tomar distancia, desapegarse del viejo modelo?, ¿qué imposibilita la familiarización con el mismo?, ¿cómo extranjerizarlo des-familiarizarlo para poder pensarlo?, ¿cómo elucidar lo sabido no pensado sobre ese modelo?

“La educación debería representar una oferta de kairos, una disponibilidad, posibilidad a tomar algo que está ofrecido que se vuelve disponible algo que pasa. Los tiempos a veces más que ofrecer kairos son expropiadores de kairos de oportunidad” (Frigerio 2017)

Una nueva oferta, de construir algo diferente, ¿un nuevo Kairós? una posibilidad de crear prácticas diferentes a partir de lo que otros pensaron y plasmaron en un nuevo documento. Que la familiarización con viejas prácticas y tradiciones no imposibiliten la posibilidad de aprovechar este Kairós.

## Capítulo V: Dando Forma al Trabajo

### ***Acercamiento al Área Problemática:***

El diseño de espacios conjuntos de trabajo entre instituciones formadoras e instituciones asociadas implica el profundo desafío y la oportunidad de poner en diálogo las concepciones sobre la práctica educativa, la formación docente, la educación, la enseñanza, entre otras, que movilizan y dan sentido a las prácticas de cada institución educativa en particular en función de poder tomar las decisiones acerca de este proceso de formación planteado desde la norma.

En este sentido nos cuestionamos: ¿qué relatos y discursos circulan hoy en los institutos de formación y escuelas sobre la formación en las prácticas docentes que las constituyen en un área problemática?, ¿qué escenas escolares se vivencian?

En ocasiones los docentes de los talleres de práctica, solemos sentirnos desbordados en la puesta en marcha del proceso de los/as estudiantes y compartimos estas vivencias entre colegas. Aparece como rasgo prioritario lo que los estudiantes “no saben” lo que “no pueden”...no tienen la didáctica específica de...”, “no dieron los contenidos relacionados con la geografía...”, “No pueden redactar...”, “no saben planificar...”, “no saben coordinar los grupos”

Por parte de las/os estudiantes del profesorado son recurrentes las ocasiones en las que nos manifiestan sentirse mal, que no están preparadas/os “para”, que no saben lo suficiente, que no saben cómo “hacer” para llevar adelante una clase, sienten falta de sostén, demandan más acompañamiento, coherencia, acuerdos por parte de los profesores.

Muchas veces las escuelas del nivel para el que se forman, se niegan a recibir a los estudiantes del profesorado alegando que poseen saturación de residentes/practicantes/ observantes.

En lo referente a los docentes coformadores que los/las reciben también suelen negarse en trabajar con residentes/practicantes/observantes, alegando que “no tienen una buena preparación”, “se retrasarían con el desarrollo de los contenidos”, etc.

En ocasiones la bienvenida no es muy acogedora al ser obligados a aceptarlos como así también el acompañamiento del proceso del/la estudiante que realizan. Se manifiesta también una marcada dificultad para establecer la comunicación entre formadores y docentes del nivel, Instituto y escuelas de destino.

Como consecuencia de todo esto, muchas veces el proceso de práctica termina cargado de incertidumbres, frustraciones, con tendencia a la réplica de viejos modelos y resultando agobiante para todos.

Tomando aportes de Gloria Edelstein (2003) podemos pensar ¿cómo alcanzar nuevos planos de visibilidad respecto de estas zonas de opacidad?, ¿qué movimientos descubrir allí donde se imaginaban límites inamovibles?, ¿cómo se han institucionalizado criterios de validez que, a la vez, someten a crítica las autorizaciones?, ¿cómo franquear un camino que no sólo procure otorgar unidad y sentido a los diferentes registros, sino que reconozca ejes de problematización, abriendo un espacio para arriesgar otras líneas de tratamiento posible?, ¿cómo revisar lo sabido?

En palabras de Nicastro (2006), ¿cómo mirar la escuela desde lo que hay, desde el movimiento que implica pasar de los fragmentos que representan tradiciones unitarias e historias cerradas a aceptar tradiciones abiertas e historias multirreferenciadas?

“Requiere el ingenio, de volver a pensar, de acercarse a cada situación para comprenderla sin ánimos de encontrar lo que ya fue, sino de entender el presente ligado al pasado y aventurando el por-venir” (Nicastro 2006 p. 87)

El Decreto N° 4200/15 conjuga decisiones de un proyecto de la política educativa provincial que, en tanto ley, se constituye en un enunciado universal que prescribe nuevas formas de organización para la formación en la práctica docente.

“Esa institución universal está por detrás del funcionamiento organizativo, en el sentido que está sosteniendo, dando impulso, poniendo a jugar concepciones y regulaciones” (Enríquez (2002, como se citó en Nicastro 2009 p 40)

La llegada de esta normativa a los distintos ISFD y escuelas de los diferentes niveles no será uniforme. En el trayecto se encontrará con infinitas mediaciones y significaciones que desde la singularidad de cada institución se le darán al mismo. Esas mediaciones y significaciones se encontrarán en consonancia con las concepciones profundas sobre la práctica educativa y la formación docente, que dan sentido a las prácticas de cada institución educativa en particular.

“En cada organización educativa cada uno se verá atravesado y entramado en su propia biografía, en culturas, historias componentes de la vida cotidiana de cada institución que hace que la expresión de ese hecho educativo asuma distintos rasgos y también se presenten algunas regularidades según las organizaciones y las personas a las que nos estemos refiriendo” (Nicastro 2009 p. 41)

***Delimitando lo que nos Interesa Mirar:***

Relacionando los aspectos planteados en el decreto con la cotidianeidad de los ISFD específicamente apuntando al profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior N° 24 de Villa Gobernador Gálvez se suscitan estos interrogantes: ¿Qué instancias de reflexión interinstitucionales se han realizado entre el Profesorado y las instituciones asociadas en los últimos años? ¿Cuáles son las dificultades que se presentan a la hora de llevar adelante esta vinculación? ¿Qué instancias/dispositivos/formatos resultan necesarios para configurar espacios de articulación entre el Profesorado de Educación Primaria del instituto Superior N° 24 y las instituciones asociadas al mismo en el marco del decreto N° 4200/15? ¿Qué grado de avance existe al interior del instituto en cuanto a la redacción del REPI y el diseño de nuevas instancias de articulación como parte del mismo? ¿Qué grado de conocimiento tienen los directivos de las escuelas asociadas del Decreto N° 4200/15?

Estos interrogantes nos llevan a hacer foco en:

*¿Cómo se configuran las instancias/dispositivos para el acompañamiento de trayectorias formativas en las prácticas docentes entre el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior N° 24 de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez y las instituciones asociadas al mismo en el marco del Decreto N° 4200/15?*

**De los Objetivos al Diseño metodológico.**

***Objetivos:***

**General:**

- Comprender perspectivas y oportunidades en relación a los dispositivos de articulación entre ISFD N° 24 de la Ciudad de Villa Gobernador Gálvez y las instituciones asociadas al mismo en el marco del Decreto N° 4200/15

### **Específicos:**

- Conocer y analizar las instancias, formatos y dispositivos de articulación entre el Profesorado de Educación Primaria del ISFD<sup>o</sup> 24 de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez y las instituciones asociadas al mismo en el marco de la implementación del Decreto N° 4200/15
- Explorar el grado de avance en la redacción del REPI<sup>20</sup> y las instancias de articulación que se piensan al interior del mismo en consonancia con el Dto. N° 4200/15.
- Identificar dificultades que se presentan para el establecimiento de vínculos entre los ISFD y las escuelas del nivel.
- Indagar y describir en qué forma se está realizando la inserción de los residentes/practicantes/observantes

### **Hipótesis:**

La configuración/reconfiguración de los dispositivos y formatos para la articulación entre el ISFD N° 24 y las instituciones asociadas en consonancia con el Dto. N° 4200/15 beneficiaría las trayectorias formativas y las prácticas educativas al interior de las instituciones involucradas posibilitando la integración de la formación docente inicial con la formación docente continua.

### **Encuadre/ Diseño Metodológico:**

Para realizar este proyecto utilizaremos una metodología de tipo cualitativa. Se considera conveniente adoptar una metodología de tipo cualitativa por las características del trabajo a realizar: indagación de instancias de articulación y construcción de nuevos dispositivos en un ISFD específico en relación a sus instituciones asociadas.

---

<sup>20</sup> REPI Reglamento de Práctica Institucional. Constituye la instancia de definición del reglamento que debe elaborarse al interior de los institutos de acuerdo a lo establecido en el Dto. N° 4200/15

Siguiendo a Guber (1991 p.33) la metodología elegida permitiría la construcción de un conocimiento diferenciado a través de los sentidos subjetivos diversos, sobre los que se configura la subjetividad en cada una de sus formas concretas: social o individual; esta potencialidad exigiría asumir el objeto de estudio desde una representación compleja.

La investigación cualitativa es un proceso permanente de producción del conocimiento, donde los resultados son momentos parciales, que de manera continua se integran dando lugar a nuevos interrogantes, abriendo nuevos caminos a la producción.

Desde la perspectiva de Guber (1991) cuando se habla de "campo" nos referimos a esa porción de lo real que se compone no sólo de los fenómenos observables, sino de la significación que los actores otorgan a un entorno y a las tramas que los involucra. "El "campo" no sólo es un espacio geográfico que se autodefine desde sus límites naturales, sino una decisión del investigador, donde el recorte de la realidad hay que construirlo activamente, siendo el campo, por tanto, el continente de la materia prima del investigador, la información que se transforma en material utilizable para su investigación."

El trabajo de campo consta de tres fases: *la fase descriptiva*, *la fase interpretativa* y *la fase reflexiva*.

La *fase descriptiva* consiste en la elaboración teórica que sustenta lo práctico. "El investigador cuando realiza la descripción de la realidad observada se encuentra frente a una multitud de datos. Entonces debe alejarse, mirar la realidad desde afuera, generando un cierto distanciamiento, y a través de un proceso de abstracción tratar de delinear, dibujar algunos hechos que le permitan representar la realidad de manera tal que se obtenga una idea lo más completa de ella." (Rockwell 1980)

En la *fase interpretativa* el investigador tendrá la posibilidad de generar procesos de reconstrucción teórica.

El proceso interpretativo es la búsqueda de las relaciones que se establecen en el grupo o comunidad objeto de estudio, es decir, lograr descubrir la estructura social en esa situación particular, sin olvidar que la misma está social e históricamente determinada.

El investigador, en esta fase, irá construyendo una imagen de lo observado, clasificando, seleccionando, codificando los diversos elementos obtenidos desde

una óptica crítica de esa realidad observada. (Tezanos 1983) La *fase reflexiva* es la de producción de conocimientos. “La sociedad en general y la comunidad científica en particular han aceptado que el propósito final de cualquier proceso de investigación es la construcción de conocimientos, entendiendo esto como aportes originales a la teoría ya existente” (Tezanos 1983 p.12)

Este tipo de encuadre metodológico requiere de una vigilancia de las implicaciones del investigador en el proceso de investigación, especialmente cuando forma parte de ese campo abordado.

En coincidencia con Edelstein (2003 p.76) consideramos que “Lejos de ser obstáculos, la implicación y la subjetividad se vuelven modos de acceso a la producción del conocimiento, en cuanto suponen una familiarización progresiva enmarcada en una temporalidad con los objetos-sujetos de conocimiento, buscando una maestría, una habilidad de interiorización-reapropiación y no de propiedad-dominación”

Resulta necesario reconocer las implicaciones que se nos presentan al abordar nuestro objeto de estudio como miembros de una de las instituciones involucradas, tomar distancia del objeto, volver a mirar, resultan operaciones fundamentales para poder abordarlo.

Para la construcción de dicho campo, en función del objeto que se quiere abordar para se eligen las siguientes técnicas:

### ***Selección de Técnicas:***

#### **Para la Recolección Cualitativa:**

- Entrevistas narrativas semiestructuradas a personal directivo de instituciones formadoras y asociadas, docentes de los talleres de práctica, docentes coformadores, alumnos egresados.
- Análisis de contenido de documentos escolares: Actas acuerdo, convenios, REPI

Las técnicas son las herramientas de las que se vale el investigador para poder acceder a los objetos de estudio y a sus diferentes modos de vida. En el caso de esta investigación, la entrevista, cobrará un lugar preponderante.

### ***La Entrevista:***

“La entrevista es, ante todo, un diálogo que se desarrolla según ciertos parámetros: cierto acuerdo o convención entre ambos participantes (encuadre); cierta previsión por parte del investigador acerca de las condiciones que deben cumplirse para que la entrevista sea válida metodológicamente; cierto diseño previo que incluye marco, objetivos y límites de la utilización de este instrumento metodológico” (Frutos, s/d)

Pero la entrevista en particular posee características propias que especifican este tipo de diálogo. La situación está pautada y acordada previamente la mayor parte de las veces y el tema es anticipado, así como los motivos que persigue el investigador. Se plantea al otro un fin a lograr conjuntamente, solicitando una cooperación. Esta cooperación tendrá que ser aceptada verbalmente antes del desarrollo de la entrevista. En la entrevista existe claridad, se explícita que sucederá con la información obtenida y predominan estrategias de tipo narrativo.

En el marco de la investigación, donde casi todo es escrito, la entrevista emerge como un lugar de mediación, a través de la palabra oral; igual que la observación, es “registrada” o “traducida” por el investigador para usos posteriores, pero lo específico de la entrevista, es que investigador y entrevistado son hablante y oyente respectivamente y alternativamente.

En el diálogo de la entrevista están presentes los esquemas interpretativos de ambos sujetos. Aparecen enunciados que expresan un tipo de relación interpersonal que se da entre ambos sujetos. (Frutos s/d)

Aportamos a la técnica desarrollada por Susana Frutos, lo que la autora toma de Schutz acerca de esto: “La entrevista es una instancia para la revisión de las ideas e imágenes de uno y otro en el fluir de su desarrollo. El proceso de la entrevista pone en juego una dimensión experiencial donde se abre una amplia gama de posibilidades de interacción entre las cuales puede aparecer el compartir aspectos del mundo externo (material o sociocultural). En el cruce de imágenes de la entrevista, el entrevistado busca permanentemente la mirada cuyos rasgos iniciales lo orientan sobre lo que el otro piensa de él. Saber y querer saber se convierten en objeto de la práctica discursiva.

La entrevista no constituye un procedimiento aislado, forma parte de procesos más abarcativos, de contextos de significado. En cuanto al contexto de la



entrevista propiamente dicha, ella se inscribe en un conjunto de hechos, comportamientos y relaciones entre sujetos. Ese material debe ser estructurado desde lo conceptual para lograr coherencia entre la producción de la entrevista y el conjunto de la investigación. Metodológicamente es relevante la interpretación de esos contextos desde los cuales se genera la entrevista, lo que hace que la misma no permanezca abstracta a los fines de la investigación.

El informante trae consigo conocimiento previamente constituido en torno al problema y a la persona a entrevistar, y debe controlar ese conocimiento a los fines de la confiabilidad del material que surge de la entrevista. La dimensión narrativa de la entrevista constituye una red de significaciones que muestra una visión del mundo, y se articula con la actividad interpretativa del investigador y el entrevistado.

En la entrevista, para planificar la actividad, el investigador social deberá tener en cuenta el ámbito físico en que se realizará, el entorno socio-cultural, la imagen que tienen de la acción-entrevistar ambos participantes y los diálogos previos. (Schutz s/d)

En función de lo expuesto se piensa para el presente trabajo los siguientes guiones para realizar las entrevistas narrativas semiestructuradas. Los mismos se encuentran en relación con los objetivos del trabajo y constituyen ejes estructurantes de la misma a partir de los cuales se habilita la posibilidad para que el entrevistado, pueda construir y transmitir su conocimiento sobre el tema en el mismo acto discursivo del que forma parte. De la misma forma, el entrevistador, en el intercambio con el entrevistado, pueda repreguntar sobre aspectos que resultaron de su interés y que no había tenido en cuenta previamente:

#### Entrevista a la Directora del IFD:

1. ¿Cuánto hace que está al frente de la Dirección del Instituto?
2. ¿Cuántas carreras de Formación Docente tiene el Instituto?
3. ¿Qué funciones desarrolla, como Directora en lo referido a la coordinación de las actividades del Trayecto de Práctica Docente?
4. ¿Cómo considera que tiene que ser el vínculo entre los IES y las instituciones asociadas?

5. ¿Cómo se desarrolla actualmente el vínculo entre las Instituciones Asociadas y la carrera de Educación Primaria para el desarrollo del proceso de práctica de los/as estudiantes?
6. ¿Sobre qué cuestiones considera que resulta necesario avanzar en lo referente a este vínculo con las instituciones asociadas?
7. ¿Cómo se desarrolla el proceso de redacción del REPI en el ISP 24?
8. ¿Qué dificultades encuentran en el mismo?
9. ¿En qué medida considera que el REPI aporta al mejoramiento del trayecto de la práctica docente?

#### Entrevista a la Regente del IFD :

1. ¿Cuánto hace que está al frente de la Regencia del Instituto?
2. ¿Qué funciones desarrolla como Regente en lo referido a la coordinación de las actividades del Trayecto de Práctica Docente?
3. ¿Cómo está estructurado el Trayecto de la Práctica Docente del Profesorado de Educación Primaria?
4. ¿Qué problemáticas o dificultades que se presentan en el proceso de Práctica de las/los estudiantes del profesorado de Educación Primaria han demandado intervención desde su función?
5. ¿Cómo considera que tiene que ser el vínculo entre los IES y las instituciones asociadas?
6. ¿Cómo se desarrolla actualmente el vínculo entre las Instituciones Asociadas y la carrera de Educación Primaria para el desarrollo del proceso de práctica de los/as estudiantes?
7. ¿Sobre qué cuestiones considera que resulta necesario avanzar en lo referente a este vínculo con las instituciones asociadas?
8. ¿Cómo se desarrolla el proceso de redacción del REPI?
9. ¿Qué dificultades encuentran en el mismo?
10. ¿En qué medida considera que el REPI aporta al mejoramiento del trayecto de la práctica docente?

#### Entrevista al Jefe de Práctica del IFD:

1. ¿Cuánto hace que está al frente de la Jefatura de Práctica?

2. ¿Qué funciones desarrolla en lo referido a la coordinación de las actividades del trayecto de Práctica Docente?
3. ¿Cuáles son las problemáticas o dificultades que se presentan en el proceso de Práctica de las/los estudiantes del profesorado de Educación Primaria?
4. ¿Cuáles son las situaciones en las que ha tenido que intervenir desde su función?
5. ¿Cómo considera que tiene que ser el vínculo entre los IES y las instituciones asociadas?
6. ¿Cómo se desarrolla actualmente el vínculo entre las Instituciones Asociadas y la carrera de Educación Primaria para el desarrollo del proceso de práctica de los/as estudiantes?
7. ¿Sobre qué cuestiones considera que resulta necesario avanzar en lo referente a este vínculo con las instituciones asociadas?
8. ¿Cómo se desarrolla el proceso de redacción del REPI?
9. ¿Qué dificultades encuentran en el mismo?
10. ¿En qué medida considera que el REPI aporta al mejoramiento del trayecto de la práctica docente?

Entrevista a un profesor de Residencia Docente del IFD:

1. ¿Cuánto hace que es profesor de Residencia Docente?
2. ¿Cuáles son las problemáticas o dificultades que se presentan en el proceso de Práctica de las/los estudiantes del profesorado de Educación Primaria?
3. ¿Cómo considera que tiene que ser el vínculo entre los IES y las instituciones asociadas?
4. ¿Cómo se desarrolla actualmente el vínculo entre las Instituciones Asociadas y la carrera de Educación Primaria para el desarrollo del proceso de práctica de los/as estudiantes?
5. ¿Qué tipo de vínculo pudo construir con los/as cofomadoras/es?
6. ¿Sobre qué cuestiones considera que resulta necesario avanzar en lo referente a este vínculo con las instituciones asociadas y los cofomadores/as?
7. ¿Cómo vivencia el proceso de redacción del REPI?
8. ¿Qué dificultades encuentran en el mismo?

9. ¿En qué medida considera que el REPI aporta al mejoramiento del trayecto de la práctica docente?

Entrevista a un directivo de Escuela Primaria:

1. ¿Cuánto tiempo hace que es parte del equipo directivo de la escuela?
2. ¿Qué tipo de vínculo mantiene el equipo directivo de su escuela y los docentes con el Instituto en lo referido a la recepción de practicantes/residentes?
3. ¿Qué necesidades se plantean durante el proceso de recepción y práctica de las/os estudiantes del profesorado de nivel primario?
4. ¿En qué medida los lazos establecidos con el instituto posibilitan o no la satisfacción de esas necesidades? ¿Por qué?
5. ¿Cómo piensa que tendría que ser el vínculo con el instituto para la tarea de acompañamiento de las prácticas?
6. ¿Cómo concibe la tarea de Coformación? ¿Qué características le parece que son propias de este rol?
7. ¿En qué instancias de abordaje del Decreto N° 4200/15 “Reglamento de Práctica” ha podido participar en su circuito o en el instituto?

Entrevista a un docente Coformador de escuela primaria.

1. ¿Cuánto hace que es docente de Nivel primario?
2. ¿Cuántas veces fue coformadora?
3. ¿Cómo han sido sus experiencias en ese rol?
4. ¿Cómo concibe la tarea de Coformación? ¿Qué acciones te parecen que son propias del rol del coformador?
5. ¿Qué contactos pudo establecer con el instituto durante el proceso de práctica de los/las estudiantes?
6. ¿Cómo piensa que tendría que ser el vínculo con el Instituto en el proceso de práctica de las/los Residentes/practicantes? ¿Sobre qué aspectos considerás que resulta necesario acordar?
7. ¿Conocés el decreto N° 4200/15?

### ***Análisis de Contenido:***

Los documentos institucionales y personales encierran circunstancias, experiencias de gran significado acerca de la construcción del conocimiento profesional en los primeros momentos del proceso de socialización profesional.

Teniendo en cuenta que no todos los fenómenos sociales pueden ser observados en el tiempo de su ocurrencia, cobran importancia los documentos escritos por su capacidad de convertirse en registros históricos a los que se puede regresar con facilidad para la investigación de determinados aspectos de la sociedad.

Tomando los aportes de (Fernández 2002) Las publicaciones impresas pueden ser de naturaleza variada, tales como:

- Documentos personales: cartas, agendas, diarios, memorias, autobiografías, sermones, discursos.
- Obras de creación literaria: poemas, cuentos, ensayos, novelas, historias, obras de teatro.
- Documentos institucionales: agendas, afiches, carteles, consignas, folletos, minutas de juntas, resúmenes ejecutivos, reglamentos
- Informaciones periodísticas: anuncios, editoriales, comentarios, artículos.
- Productos del trabajo de campo: material etnográfico, historias de vida.
- Obras de carácter científico: reportes de investigación, revistas, libros, enciclopedias.

En esta investigación abordaremos el análisis de Documentos Institucionales tales como, actas de reuniones y reglamentos, en este caso particular el borrador del REPI.

La autora también sostiene que los documentos escritos son susceptibles de ser estudiados desde muchos puntos de vista diferentes

- En sus aspectos materiales: para determinar la naturaleza de sus componentes.
- En sus aspectos tecnológicos: para entender sus posibles usos y aplicaciones.
- En sus aspectos formales: para identificar sus características gramaticales.

- En sus relaciones externas: para identificar el contexto histórico, geográfico, político, militar, económico, social, cultural, ético, moral, legal, laboral, científico, tecnológico, ambiental, etc., del momento de su aparición.
- En sus dimensiones psicológicas: para conocer la personalidad, actitudes, opiniones, etc., de su autor.
- En sus características internas: para conocer los valores en que se basa, los principios que apoya, los mensajes que pretende transmitir.
- En sus alcances sociológicos: para caracterizar a los posibles receptores, individuales, grupales o institucionales.
- En sus sentidos ideológicos: para identificar los posibles significados que le pueden atribuir al mensaje que pretende transmitir, etc.

Teniendo en cuenta lo expuesto nos interesaría poder abordar los documentos disponibles en sus aspectos tecnológicos: para entender sus posibles usos y aplicaciones como así también las características internas y sentidos ideológicos que aporten a la problemática planteada en este trabajo para poder identificar creencias, deseos, valores, centros de interés que influyen en las decisiones objetivos, metas, etc., de esos sujetos involucrados.

Los documentos que se analizarán serán los siguientes:

#### REPI del IFD.

Con respecto al mismo interesa hacer foco en:

- Concepción de Práctica Docente que explicita.
- Formato que le da al vínculo con las instituciones asociadas.
- Grado de adecuación del Dto N° 4200/15 a las necesidades institucionales.
- Aspectos que se propone organizar en cuanto al cursado del Trayecto de la Práctica.

#### Anexo I del REPI: Convenio.

- Dimensiones de la inserción de los/las estudiantes que intenta regular por definición propia del IFD.
- Grado de relación de las dimensiones seleccionadas con respecto al Dto. N° 4200/15 y al REPI

### Informe resumen de reunión sobre lineamientos de trabajo para el año 2019

- Necesidades y demandas que plantea para la formación de los/las estudiantes.
- Acuerdos que establece para el trabajo en el trayecto de la práctica.
- Posicionamiento que sostiene en cuanto al vínculo con las escuelas del nivel.

### ***El Campo que nos Invita a Pensar.***

Para llevar adelante las entrevistas se toma como referencia un Instituto Superior de Formación docente de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez de gestión oficial. Se trata de una ciudad de 120.000 habitantes que cuenta con ese Instituto Superior desde el año 1990. Dicho instituto posee tres carreras de formación docente, profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Educación Tecnológica. También posee seis tecnicaturas en diversas especificidades.

En dicho instituto se realizará entrevistas a la Directora, Regente, Jefe de Práctica y un profesor de Residencia Docente.

De las escuelas asociadas se seleccionan tres y se realizará una entrevista a un personal del equipo directivo y dos docentes coformadores de distintas instituciones.

## **Capítulo VI: Lo que Otros Hicieron y Vieron sobre este Tema**

### ***Antecedentes de Investigaciones y Experiencias que se Relacionan con la Temática y Aportan para seguir Pensando.***

Esta problemática se vincula profundamente con la formación en las prácticas y se nutre con diferentes aportes del campo educativo.

Existen valiosos estudios e investigaciones de diferentes autores que han abordado distintas dimensiones de la formación en las prácticas docentes.

Algunos de ellos como es el caso de Andrea Alliaud han profundizado el análisis sobre el impacto de la formación recibida en los institutos de formación. Durante el año 2004 realiza su tesis doctoral denominada: *“La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles”* en la facultad de Filosofía y letras de la UBA. En el origen de estas investigaciones subyace el interés por analizar el bajo impacto que produce el proceso de formación del profesorado sobre la práctica docente. En sus conclusiones los autores coinciden en señalar ese bajo impacto que produce la formación recibida en el profesorado en relación con las fuertes marcas que dejan las prácticas y vivencias de la biografía escolar de los estudiantes al momento de llevar adelante sus prácticas.

Al respecto Andrea Alliaud (2007 p. 2) sostiene en sus estudios sobre el tema: “Antes de insertarse en la escuela, los maestros han vivido, así, una trayectoria escolar donde han aprendido no sólo saberes y habilidades específicas sino también formas de hacer las cosas y modalidades de ser (alumnos, docentes) y de relacionarse con los conocimientos y el saber en general”.

Diversas investigaciones han demostrado la importancia que tiene para quienes enseñan la biografía escolar previa, sobre todo en los primeros años de trabajo. En su clásica obra *Schoolteacher*, Lortie (1975) sostiene que la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional que se produce en los lugares de trabajo. El autor se refiere al fuerte impacto que tiene sobre los docentes la vivencia escolar previa donde han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores llevaron a cabo con ellos. Este aprendizaje previo a la etapa de preparación profesional si bien carece de lenguaje técnico, transcurre durante muchos años y horas en los que se está en contacto permanente con la escuela, con los docentes.



Para sus investigaciones sobre el tema, la autora se basa en estudios de Lortie(1975), Terhard (1987), Petty y Hogben (1980) , Zeichner y Tabachnick (1981), Quiroga (1985) Realiza un recorrido por la obra de los mismos produciendo conocimiento sobre el tema a través de la investigación realizada para su tesis doctoral en la UBA.

Para elucidar y poner en tensión estas vivencias propone el uso de técnicas autobiográficas entre las cuales se encuentra la biografía escolar al respecto sostiene:

“Quien realiza una autobiografía organiza su propia historia desde la perspectiva del presente. (...) En la autobiografía, el pasado se hace presente no como retorno sino más bien como reconstrucción o reformulación sujeta a la revisión. La vuelta al pasado, desde esta perspectiva, no sólo implica la selección de hechos o experiencias realizadas sino también la reinterpretación y reformulación de lo hecho o vivido por sujetos concretos” (Alliaud 2007 p. 5)

Alicia Caporossi (2009 p. 108) señala: “Los relatos de las biografías escolares no son simples descripciones o inventarios de situaciones o sucesos vividos, sino relatos creados, interpretados, significados en los que el sujeto se re-construye y se re-piensa con imágenes de hoy, resignificando y reconstruyendo esas experiencias vividas” La autora hace referencia a las biografías escolares cuando toma como dispositivo para la formación en las prácticas profesionales a la narrativa.

La preocupación por el bajo impacto de la formación en el profesorado y las estrategias de trabajo propuestas por los autores en relación a las biografías escolares estuvieron en el tapete de los debates sobre la formación en las prácticas en los últimos diez años. Lograron conseguir un espacio en la currícula de la formación docente e instalarse entre los contenidos de los talleres de práctica de los diseños curriculares posteriores al año dos mil nueve.

Esta construcción de conocimiento sobre el impacto de la formación en la socialización profesional conjuntamente con los dispositivos aportados para su abordaje, constituyen un aporte valioso al momento de pensar en el acompañamiento conjunto de las trayectorias formativas de los residentes y practicantes, entre los institutos y escuelas asociadas que propone el Dto N° 4200/15.

Tanto Alicia Caporossi como otros profesores e investigadores formaron parte del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica PICTO en el año 2005

desarrollando la investigación titulada: *“La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio”* en la que participaron la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y catorce institutos de formación docente de la zona sur de la provincia, Siendo la profesora titular de la cátedra Dra. Liliana Sanjurjo la responsable del mismo.

El objetivo de esta investigación radica en analizar los procesos de aprendizaje sobre la práctica profesional, cómo se aprende a ser docente, qué hechos, situaciones, teorías tienen mayor impacto a la hora de asumir la práctica docente. El papel que juegan instituciones asociadas y coformadores en la formación de los futuros docentes. Los procesos a través de los cuales toman decisiones, las influencias que ejercen la cultura institucional, los equipos de conducción, los pares.

Otro estudio reciente que puede resultar un valioso aporte a este trabajo lo constituye la Tesis doctoral presentada en la Universidad Nacional de San Andrés durante el año 2016 titulada: *“¿Cómo se enseña a ser docente de Nivel Inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la ciudad autónoma de Buenos Aires”* por la Dra. Jenifer Guevara. La misma fue dirigida por Andrea Alliaud y codirigida por Ángela Ainsstein

Los objetivos del trabajo consisten en aportar al campo de estudios de la formación docente posando la mirada sobre los formadores, las regulaciones curriculares y los contextos institucionales que permiten comprender la formación en profundidad. En la misma se realizan cuestionamientos y abordajes de las relaciones interinstitucionales a la luz de normativas del Consejo Federal de Educación (Res. 24/07) que a su vez son fundamento del Decreto N° 4200/15.

Otro trabajo reciente que puede arrojar luz sobre algunos planteos lo constituye el proyecto final de la Mg Claudia Faoro, egresada de la primera cohorte de esta maestría. El mismo se denomina: *“La arquitectura de la Articulación entre ISFD, EP y EI, en el marco de la Alfabetización Proyecto para una posible implementación 2016/17”* En este trabajo Claudia Faoro, se aproxima a nudos problemáticos entre la formación docente y el nivel para el que se forma poniendo en debate el tema de la articulación entre las mismas desde la perspectiva de la Alfabetización. Si bien nuestra perspectiva apunta a la formación en las prácticas

consideramos que sus aportes sobre articulaciones/desarticulaciones entre los dos niveles anclados en el contexto político específico de la Provincia de Santa Fe constituye una mirada valiosa.

Con anterioridad a la sanción del decreto se registran también experiencias de articulación entre los ISFD y las instituciones para los niveles que forman en los Institutos de la ciudad de Rosario y Zonas aledañas. Como por ejemplo el IES N° 28 “Olga Cossettini” en trabajo colaborativo con el ISEF N° 11 “Abanderado Grandoli” que datan desde el año 2001.

Se trata de una propuesta formativa para los Co-formadores que reciben practicantes y residentes, consistente en tres encuentros anuales, con reconocimiento ministerial que le otorga al coformador un puntaje por curso asistido de 80 horas.

Una experiencia similar se registra en el ISFD N° 24 “Héroes de Malvinas” de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez, desde el Profesorado de Educación Primaria involucrando a todos los talleres de práctica desde el I al IV entre los años 2013 a 2015. En el año 2013 se realizó por primera vez la convocatoria por parte del instituto a los directivos y docentes de las escuelas primarias de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez.

Los encuentros fueron coordinados por los Jefes de Carrera y los profesores de Talleres de Práctica. La primera línea de formación para coformadores se denominó: “El rol de Coformador en la Formación Docente”. Constaba de tres encuentros generales de los coformadores a lo largo del año y de tres encuentros parciales en los espacios de cada taller de práctica de primero a cuarto año en momentos, previos a la inserción de los/as estudiantes en las escuelas asociadas, durante su inserción y al finalizar la misma para evaluación y cierre.

En los encuentros generales, los profesores del instituto, preparaban materiales acerca de los nuevos enfoques para la práctica y desafíos de la formación docente. Se intentaba cuestionar también los viejos paradigmas de enseñanza en el nivel y en la formación docente.

En los encuentros parciales de cada año de cursada se configuraba de manera conjunta entre estudiantes, formadores y coformadores el espacio de la observación, práctica y residencia.

La convocatoria tenía alcances de sesenta coformadores del nivel primario por año aproximadamente. Desde el instituto se distribuían los/as estudiantes de

los distintos años de cursado entre esos coformadores que realizaban la capacitación.

La inserción de los estudiantes se encuadraba dentro de los criterios que habían surgido de ese espacio de intercambio.

Los profesores coformadores, entregaban sus narrativas a final del año y acreditaban 80 hs. de capacitación con evaluación.

Durante el año dos mil catorce se realiza nuevamente la convocatoria a los docentes y directivos de las escuelas primarias de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez ofreciendo una segunda línea de formación a los docentes que ya habían participado en dos mil trece, denominada: “El espacio de la práctica y residencia docente como una construcción conjunta entre coformadores, formadores y alumnos” Para los docentes que no habían participado se ofrecía la capacitación: “El rol del coformador en la formación docente”.

Se constituían dos grupos de trabajo con los coformadores con la misma estructura y perspectivas.

La experiencia se llevó adelante hasta el año dos mil quince, momento en el cual se modifica el plantel de docentes del Trayecto de la práctica y esa experiencia se desarticula.

También se registran experiencias en el ISFD N° 16 “Bernardo Houssay” desde el taller de Práctica IV del profesorado de Educación Primaria. Entre los años 2013 a 2015. Redactadas en la ponencia: *Miradas: Encuentro entre formadores y co-formadores de Educación Primaria*.

En 2012 se realizó una propuesta de formación continua. En 2013, la propuesta fue acercarse a las escuelas asociadas, realizando tres encuentros anuales. Este proceso se profundizó durante el año 2014, donde el Instituto convoca a encuentros con carácter de curso con evaluación. La propuesta para el ciclo lectivo 2015 fue continuar con los encuentros, bajo la modalidad de curso, extendiendo la participación a docentes de las didácticas específicas y de la modalidad especial.

También se publican experiencias en la Universidad Nacional de Córdoba del año 2012 de capacitación a coformadores. Se trata de una experiencia de formación en el marco del desarrollo de las prácticas profesionales de practicantes e integrantes del equipo de Praxis IV “Práctica docente” y del Proyecto de Extensión “Intercambio y formación entre universidad e instituciones educativas: la formación

de formadores como responsabilidad conjunta”. La propuesta es organizada por los equipos docentes de los Profesorados en Educación (Educación Inicial, Educación Especial y Ciencias de la Educación), y la participación de los docentes co-formadores de las instituciones educativas del medio que todos los años reciben practicantes/residentes en sus aulas.

Durante el año 2016 en la Universidad Nacional de Quilmes se realiza también la experiencia: “El rol del docente co-formador en el período de residencias de los estudiantes del profesorado de educación inicial” con objetivos similares.

Todas estas experiencias se desarrollan de manera simultánea en distintos puntos del interior del país y constituyen propuestas interesantes para ser miradas en cuanto a los dispositivos pensados y utilizados para la articulación interinstitucional.

## **Capítulo VII: Otras Ideas y Conceptos Recorridos por Otros que nos Ayudan a Mirar**

### ***El Proceso de Formación.***

En consonancia con lo expresado en el capítulo II de este trabajo, aportamos desde la perspectiva de Souto (2016) algunas ideas más que reafirman y amplían lo expresado y aportan en cuanto a marcos conceptuales a los cuales se adhiere en este trabajo: “Formarse es transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que transformar esa realidad y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar (...) en un campo de prácticas”. (Souto 2016)

“Las instituciones no forman: en tanto no se forma al otro, no se le imprime una forma, sino que se construyen, se organizan situaciones dispositivos proyectos para que los docentes al participar ellos se formen” (Souto 2016 p. 19)

“La formación (...) constituye un espacio para cuestionar y repensar la educación y para contribuir desde la formación docente a promover y apuntalar una transformación” (Souto 2016 p. 19) La reflexión individual y colectiva constituyen una herramientas fundamentales para poder llevar adelante este proceso de transformación.

### **Formación en las Prácticas Docentes. Viejos dilemas, Contextos de “Adquisición” y de “Aplicación” de Saberes. La Relación Teoría-Práctica.**

¿Qué oportunidades se nos presentan desde el ámbito de la Política Educativa, en este caso provincial, con el decreto N° 4200/15, para poder visitar nuestras prácticas al interior de los ISFD y las escuelas de destino? ¿Cómo operan las resistencias en nosotros? ¿Cómo tomar conciencia de nuestros condicionamientos?

Quizás podría pensarse que el dispositivo pedagógico creado por la modernidad ha calado tan profundo en nuestras representaciones sobre la escuela que nos cuesta pensar sobre ella. Al ser contemporáneo a este tiempo los sujetos hemos aprendido a movernos y a desenvolvernos dentro de lo que algunos autores han denominado “formato”, “gramática” escolar (Tyack y Cuban 2001).

Esa estructura común, constante (estructurante) que trasciende lo singular de cada escuela y se pone de manifiesto en la constancia que mantienen las interacciones, la organización del espacio físico, los discursos y las formas de actuar. Los autores refieren a esta “gramática escolar” como conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores; modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia. También se refieren a los docentes como “experimentadores”, en referencia a las habilidades y saberes con que enfrentan las reformas escolares, resaltando su carácter activo en estos procesos. La experimentación se realiza, para los autores, a partir de un saber que proviene de la experiencia.

Al respecto de la formación de residentes y practicantes podemos pensar ¿Qué tradiciones nos envuelven con respecto a la formación en la práctica de un docente? ¿Cómo pensamos/suponemos que tiene que ser la práctica de un estudiante del profesorado? ¿Cuáles son los modos de enseñanza? ¿En manos de quiénes recaen? ¿Cómo operan en nosotros esas concepciones? ¿Cómo nos posicionamos ante esta reforma que se nos propone desde la Política Educativa Provincial?

Este formato entendido y vivido como “realidad escolar” ese “formato que tenemos internalizado sobre cómo debe ser el aprendizaje en la práctica docente, es el que llama a ser revisado, revisitado, en función de las nuevas condiciones del presente.

“Revisitar y provocar ligadura; recuperar y hacer historia; tolerar un resto y brecha de lo no dicho ni mirado. Revisitar dejándonos sorprender a pesar de que se trate de lo ya conocido. Revisitar a través de miradas que se hacen lugar, cediendo la palabra, generando escucha, entramándose en el colectivo” (Nicastro 2006 p. 35)

Al decir de Graciela Frigerio (2017) ¿Cómo desaprender, tomar distancia, desapegarse de este modelo? ¿Qué imposibilita la familiarización con el mismo? ¿Cómo extranjerizarlo des-familiarizarlo para poder pensarlo? ¿Cómo elucidar lo sabido no pensado sobre ese modelo y poder pensar nuevos espacios de formación?

Esta dinámica formativa compartida implica superar viejas dicotomías instaladas. En lo que concierne a la formación en las prácticas docentes una de esas dicotomías es la que se manifiesta entre el ámbito de la teoría y el de la

práctica. Entre esas concepciones de “basamento” a la que hacen referencia las autoras persiste muy fuertemente la idea de “aplicabilidad” de la teoría. El espacio de la formación en los institutos como ese ámbito “teórico” por excelencia y el de las escuelas asociadas como el ámbito de la “práctica”. Al respecto nos permitimos reflexionar con los aportes W. Carr (2007 p.80):

Estamos acostumbrados a pensar que “la teoría es todo lo que no es la práctica: que cualquier otra cosa que sea, la teoría educativa es abstracta más que concreta, general más que particular, libre del contexto más que dependiente de él. Es decir, lo que está claro ahora es cómo el debate de la teoría educativa se ha afirmado siempre en el supuesto de que, como sea que se le conciba, la teoría educativa no es por sí misma una práctica que tiene su fuente en la historia y en la cultura, y que ha estado siempre separada de la práctica que aspira afectar”.

“Estamos todos interpretativamente situados; la teoría educativa es siempre el producto de los supuestos interpretativos propios del teórico educativo; que la teoría educativa es solamente una práctica discursiva más; que la teoría educativa no causa el cambio educativo sino puede ser apropiada para la causa del cambio educativo”. (Carr 2007 p.81)

“La aspiración de la teoría educativa para escapar del mundo de la práctica, para justificarlo desde fuera, es fútil, que la justificación práctica es la única clase que hay, que deberíamos dejar de buscar ‘justificaciones teóricas’ para la práctica educativa (...)” (Carr 2007 p.82).

¿Cómo entender la teoría y la práctica desde esta perspectiva? Se intenta borrar la división que históricamente ha existido. Plantea a la práctica por su naturaleza contextual, local que no puede equipararse con el afán universalista de la teoría. Se manifiesta en oposición a una visión tradicional de la teoría que presenta un conocimiento teórico descontextualizado producido en el aislamiento de su contexto de producción.

Esta obra de Carr, destierra el enfoque aplicacionista de una teoría para una práctica exitosa. El pensamiento mismo sobre la práctica sería un ejercicio de reflexión que solamente puede ser práctico, al hacerlos sobre la práctica se vuelve un ejercicio práctico.

Si la teoría es una práctica, porque proviene de ese ámbito, quiere decir que es una herramienta para leer la realidad. Son los fenómenos los que determinan las



teorías que se necesitan para poder abordarlos. Pero las teorías que empleamos para su abordaje no determinan ni explican en su totalidad esos fenómenos.

Esta línea de pensamiento reubica el papel de la práctica poniendo el acento en una lectura de los fenómenos desde ese lugar. Nos invita a pensar desde la experiencia, atribuir significado a lo que acontece para lo cual resulta necesario el ejercicio de extranjerizar des-familiarizar, elucidar lo sabido no pensado de los fenómenos (Frigerio 2017)

“Como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos” (Edelstein 2003 p. 74)

El desafío de estos espacios es asumir esta característica de la práctica como constitutiva e inherente a la misma. Avanzar hacia una concepción de la práctica como praxis, donde la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo para transformarlo son indicotomizables (Freire 1985), permite otorgarle otra dimensión al proceso de formación.

“Las residencias (...) constituyen un momento privilegiado para compartir y para construir conocimientos ligados a las prácticas profesionales que no se puede perder” (Edelstein 2003 p. 75)

Teniendo en cuenta que las prácticas se desarrollan en contextos complejos, no resulta posible abordarlas desde una mirada simplificadora que proporcione “recetas” de como asumirlas. Las acciones, decisiones y dispositivos que se generen tendrán que estar en consonancia con la singularidad de las mismas

“Nos vemos enfrentados a la necesidad de construir sentidos contextuales, que dan cuenta de configuraciones particulares, no de modelos arquetípicos(..) Estos sentidos contextuales requieren de un pensamiento sostenido en la dinámica del intercambio con el otro en el marco de unidades heterogéneas que renuncian a la idea del absoluto, del para siempre” (Nicastro 2006 p. 65)

**La dimensión política y Lo político de la enseñanza desde el macro nivel del sistema a las microdecisiones del aula.**

“Todo gesto educativo es una intervención en el mundo, (...) La educación política atañe a las prácticas pedagógicas mediante las cuales una sociedad provee a las nuevas generaciones de herramientas para actuar en el mundo, para transformarlo y transformarse en él” (Siede 2007)

Campo donde emerge “Lo político” dimensión donde se entrelazan “los múltiples hilos de la vida de los hombres y mujeres, aquellos que brindan un marco tanto a sus discursos como a sus acciones (dando lugar al) proceso siempre conflictivo de elaboración de las reglas explícitas e implícitas de lo participable y de lo compartible (Rosanvallon, 2002 p. 16)

Dimensión de “Lo político” que se intercepta con “La política” conformada por las normas e instituciones relacionadas con el ejercicio del poder en un momento histórico determinado como parte de una trama.

La aparición del Decreto N° 4200/15 tiene que ver con una decisión del estado santafesino de regular una necesidad emergente del sistema. Es una normativa que emerge desde el campo de la “Política”. La gestación del mismo, tiene que ver con necesidades de los “hombres y mujeres” surgidas de prácticas en las que se transforman y transforman la realidad en esa dimensión de “Lo político”.

Aparece de esta forma el Estado a través de la política educativa pública como actor que regula y avala decisiones sobre el funcionamiento de una necesidad de la formación docente.

O’Donnell y Oszlak (1981) sostienen que “una política estatal es esa toma de posición que intenta –o más precisamente, dice intentar- alguna forma de resolución de la cuestión”.

Por otra parte, Aguilar Villanueva (1992) sostiene que: “una política pública es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual, que se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es una acción con sentido”. El Decreto N° 4200/15 propone, plantea objetivos, y acciones con un sentido.

Hay algo de la esfera de lo privado (individuos, organizaciones, etc.) que se proyectó como asuntos de interés general para que ingresara en la agenda y se plasmara en términos de política del estado provincial a su vez en consonancia con el marco de la Política Educativa Nacional.

Uno de los aspectos importantes de la fase de implementación de este decreto lo constituye la instancia institucional de elaboración del Reglamento de Práctica Institucional (REPI). El artículo N° 3 del decreto sostiene que cada ISFD debe elaborar su REPI en consonancia con el RP y presentarlo a la Dirección de Educación Superior para su aprobación. También plantea al Director del ISFD como principal responsable en este proceso y otras personas que éste designe.

Se conformaría de esta manera la instancia de elaboración, debate y definición sobre este lineamiento de la Política Educativa Provincial atendiendo a la autonomía institucional y promoviendo la contextualización de esta norma.

***Lo Instituido y lo Instituyente. Las Traducciones y Mediaciones de las Organizaciones Educativas y los Sujetos de los Enunciados Universales.***

¿Cómo llega este decreto a los ISFD?, ¿en qué realidades los encuentra?, ¿con qué representaciones de los diferentes actores sobre la formación en las prácticas se encuentra?, ¿qué nuevas resignificaciones podrán surgir luego de los procesos de reflexión colectiva sobre el mismo?

Castoriadis nos dice que por debajo de lo instituido (aquello que los sujetos en una sociedad aceptan, aquellas prácticas y representaciones que tienden a permanecer, a repetirse, a aparecer como naturales, dando cohesión y continuidad a una sociedad) hay una potencia instituyente que convierte lo social en algo inestable, alejado del equilibrio; el agente que activa y moviliza esa potencia desestructurante es el pueblo, la gente. (Castoriadis 2007)

Los individuos no pueden generar factores instituyentes a voluntad es un proceso que se da de manera colectiva y con manifestaciones de tiempo propias: autocreación y autodestrucción simultáneas.

Ese proceso de reflexión colectiva, sirve para poner en jaque lo instituido. El proceso de autonomía es el proceso de lo instituyente, que desarma lo instituido de manera reflexiva colectiva. La autonomía sirve si es una autonomía colectiva.

“El esfuerzo de ver otros significados ante el mismo significante es la fuerza instituyente que constituye un territorio simbólico distinto. Hay algo de la elaboración colectiva que tiene que estar al servicio del cambio. Hay algo del orden

simbólico que imagina y crea las posibilidades para que algo sea vivido y sentido de una manera distinta” (Rodríguez 2017)

El desafío tendría que ver con formar nuevas instituciones a partir de lo que una institución te puede dar.

La forma en la que se resignifique el contenido del decreto en este movimiento entre lo instituido/instituyente constituye una gran oportunidad para transformarse y transformar la realidad sobre la formación en las prácticas docentes.

La resignificación constituye la mediación por excelencia que hace el docente. Y es inherente a la práctica. Siempre es un acto político, un posicionamiento, una toma de decisiones, consciente o no. De una forma u otra esa autonomía siempre se ejerce y permite organizar la práctica docente frente a la normatividad.

“La educación en tanto institución se materializa, en palabras de reconocidos autores, en el trabajo de traducción y desarrollo que se define como el propósito que da sentido a una organización educativa. Los enunciados de carácter universal, en tanto marcos que “trabajan”<sup>21</sup> para que un hecho educativo sea posible, implican un movimiento de confrontación, pasaje, institucionalización de lo que se supone el “deber ser” de aquello que nos pre existe, como discurso, como ley, y que está estipulado de antemano” (Nicastro 2017 p. 33)

### ***Trayectorias Educativas y Formativas los Desafíos para la Continuidad de los Aprendizajes.***

Teniendo en cuenta, lo ya explicitado en desarrollos anteriores en cuanto a que este decreto establece la articulación de la formación docente inicial con la formación docente continua a través de la creación de los espacios interinstitucionales, aparecen dos territorios a vincular: el de las actividades académicas del ISFD y el de las actividades de las instituciones asociadas. Ambos ofrecen experiencias formativas diversas, comparten objetivos comunes y específicos de cada plano y son responsables de la articulación teórico-práctica.

Desde la perspectiva de Gloria Edelstein (2015): “la relación con otras instituciones pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes, cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas

---

<sup>21</sup> Las comillas son de la autora.

en contextos cuya conflictividad interroga la responsabilidad de los formadores respecto de los efectos de la experiencia, tanto en instituciones como en sujetos involucrados. Reclama una especial atención a la hora de concebir, estructurar, interactuar, evaluar y reajustar la intervención en cada instancia de los procesos de formación en procura de complementariedades creativas entre diferentes sujetos, sus saberes y conocimientos”.

“El tema de la Articulación se presenta muchas veces con un alto grado de ambigüedad: por un lado, parece poder resolverse fácilmente en las palabras, en el discurso empleado. Pero, por el otro lado, aparecen cotidianamente dificultades que hacen pensar que quizás no se están cumpliendo los propósitos declarados, reproduciéndose así la tensión entre el discurso y la práctica, tensión en la cual estamos habitualmente todos comprometidos” (Harf 2012)

“Se repite el protocolo de la entrevista o la encuesta a pesar de que cambian los destinatarios; se mantiene la guía de observación, o se trae de otra escuela y se aplica sin mediar ajuste alguno, etc. Lo evidente en estos casos es que no se trata de volver a mirar y ver algo que no se había visto, entender de otra manera lo que se venía entendiendo de dudar acerca de una certeza, de ganar tranquilidad sobre un tema dificultoso (...) Es simple repetición de un repertorio técnico al cual se apela con intención y convencimiento que se está interviniendo”. (Nicastro 2006 p. 34)

En palabras de Ruth Harf (2012:02)

“La continuidad educativa requiere que los diferentes niveles se articulen entre sí. Articular desde esta perspectiva, implica elaborar estrategias y acciones que permitan hacer que el pasaje del sujeto/alumno de un nivel al otro sea lo más fluido posible. Hablar de que este pasaje sea lo más fluido posible amerita analizar y reconsiderar las acciones que se llevan a cabo actualmente en las instituciones educativas y, más que nada, cuestionar (poner bajo cuestión, poner bajo la lupa) las concepciones que les sirven de basamento. Sostenemos que no se deberían considerar estas acciones como “hechos naturales” sino como “construcciones artificiales”, es decir propias de contextos sociales, políticos e históricos particulares”

Lo antes dicho nos permite pensar que los formatos y dispositivos que se construyan entre las instituciones para el acompañamiento de las trayectorias formativas en las prácticas tendrán que gestarse desde la particularidad de la situación “traduciendo” desde esa particularidad misma esos “enunciados universales”

Creemos oportuno aclarar que al hablar de dispositivos nos estamos refiriendo a “aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas” (Sanjurjo 2009 p. 32) Siendo a la vez un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones previstas o no.

Adherimos también a la idea de pensar la formación en las prácticas de los/as estudiantes como un trayecto formativo que no se agota en la formación docente inicial sino que abarca trayectorias y recorridos de formación permanentes.

“Al hablar de trayectoria nos referimos a un recorrido, un camino en construcción permanente, que (...) va más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, es un *itinerario en situación*<sup>22</sup>” (Nicastro 2009 p. 23)

En consonancia con lo propuesto por la autora, preferimos pensar a las trayectorias de estudiantes, docentes y otros sujetos involucrados en la organización educativa como un componente más de esa estructura organizativa y simultáneamente a estas mismas trayectorias como una producción de esa misma institución.

Poder pensar en espacios para poder comprender y elucidar cómo esas trayectorias pensadas universalmente para “todos” se “hacen” concretas en las distintas organizaciones formativas y entre los que allí están.

“Se tratará entonces de una cuestión de cada organización en relación con el proyecto formativo que la orienta y que lleva adelante en el día a día, atravesada por distintas variables de su estructura organizativa” (Nicastro 2009 p. 43) He aquí su complejidad...

“Si estuviéramos aquí para repetir lo que esta no tendría sentido. Nos moviliza crear nuevas institucionalidades sobre las viejas que ya están. Percibimos algo que está desgastado, corroído y que queremos cambiar. Nos habita el deseo o la voluntad de levantar nuevas institucionalidades sobre los restos del orden simbólico del sistema educativo” (Frigerio 2017)

---

<sup>22</sup> La cursiva es de la autora

## Capítulo VIII. El Recorrido por el Campo.

*“...me gusta la metáfora del lazo porque el lazo permite que se afloje, que se estire y a veces el lazo también se corta, (...) con las instituciones asociadas me parece que se da en términos de lazo ese vínculo se puede cortar, estirar, tensar, se construye...”*  
Entrevistada N° 2”

### Una Reseña de lo que nos Dejó el Paso por el Campo.

#### **Formas en las que se Organizó la Información Recolectada.**

A través de los instrumentos de recolección de la información seleccionados para este trabajo se intenta poder tener una aproximación con las dimensiones del Decreto N° 4200/15 que venimos señalando en los desarrollos precedentes. Es por ello que los guiones de las entrevistas, más allá de las particularidades propias de la función que ejerce cada entrevistado, poseen ejes comunes para que cada uno de ellos aporte sobre los mismos, desde su perspectiva.

Las entrevistas se realizaron a finales del ciclo lectivo 2019 a personal del IFD y de escuelas asociadas de nivel primario que reciben estudiantes de ese IFD. En ellas los entrevistados pudieron verter gran parte de sus vivencias con respecto a la organización de prácticas y residencias, vinculaciones entre instituciones, acompañamiento a practicantes/residentes realizadas durante el año en curso y también otras que remiten a otros momentos en los que se inscribieron en esas funciones.

Para poder analizar en profundidad el material con el que se logró tomar contacto se pensaron en seis ejes para poder organizar, interpretar, entamar las perspectivas de los actores involucrados en las prácticas y residencias docentes. Estos ejes se encuentran en consonancia con los objetivos del presente trabajo.

Los ejes que se proponen son:

- Dificultades en el trayecto de práctica que surgen en la interacción con las escuelas del nivel.
- Otras dificultades en el trayecto de práctica.
- Posicionamientos en cuanto a la tarea de Formación/coformación.
- Vínculo establecido entre los IES y las escuelas asociadas en cuanto a:
  - Forma en la que se desarrolla. Comunicación
  - Forma en la que podría que desarrollarse

- Dificultades para establecerlo.
- Modificaciones posibles
- Proceso de redacción del REPI al interior del IES en cuanto a:
  - Forma en la que se desarrolló
  - Dificultades en la redacción del mismo
  - Aporte a las prácticas.
- Conocimiento del decreto N ° 4200/15 por parte de los entrevistados.

Como estrategia metodológica previa en el procesamiento de esta información se configuraron tablas en las cuales se incluyeron estos ejes para poder recopilar la información que proviene de las entrevistas, establecer regularidades, diferencias, cuestiones que son recurrentes, otras que resulten inéditas. A continuación se exponen las tablas propuestas para el procesamiento de dicha información que quedarán disponibles con el contenido recopilado de cada entrevista en el anexo junto con los textos desgrabados de las entrevistas realizadas:

Entrevista N°	Dificultades en el trayecto de práctica que surgen en la interacción con las escuelas del nivel.
E. 1	

Entrevista N°	Otras dificultades en el trayecto de práctica
E. 1	

Entrevista N°	Posicionamientos en la tarea de Formación/coformación
E. 1	

Vínculo Establecido entre los IES y las Escuelas Asociadas:



Entrevista N°	Forma en la que se desarrolla. Comunicación	Forma en la que podría desarrollarse	Dificultades para establecerlo	Modificaciones posibles
E.1				

Proceso de Eedacción del REPI:

Entrevista N°	Forma en la que se desarrolló	Dificultades en la redacción del mismo	Aporte a las prácticas
E.1			

Entrevista N°1	Conocimiento del Dto. N° 4200/15 por parte de las entrevistadas
E.1	

Como ya se ha delimitado en el capítulo N° 5 se tienen en cuenta ejes de análisis para abordar los documentos seleccionados. Dichos ejes de análisis se organizan también en las siguientes tablas para poder tener disponible la información para su análisis. El contenido de los mismos se encuentra disponible en el anexo.

Documento: REPI: Reglamento de Práctica Institucional

Concepción de Práctica Docente que explicita.	Formato que le da al vínculo con las Instituciones Asociadas.	Grado de adecuación del Dto. N° 4200/15 a las necesidades institucionales	Aspectos que se propone organizar en cuanto al cursado del Trayecto de la Práctica.

Anexo I del Repi: Convenio.

Dimensiones de la inserción de los/las estudiantes que intenta regular por definición propia del IFD.	Grado de relación de las dimensiones seleccionadas con respecto al Dto. N° 4200/15 y al REPI

Informe Resumen de Reunión sobre Lineamientos de Trabajo para el año 2019

Necesidades y demandas que plantea para la formación de los/las estudiantes.	Acuerdos que establece para el trabajo en el Trayecto de la Práctica.	Posicionamiento que sostiene en cuanto al vínculo con las escuelas del nivel.
--	---	---

### ***Lo que Encontramos en el Camino***

Luego de la organización y lectura profunda del material recopilado de las entrevistas a través de los ejes seleccionados, se realizará un recorrido por lo expresado en lo referente a cada uno de ellos.

Partiendo de un interés por conocer la dinámica de interacción entre el ISFD y las escuelas primarias y sus posibles tensiones, uno de los temas que se abordó tiene que ver con las ***dificultades en el Trayecto de Práctica que surgen en la interacción con las escuelas del nivel***. Una de las dificultades señaladas frecuentemente por las entrevistadas y desarrolladas por algunas con mayor detalle, tiene que ver con el proceso de planificación de clases. Las entrevistadas señalan como una de las principales tensiones los diferentes formatos y criterios para enfocar esas planificaciones al interior del IFD y con referencia a las Escuelas Asociadas. Coinciden a lo largo de las entrevistas en que los criterios en los cuales se basan las escuelas asociadas corresponden a modelos que en el instituto se enfocan de otra forma. La Directora del instituto, en la entrevista N °1 hace referencia al papel que juegan los diseños curriculares de cada nivel, señala claramente la falta de definición curricular del nivel primario, haciendo referencia a que los diseños *de ese nivel son de la década de los noventa y que los del nivel superior son diferentes: “Tenemos en el campo, en las escuelas primarias, diseños curriculares de la época de Obeid, y nosotros nos estamos manejando con un diseño curricular nuevo, o sea que hay un desfase entre lo que las alumnas saben o la formación que tienen y cuando llegan a las escuelas es abismal”*. También hizo referencia a los posicionamientos, por ejemplo en la enseñanza de la ESI, dejando entrever que ha recibido comentarios de cuestiones no abordadas como “corresponde” en el nivel primario, cuestión que ella atribuye a la falta de capacitación de los docentes. Sobre este punto volveremos a ampliar más adelante.

En lo referente al tema de las planificaciones la profesora de residencia en la entrevista N° 4, también realiza el mismo señalamiento, explica que en la cotidianeidad del proceso de las residentes es muy común encontrarse con una

propuesta diferente de planificación en las escuelas asociadas y que muchas veces los docentes del instituto no acuerdan con el enfoque. Cuando tampoco acuerda el coformador, lo que se propone desde el instituto es que el/la estudiante residente realice dos planificaciones, una que es la que realmente se desarrolla con los niños y niñas en acuerdo con el coformador y otra de acuerdo al enfoque que se considera en el instituto para ser presentada a los profesores. La profesora profundiza en las dificultades de esta situación argumentando, enfoques en la enseñanza de las ciencias, los cuales califica de antiguos y tradicionales en lo que respecta a las escuelas primarias, falta de bibliografía actualizada en las escuelas del nivel, desfasajes en los contenidos a enseñar resultando muchas veces “elevados” para el grado en el que se desarrollan, falta de consideración de los tiempos de aprendizaje para esos contenidos. Remarca en dos oportunidades en la entrevista que siempre se desarrolla la clase como lo estima el coformador. *“por lo general cuando la no conformidad viene por parte de la gente de los ateneos o los profesores del taller y la docente coformadora considera que es así como debe dar la planificación nosotros le solicitamos a los residentes que hagan una segunda planificación para presentar en el instituto”*

Por su parte la Directora, en la entrevista N ° 1 también señaló que le solicitan a las/los estudiantes dos planificaciones, con preocupación y agregó que hablo este tema con las supervisoras del nivel *“Muchas veces las alumnas planifican dos veces, planifican para la profesora del instituto pero después tienen que planificar para la maestra (...) Entonces yo le decía a las supervisoras, ustedes lo que tienen que hacer como supervisoras es hablar con las directoras, para que en realidad puedan ver que hay otra forma de planificación, o sea que se tienen que aggiornar también las directoras”*

La Jefa de Práctica en la entrevista N° 3 profundiza un poco más sobre la situación de las/los estudiantes al momento de planificar, como un proceso en el que confluyen las miradas de las dos instituciones, IFD y escuela asociada y todas las aristas que se ponen en juego en el mismo, la dimensión de la Didáctica General, las Didácticas Específicas, el conocimiento disciplinar, el nivel de apropiación de las/los estudiantes de ese conocimiento, los posicionamientos de las escuelas del nivel, las habilidades y herramientas que disponen o no, las/los estudiantes: *“cuando tienen que planificar para hacer las prácticas, y yo lo veo porque también tengo un Taller III, se ponen en juego muchos conocimientos, (...)”*

*todo lo torna muy complejo...otro problema se presenta también con la conducción de los grupos, hay alumnas con las cuales hemos tenido serias dificultades ya que se bloquean el momento de ponerse frente a la clase y las escuelas nos demandan desde ese lugar...”.*

Los docentes del nivel primario en las entrevistas N° 6 y 7 también hacen referencia a las orientaciones que realizan en cuanto a las planificaciones, más relacionadas con los ajustes temporales, de selección de cantidad de actividades, orden de las actividades y adecuación a la realidad de los niños, estos coformadores, lo manifiestan como una parte natural del proceso: *“a lo mejor ellas tenían muchísimas ideas muy buenas y les dije bueno... elegí una, la que te parezca más importante para dar inicio a la clase para motivarlos y después continua que quede siempre mínimamente algo registrado y luego de cierre, a ver si el chico pudo construir ese conocimiento ese objetivo que vos tenías para esa clase”*

En la entrevista N° 2, la Regente también deja entrever algunas dificultades en los/las estudiantes, especialmente cuando llegan al cuarto año de cursado, no ahonda en las mismas. En vistas de ello, comenta y se explaya diciendo que durante este año, ideó e implementó una estrategia para un mayor acompañamiento de las trayectorias de los/as estudiantes. Se pensó en disponer mayor cantidad de horas semanales además de las del Taller de Práctica para revisión y orientación en las planificaciones de los temas. Para ello, derivó horas que algunos profesores tenían de conteo<sup>23</sup> de los planes de estudios, horas de función institucional, y de EDI<sup>24</sup>, asignando especialmente a profesores especialistas del nivel, en Didáctica General y Didácticas Específicas, para reforzar en el momento que los/las estudiantes estaban haciendo las prácticas.

En otro pasaje de la entrevista N° 1 también se hace referencia a la necesidad de establecer acuerdos internamente, en el instituto en cuanto a los formatos para las planificaciones *“tenemos que mantener una coherencia con respecto a la forma en la que planifican las coformadoras...pero primero lo tenemos*

---

<sup>23</sup> Las horas de conteo, son las horas extras que se le asignan a las unidades curriculares de los planes de estudio para funciones de integración o para visita a las escuelas en el momento que los estudiantes practican. No son horas de dictado de clase frente a alumnos.

<sup>24</sup> EDI, es un espacio de definición institucional que se encuentra en los planes de Educación Primaria y de Educación inicial que por lo general lo cubre un profesor especialista del nivel.

*que definir dentro de la institución porque no vamos a pedir algo que todavía nosotros no estamos organizados”.*

También se hace alusión al tema en el Informe de una reunión realizada a principios de año y que se incorpora como material en este trabajo. En el mismo establecen como acuerdo de dicha reunión establecer quiénes se “harán cargo” de la enseñanza de las variables didácticas: *“Establecer en el área de la práctica o en la formación pedagógica quienes se harán cargo de definir conceptos como unidad, secuencia didáctica, planificación, etc. para establecer un acuerdo mínimo institucional, más allá de que luego cada Institución imponga sus propios formatos. Es necesario no dar por sentado ninguno de éstos contenidos ya que lxs alumnxs manifiestan que existe un bache en cuanto al formato a seguir (...) Se trata de acordar entre todos para no responsabilizar a nadie en especial, sino de lograr una articulación que evite contradicciones frente al alumnado”.*<sup>25</sup>

También en este documento aparece como acuerdo realizar simulaciones de clases: *“Simulación de clases. Es decir intentar trabajar desde cada área en el aula las propuestas para ser analizadas frente a los y las alumnas. (Esta propuesta ya se había hecho en la reunión anterior, pero insistimos y de hecho algunxs ya las estamos llevando a cabo)”.*<sup>26</sup>

A estas dificultades que repercuten en el proceso de inserción de las/los estudiantes, los entrevistados agregan otras que tienen incidencia, también en las trayectorias formativas de los/las estudiantes. Algunas de ellas exceden los objetivos de este trabajo pero serán mencionadas en función de contemplarlas como una arista más en la complejidad que reviste la formación en las prácticas docentes.

En la entrevista N° 1 se habló sobre las dificultades de los alumnos al ingresar al Nivel Superior, la carencia de herramientas, los desgranamientos en los cursos y las dificultades que sobrellevan a lo largo de toda la carrera como así también las estrategias implementadas en la instancia propedéutica con los cuadernillos y su intención de compartirlo con las escuelas secundarias para que los profesores lo tomen como parámetro de contenidos a enseñar. La entrevistada se explayó mucho sobre el tema, como podrá verse en el texto de dicha entrevista y podría denotarse su preocupación.

<sup>25</sup> La transcripción es textual del acta acuerdo de la reunión.

<sup>26</sup> Idem.

Puede establecerse también una vinculación con el acuerdo expresado en el informe de la reunión a través del cual los profesores proponen *“Afianzar la alfabetización académica (es decir, todos tenemos que enseñar que los trabajos se presentan con algunas formalidades tales como, formato, citas, carátulas, bibliografía, ortografía, etc.), mejorar el propedéutico (en ese sentido hemos hecho avances importantes en este último realizado en 2019). Jornadas con todxs lxs profesorxs para pensar el “sujeto de aprendizaje” Ya que a la hora de pensar actividades se debe tener en cuenta qué sujeto tenemos en frente”*.

Se evidencia un llamamiento y una reflexión acerca de las dificultades del alumnado y la necesidad de revisar las prácticas de la enseñanza en función de esas dificultades, que por otra parte, repercuten sobre los procesos de prácticas y residencias.

Al respecto y para ir cerrando lo referente a las dificultades que exponen los entrevistados, en la entrevista N° 4 la profesora expresa también su preocupación en cuanto a las dificultades para leer las prácticas y residencias en contexto. Hace referencia a que continúan leyendo las prácticas desde su biografía escolar, que llegan a cuarto año y se sigue evidenciando una dificultad en la relación teoría práctica que resulta necesario volver a trabajar: *“Las problemáticas más comunes están vinculadas con la comprensión no solamente textos y el material bibliográfico específico relacionado con la carrera, sino también la comprensión del contexto del medio dónde van a ir a hacer sus prácticas (...)Es muy serio, por lo general siempre se remontan a su biografía escolar y los tiempos van cambiando es otra realidad”, “todavía carecen de ese recorrido ese vínculo entre la teoría y la práctica, tienen que seguir andando para poder buscar un respaldo teórico en esa práctica que están haciendo de forma cotidiana”*.

Los testimonios de las entrevistadas dejan entrever las múltiples tensiones latentes y manifiestas entre estos dos campos, el del IFD y las escuelas del nivel primario, por momentos parecerían polarizarse, por otros complementarse. Para poder realizar una mirada más profunda de estas interacciones se pensó incorporar el **eje de los posicionamientos en la tarea de Formación/Coformación**, rescatamos de las entrevistas las siguientes miradas en lo referido al tema.

En la entrevista N° 1 puede evidenciarse como manifiesta su posicionamiento como parte del instituto de formación que “ofrece” conocimientos a las escuelas del nivel para el que forma, resalta esa función y hace hincapié en la

misma, expresa la posibilidad de pensar de manera conjunta el rol del coformador dirigiéndose al objetivo final de lograr el bienestar de los/las estudiantes en cuanto a su seguridad al interior del nivel del que formarán parte. La alusión que realiza en cuanto a que los estudiantes se sientan seguros, tiene que ver con la forma en la que los reciben en las Escuelas Asociadas, que tradicionalmente, en algunas ocasiones, no resultó del todo amigable.

Incorpora también en su tarea como formadora, la responsabilidad de “resguardar” a los/las estudiantes de posibles contradicciones con las que puedan encontrarse en el campo concreto de trabajo. *“hacer un taller integrador para pensar juntos cual es el rol de las coformadoras, (...) entonces es como que van más seguros a las instituciones” “Les propuse que me digan en qué quieren capacitarse”, “...ni como Directora ni como profesora de ESI que también doy no puedo justificar cosas incoherentes que dice una docente, no me lo puedo permitir porque tengo que preservar esa imagen de la escuela...”*.

La entrevista N° 4 deja entrever cuestiones que también se relacionan con el posicionamiento como formador y que otorgan a los coformadores un determinado lugar. La entrevistada describe la forma en la que se pone en marcha el proceso por el cual las residentes darán clases. Durante el mismo se pone en evidencia cómo se ponen en juego las funciones de formadores y coformadores, que por otra parte, los que se han desempeñado como profesores de práctica, coincidirán en considerar que es la manera en la que suele hacerse. El proceso se inicia cuando los coformadores asignan los temas, luego los profesores del instituto de formación en un tiempo diferido acompañan a los/las estudiantes para la preparación de las clases sobre ese tema, con la propuesta elaborada, la coformadora puede decidir o no que sea llevada adelante con el grupo de niños/niñas. En tanto el proceso se lleva a cabo se ponen en juego de manera diferida en tiempo y espacio tensiones propias de la construcción de un conocimiento a enseñar. El estudiante queda en el intermedio de dos campos diferenciados, el del espacio de formación y el de las escuelas donde a futuro se desempeñará como docente, con la posibilidad que acontezcan las tensiones en cuanto a las diferencias de criterios anteriormente mencionadas sobre los criterios para las planificaciones.

La entrevistada reseña el proceso: *“...las co- formadoras le facilitan los temas que consideraban... ahí empieza un acompañamiento desde los docentes del taller (...) en el desarrollo de los contenidos que van a tener que aplicar las estudiantes*

*con los alumnos de cada uno de los grados. Una vez que esa planificación es observada y controlada por los profesores de ateneo y/o los profesores del taller se facilitan otra vez a la conformadora, si la conformadora, si ella da el ok, esa clase puede ser desarrollada los estudiantes... si hay alguna de las partes que no acuerda con esa planificación se conversa entre las partes”.*

En la entrevista N° 6 puede notarse la configuración de su rol como coformadora por parte de la docente de nivel primario. Dicha entrevistada da cuenta de un proceso autorreflexivo en el cual puede rescatar aprendizajes de su función como coformadora y comenzar a posicionarse en la misma. Se remonta al momento en el cual llegaron las practicantes y hace mención a su concepción de que las aprendices eran ellas, va poniendo en evidencia que a través del intercambio los aprendizajes fueron mutuos y que pudo capitalizarlos para su práctica. *“me gustó porque si bien las observantes y practicantes eran las que supuestamente tenían que ir a aprender... fue algo mutuo yo también aprendí de ellas y vi cuestiones cuando me tocó sentarme... que yo digo...ah mirá vos...esto yo no lo había visto”.*

En otro pasaje también relata sus incertidumbres con respecto al rol como coformadora indicando que no sabía cómo orientar a las practicantes, da cuenta de un proceso en el cual se detuvo a reflexionar por sí misma, como llevar adelante esa tarea. Para ello rescata de su biografía escolar y profesional los momentos en los que ella había sido practicante, sus necesidades y sus temores para intentar ayudar desde ahí a las estudiantes/practicantes y lo fue construyendo con ellas, a partir de sus necesidades. *“nunca nadie vino a decirme que tenía que hacer ninguna de las dos veces... yo no tengo problema pero como que yo estaba media perdida porque digo...que oriento? qué hago?(...) yo le decía ellas...yo me siento poco preparada como para enseñarles a ustedes” “Dije bueno a ver...me puse en el lugar de ellas, me remonto cuando yo fui practicante, que me hubiera servido a mí saber a la hora enfrentarme a un grado a la hora de planificar, entonces empecé por ahí...”.*

Esta entrevistada también agrega el componente de su desarrollo profesional presente para la constitución del rol como coformadora, intentando aconsejar a las practicantes a partir de las cuestiones en las cuales considera que ella “falla” o comete errores ya que sostiene que se aprende del error: *“...cuestiones que yo noto que he fallado o qué fallo, entonces aconsejarlas, orientarlas, para que no les suceda lo mismo, ya que uno aprende del error...”.*



En la entrevista N ° 7 puede notarse también como la docente de nivel primario adopta un posicionamiento como coformadora. Expresa su bienestar al poder compartir la experiencia de su trayectoria, un conocimiento que posee, que está relacionado con el hacer, con la dinámica cotidiana de las prácticas en el nivel primario y que siente que puede aportar a otros: *“...me sentí productiva por compartir toda la experiencia que tengo en el nivel”*.

En otro momento de la entrevista reconoce en la tarea de coformación la posibilidad de revisión de su propia práctica, de ajustar procesos organizativos y no dejarlos librados al azar. También reconoce que en ese acompañamiento y orientación que realiza con los/las estudiantes identifican cuestiones a revisar de su propia tarea docente y se enriquecen a partir de lo que los/las estudiantes proponen. *“Esta tarea, permite de alguna manera revisar y mirar de otro lugar las propuestas de actividades propias...El coformador acompaña y orienta a las residentes y /o practicantes, las ayuda a pensar, revisar las propuestas desde el hacer cotidiano desde la implementación concreta y a mirar esos detalles que se conoce por los años recorridos y en esa revisión también pensamos algo de nuestra tarea docente o nos enriquecemos con alguna tarea o propuesta que traen las chicas del instituto y decimos...mirá... no se me había ocurrido...”*.

Resulta significativo también el aporte de la entrevista N° 5 con respecto a la tarea de coformación se hace referencia a esta tarea también como un acompañamiento, define al coformador como el que realiza esa “bajada a la realidad” al mostrar a los/las estudiantes lo referido a la “gestión de la clase” a como se resuelven las distintas situaciones en el devenir de cada día, rescata esas dimensiones ya que considera que en el nivel primario, al trabajar con niños, esas cuestiones se construyen en cada caso particular, no es algo que venga dado y eso no se puede apreciar en los aprendizajes del instituto *“es el que está junto a las practicantes en ese momento tan importante en el que se ponen en juego sus primeras clases, las acompaña, les hace como una especie de bajada a la realidad, trabaja con las situaciones concretas de cada día, les muestra cómo ir gestionando la clase, las cuestiones de disciplina, las inquietudes de los chicos, sus estados emocionales, como lograr un equilibrio para poder iniciar la clase, porque estamos trabajando con niños (...) y esas cuestiones no vienen dadas, se construyen todos los días en el vínculo con el maestro, creo que eso es muy difícil de transmitir en el instituto”*.

Esta trama que vamos tejiendo a partir de las expresiones de los protagonistas de estas prácticas, ponen en evidencia desde la voz de los participantes la necesidad de construcción de vinculaciones entre el IFD y las escuelas del nivel. Cuando se pensaron las entrevistas se decidió hacer foco en cuatro dimensiones referidas a este vínculo, a continuación se desarrolla lo expresado por los entrevistados en lo referido a cada una de ellas.

Abordaremos en primera instancia las apreciaciones sobre la **forma en la que se desarrolla la comunicación** entre el IFD y las Escuelas Asociadas. Al consultar a las entrevistadas por la forma en la cual se desarrolla el vínculo, todas coincidieron en contestar que durante el año 2019 no se realizó en el nivel primario una reunión inicial con las Escuelas Asociadas. Señalaron que se ofrecieron dos capacitaciones por parte del instituto, una estuvo relacionada con la temática de la articulación entre el nivel inicial y el nivel primario, cuya convocatoria estuvo abierta a estudiantes del instituto y a docentes en general, participando de la misma los que suelen ser coformadores/as, pero no fue específica para ellas/ ellos.

La otra capacitación fue en Ciencias Sociales y estuvo dirigida a los coformadores/as de los talleres de cuarto año de educación primaria que necesitan acreditar una instancia de capacitación para la obtención de la certificación como coformador/a. Dicha certificación se le otorga a los que reciben residentes del cuarto año de la carrera según Res. (1558/17) en función de lo que establece el art. 36 del Dto. N° 4200/15. Con posterioridad a dicha capacitación algunos talleres de práctica realizaron un cierre evaluativo a finales del año.

Con respecto a las razones por las cuales no se convocó a las coformadoras/es de nivel primario a principio de año la entrevistada N ° 3 indica que ella recientemente se había iniciado en sus funciones y no llegaron con los tiempos para la organización de una reunión: *“hasta que yo tomo la jefatura, finalizan las medidas de fuerza, las mesas especiales...sumado a que en ese momento había una sola regente...no hubo tiempo...había que insertar a las chicas...”*.

Es por ello que explica que realizó un primer contacto con las escuelas a principios del año para distribución de los/las estudiantes, sobre todo de cuarto año, en el cual ellos llevaron las notas de presentación: *“en un acuerdo con el equipo directivo, organicé un listado de las escuelas primarias de la ciudad, que son diecinueve y fui distribuyendo para cada taller de primaria algunas escuelas...intentamos no saturar a las escuelas de estudiantes, distribuirlos”*. En la

entrevista hace alusión a la no saturación de las escuelas porque explica que al haberse incorporado el Prof. de Ed. Tecnológica, también necesitan grados de escuelas primarias para que los/las estudiantes de ese profesorado realicen allí sus observaciones y prácticas.

Por su parte en la entrevista N ° 4 la docente coincide en dicha apreciación: *“Este último año trabajamos diferente, la Jefa de Sección, se encargó de distribuir las notas para solicitar autorización a las escuelas asociadas para que recibieran residentes; antes lo hacíamos nosotras que era un trabajo más artesanal”*.

La entrevistada N ° 5 relata el proceso de recepción de las/los estudiantes del profesorado durante el año 2019, hace referencia a que se comunicaron del instituto para solicitarle grados y que como todos los años siempre están dispuestas a recibir practicantes, luego llegan las alumnas de los diferentes cursos con la nota y además de eso cada maestra/o establece un vínculo con el profesor. *“Este año, nos llamaron del instituto más o menos en abril y nos preguntaron si íbamos a poder recibir alumnas para observaciones y prácticas, desde ya que les dijimos que sí, esta escuela siempre trabajo con el instituto de acá mayormente (...) Unos días después recibimos a las chicas que venían con la nota para pedir distintos grados y bueno...según de qué años sean vamos viendo cuánto tienen que observar o practicar (...) Las maestras una vez que reciben a las chicas...si son practicantes...por lo general el profesor las viene a observar y en algunos casos intercambian los teléfonos o correos electrónicos, en otros no...las alumnas te dicen...esta es la clase que me aprobaron y a veces confiamos...”*.

Al referirse a ese proceso la entrevistada N° 1 comenta que la firma de los “contratos” refiriéndose a los convenios de prácticas que las/los estudiantes llevan a las escuelas no se realizó de manera organizada: *“los contratos que nosotros hacemos con las instituciones, no fue organizado, la jefa tendría que haber organizado que primero los docentes se hagan cargo de llenar, o sea que con los alumnos llenen todo, que ellos se lo entreguen a la jefa y me los traiga para firmar, pero no que cada alumno venga de manera individual...”*.

Las capacitaciones ofrecidas por el instituto son señaladas como instancias en las cuales se propició un buen intercambio, especialmente la referida a articulación, en la entrevista N ° 1 en la que se destaca el hecho de poder haber escuchado las opiniones de las coformadoras: *“también hicimos los cursos de capacitaciones que fue un curso que se dictó de articulación de inicial con primaria*

*que nos pareció interesante lo abrimos a la comunidad y se ofreció a las coformadoras, ahí escuche a las docentes y vi la necesidad que hay en la ciudad de que el instituto tome la posta para convertirse en un lugar referente para hacer capacitaciones”.*

La otra capacitación ofrecida en Ciencias Sociales fue comentada por varios de los entrevistados indicando que no resultó lo que se esperaba, señalan que si bien la convocatoria fue clara, apuntando a una capacitación en Ciencias Sociales, las coformadoras esperaban un encuentro para abordar cuestiones vinculadas a los procesos de práctica de las estudiantes. En la entrevista N ° 2 comentan al respecto: *“fue claro que el encuentro era de capacitación en Ciencias Sociales, pero sin embargo ellas querían otra cosa”* La entrevistada N ° 4 sostiene al respecto: *“sintieron como que de instituto había una cierta soberbia al plantear los contenidos de Ciencias Sociales como que se les iba a decir a las escuelas primarias cómo se trabajaba de Ciencias Sociales”.*

Otra instancia de vinculación que se rescata son los cierres realizados por algunos talleres, en la entrevista N° 1 se expresa al respecto: *“...algunos docentes trabajan muy bien, hace años que vienen trabajando con estas coformadoras, con estas instituciones y ya hay un lazo que es muy interesante porque al final del año se invita a las coformadoras y hacen un cierre con todas las alumnas, comparten algo para tomar y comer, que eso me encanta porque la institución es como que se abre hacia las escuelas”.*

En la entrevista N° 2 también se hace alusión a esos cierres: *“nosotros hacemos todos los años encuentros de todos los niveles, no solo del nivel primario, con los coformadores como un cierre de despedida, de agradecimiento”.*

Esta entrevistada también comenta que algunos talleres lograron construir lazos con las escuelas y otros no, que durante este año se realizó un encuentro de cierre en el taller de cuarto año, que no fueron convocadas a principios de año las coformadoras, que como regente no se encontraba en funciones. También comenta que en el nivel inicial pudo realizarse porque está más aceitado el trabajo, más incorporado y quiere trasladarlo al resto de las carreras.

En la entrevista N° 4 también se hace referencia a la forma de establecer contacto durante el proceso de residencia de las/los estudiantes: *“nosotros hacemos dos visitas, dos observaciones por año a cada una de las estudiantes, ahí*

*conversamos primero con los directivos o con el vicedirector a cargo del grado y también mucho con la conformadora, indagando cuál fue la actitud de residente”*

*“particularmente nos interesa conversar mucho con el conformador porque es la otra mirada”.*

En lo referido a este tema la entrevistada N° 2 hace referencia a que como producto de su contacto con las conformadoras en las capacitaciones va tomando cuenta de otros problemas organizativos de las prácticas de los cuales ella no tenía conocimiento, como por ejemplo que no todos los profesores concurren a las escuelas con regularidad para conversar sobre la trayectoria de los/las estudiantes: *“me entero de muchas problemáticas y cosas que tenemos que pensar y reflexionar cómo trabajarlas, como por ejemplo que las profesoras de prácticas no iban a observar a los alumnos, me consultan, por ejemplo, sobre cuántas veces tiene que ir un profesor de práctica a observar y con eso...me parece que hay mucho ya para ver...”.*

En lo referente al contacto con los profesores de práctica la entrevistada N° 6 manifiesta como conformadora, haber tenido contacto solamente con la profesora de práctica que fue a observar a las/los estudiantes y no haber tenido ninguna otra instancia de encuentro para recibir orientaciones. *“con el instituto no establecí mucho contacto, solamente con la profesora de práctica que las vino observar, y solo cuando las vino a observar...”.*

Por su parte la entrevistada N° 7 señala un mayor contacto cuando le tocó recibir residentes del cuarto año de la carrera, resaltando una incertidumbre mayor cuando recibe estudiantes de los primeros años que realizan observaciones y no se encuentra del todo claro los objetivos de dicha inserción: *“Solamente cuando tuve alumnas del cuarto año de la carrera el contacto fue más directo...venían más veces a verlas...en los otros años de la carrera no...por ejemplo con las chicas que observan no sabía mucho cómo manejarme...que tenían que observar...que podían hacer...que no podían hacer. Con las de cuarto año participamos de un cierre y fuimos a una capacitación en áreas de primaria muy interesante”.*

Otros vínculos que se plantean relacionados con el nivel primario, no solo tienen que ver con las escuelas y los docentes que allí ejercen su función sino también con los supervisores del nivel primario, en la entrevista N° 1 se explicitan encuentros con dos de las supervisoras del nivel, la del circuito general de nivel primario y la de educación tecnológica.

Si bien no se advierte una sistematización de estos encuentros pudo realizarse un contacto en el cual se produjeron intercambios referidos a las necesidades de un nivel y otro que venimos describiendo: *“una supervisora de nivel primario el año pasado me pidió, porque ella tenía el circuito (xx), y ella también tenía intenciones de trabajar con el instituto, con escuelas medias y primarias, de reunirnos para ver...”* *“yo le decía a las supervisoras, ustedes lo que tienen que hacer como supervisoras es hablar con las directoras, para que en realidad puedan ver que hay otra forma de planificación, o sea que se tienen que actualizar también las directoras”*.

Para terminar de recopilar una perspectiva sobre la forma en que se desarrolla en vínculo entre las el IFD y las escuelas del nivel resultan significativas unas palabras de la entrevistada N° 1 quien responde con total firmeza al preguntarle sobre el tema: *“Este año seguimos al 50% algunos docentes trabajan muy bien, hace años que vienen trabajando con estas coformadoras, con estas instituciones y ya hay un lazo que es muy interesante”*.

Otro aspecto importante surge al preguntar a las entrevistadas sobre la **forma en la que podría desarrollarse** ese vínculo entre el instituto y las escuelas asociadas. Todas las entrevistadas coinciden en señalar la necesidad de mayor cantidad de encuentros entre el instituto y las escuelas del nivel.

La entrevistada N° 1 propone relacionarse a través de una reunión a principios de año con las coformadoras, luego en el devenir de lo que va expresando, concluye que podría invitar a las directoras del nivel también. A lo largo de la entrevista pesa mucho la idea que el instituto ofrezca capacitación a la comunidad, el contacto con las escuelas del nivel sería un contacto más. Hace hincapié en la rotación de escuelas, para que los estudiantes vean distintas realidades. *“Haría una reunión integradora a principios de año como para tener un contacto más fluido incluso con las directoras invitarlas también. Pedí también a los profesores de práctica que roten y no vayan siempre a la misma escuela sino que cambien, que se conecten con otros coformadores”*. *“Escuché a las docentes y vi la necesidad que hay en la ciudad de que el instituto tome la posta para convertirse en un lugar referente para hacer capacitaciones, a estos docentes les cuesta mucho ir a Rosario entonces quieren ser capacitados desde este instituto. Yo pienso que el instituto tiene que tomar ese rol que por ahora no lo podemos hacer pq no tengo personal”*.

En el caso de la entrevistada N° 2 reconoce lo que establece el Reglamento de Práctica en cuanto la necesidad de generar espacios de encuentro para establecer criterios de la práctica y para trabajar desde la perspectiva de la formación, hace referencia también a un trabajo realizado en ese sentido en el instituto en años anteriores *“el Reglamento de Práctica dice esto de poder ofrecer a los coformadores, distintos encuentros, de capacitación... que en algún momento nosotros lo hemos hecho, en otra época, no solo de capacitación sino también de atender a las demandas de los coformadores para ver qué necesitan y en función de eso ofrecerle lo que nosotros desde la institución creemos que podemos hacer”*.

Por su parte en la entrevista N° 3 también se coincide al respecto: *“Coincido con lo que plantea el Reglamento de Práctica Marco, que tiene que haber espacios sostenidos durante todo el año, en primera instancia entre los directivos del IES y de las escuelas del nivel, para poder aunar criterios...”*.

En la entrevista N° 4 la profesora desarrolla con mayor detalle los pasos organizativos de la construcción del vínculo y lo conecta con una demanda real de las coformadoras/es proveniente de uno de los talleres de cierres del año: *“Hicimos un cierre evaluativo y precisamente fue uno de los aspectos más débiles esta cuestión del vínculo del instituto con las escuelas asociadas...los directivos plantearon esta necesidad de más encuentros presenciales con directivos de las escuelas asociadas y directivos del instituto para empezar el acuerdo desde otro lugar desde otro nivel. Primero un vínculo a nivel equipos directivos, después un vínculo a nivel cátedra con los con los vicedirectores (...), incluso un vínculo al interior de cada uno de los grupos porque sabemos que dentro de cada uno de los grados tenemos al coformador, pero también está el profesor de música, el profesor de plástica...y hay también en algunos grados que está el docente que viene de las escuelas especiales, entonces lo ideal y lo maravilloso sería tener un vínculo a nivel cátedra, con equipo de cada uno de los grados de los coformadores, eso realmente sería un verdadero trabajo de integración de manera tal que las residentes pudieran terminar su residencia con otra mirada”*.

También en dicha entrevista se hace alusión a que el vínculo tendría que desarrollarse como en años anteriores cuando se realizaba en el instituto el proyecto del rol del Coformador, en el cual se capacitaba a los docentes en lo referido al tema y se establecían acuerdos para los procesos de práctica. *“...Años anteriores pudimos generar desde el instituto un vínculo mucho más estrecho... un*

*proyecto del rol del Coformador... se comenzó con eso acompañar al coformador desde el inicio en explicarle qué es un coformador, en qué marco legal se entendía ese rol, entonces se hizo otro acompañamiento y todos los años se volvía a retomar invitamos a los coformadores al instituto, lamentablemente hace 2 años que ese trabajo no se viene haciendo”.*

La entrevistada N ° 5 plantea también la importancia de tener instancias de encuentro, entre directivos y entre profesores y coformadores/as para poder establecer acuerdos en lo pedagógico y lo organizativo, recuerda también en un pasaje de la entrevista la capacitación sobre el rol del coformador: *“poder tener una reunión con los directivos y profesores del instituto, que nos expliquen cómo están estructuradas las prácticas en cada año de la carrera, cuales son los objetivos, los criterios para planificar, tener un espacio para ir viendo el proceso de los alumnos mientras van practicando y hacer un cierre que nos beneficie a todos, porque nosotros también incorporamos estrategias nuevas cuando las chicas vienen a practicar, ha pasado que las maestras después implementan alguna actividad que las chicas hicieron o a veces nos dejan algún recurso que usaron para una clase...”.*

En la entrevista N ° 6 puede verse también como la docente realiza especificaciones claras sobre la necesidad de construcción del vínculo, piensa al menos en dos encuentros, uno de inicio y otro de cierre para saber en base a qué criterios orientar y para conocer también cuestiones que tienen que ver con lo normativo: *“en cuanto al vínculo con el instituto tendría que ser más regular o sea el docente coformador primero tendría que tener una pequeña reunión con los profesores...para que lo pongan en avisos sobre en qué desean en que orienten los coformadores y después una última reunión para a ver qué conclusión que síntesis,” “que me informen sobre la reglamentación en qué consiste entonces uno se prepara yo sentí como que muy a los ponchazos”.*

En la entrevista N ° 7 también se destaca la necesidad de los encuentros apuntando también a la intervención de profesores de disciplinas específicas para un mayor enriquecimiento de los profesores del nivel primario y también en lo que refiere a los acuerdos sobre lo organizativo de las prácticas *“podría contar con la presencia de profesores de las disciplinas específicas para que sea un enriquecimiento mutuo ya que podemos seguir aprendiendo en el planteo diario de las propuestas, pienso también que quizás podría haber más encuentros con los otros profesores del instituto, sobre todo cuando las chicas tienen que practicar,*



*para acordar los criterios ver como tiene que ser la planificación, cuestiones organizativas también, sobre horarios, inasistencias de las chicas, como proceder...”.*

Un aporte de la entrevista N° 2 resulta muy significativo para seguir pensando en la construcción de estos espacios de articulación entre el IFD y las escuelas del nivel primario, la entrevistada piensa en lazo más que en vínculo, utiliza la metáfora del lazo, para pensar en algo que es cambiante, que no es definitivo, que se constituye de acuerdo a las circunstancias, que a veces presenta tensiones, que a veces cede: *“...este vínculo se tiene que construir y la construcción del vínculo, de este lazo, no es de un día para el otro, es de a poco, me gusta la metáfora del lazo porque el lazo permite que se afloje, que se estire y a veces el lazo también se corta,(...) con las Instituciones Asociadas me parece que se da en términos de lazo se puede cortar, estirar”.*

Hace hincapié en la necesidad que el instituto se acerque a las escuelas del nivel para el que forma, con el objetivo de que ambas instituciones tengan mutuo conocimiento de las/los estudiantes y la recepción pueda darse de otra forma ya que considera que es algo que no debe ser forzado: *“...hay que acercarse, tanto el regente como el jefe de sección tiene que acercarse, (...) , tienen que decir si quieren o no quieren recibir las alumnas no vale el lazo forzado, (...) el lazo que sostiene, y creo que cuando ellos han podido elegir que quieren tener una alumna residente se construye de otro modo ese vínculo”.*

Teniendo en cuenta el reconocimiento que surge por parte de las entrevistadas de la necesidad de construcción de vínculos y canales de comunicación entre el instituto y las escuelas asociadas, también se consultó sobre las dificultades para poder establecer estos vínculos.

Las entrevistadas coinciden en señalar una primer cuestión que tiene que ver con los tiempos y los horarios, tanto para los profesores del instituto como para los de las escuelas asociadas, en la entrevista N ° 3 se especifica esta problemática que tiene que ver con el horario de funcionamiento del instituto (vespertino/noche mayormente), el horario de los profesores y los horarios de trabajo de los profesores del nivel primario. La entrevistada señala que hay encuentros que no pueden realizarse con posterioridad a las 20 hs, ya que resulta dificultoso de sostener para los docentes del nivel primario, pero que si el profesor de nivel superior dicta clases en ese horario, suele suceder que no puede adelantarlo y

concurrir por ejemplo a las 18 hs. Menciona también que los profesores solo disponen de un art. de licencia N° 30<sup>27</sup> por mes para utilizar y en ocasiones trabajan en varias instituciones: *“Una de las dificultades es hacer coincidir a los profesores, por eso con la Regente habíamos pensado en hacerla por talleres, los días que se dicta el taller. También los cofomadores tienen dificultades para concurrir a ciertos horarios, porque si un taller se dicta de 20 a 22. 40, es un horario complejo en cuanto a seguridad, organización familiar y otras cosas para quien no tiene el hábito de trabajar a esa hora, podemos cambiar el horario...pero no pueden los profesores...solo le podemos dar un art 30 por mes...”*.

Por su parte en la entrevista N° 7 también realiza un comentario similar al tema proyectándose hacia una realidad concreta de tener que ir al instituto en un determinado horario: *“...si yo tuviera que ir al instituto como cofomadora, sería de noche...y a veces se complica, uno trabaja todo el día e ir al instituto a la noche...imagino que también se le complica a los profesores tratar de coincidir para generar reuniones con las cofomadoras...”*.

En la entrevista N° 2 también se atribuyen dificultades a lo organizativo pero a la vez rescata la figura del Jefe de Prácticas en la coordinación de estos espacios. Cuando se le consulta sobre la carga horaria que posee el Jefe de Prácticas, se corrobora que son 4 hs. de cátedra para la coordinación de las tres carreras docentes con todas las escuelas del nivel, pero en su opinión esa carga horaria resulta suficiente: *“Creo que con cuatro horas semanales aunque sea para las tres carreras, se pueden hacer un montón de cosas”*.

La entrevistada N° 1, detalla las dificultades que atraviesan al IFD desde la dimensión organizativo-institucional y sus repercusiones sobre la gestión entre esas dificultades se mencionan, escasez de recursos humanos ante el crecimiento abrupto del instituto, complejidad de gestión de las nueve carreras y los dos anexos, falta de tiempos institucionales para el trabajo con los profesores: *“...somos, un director, dos regentes, una secretaria, cuatro prosecretarias, una bibliotecaria, el Consejo Académico que está formado por 8 jefes de sección ya que tecnología no tiene jefatura, 4 asistentes escolares, 160 profesores, tres anexos y 1600 alumnos. Se está trabajando muy mal y se hace lo que se puede”*.

---

<sup>27</sup> En el codigario de licencias docentes el art. N° 30 corresponde a las actividades escolares simultáneas. Dicho artículo se puede tomar por establecimiento una sola vez al mes. Otro artículo que avale la asistencia a una jornada institucional cuando se debería estar en otra institución no hay en el codigario.

Quizás, con la siguiente afirmación se refiere a la recuperación dentro de la carga horaria remunerada de espacios para la integración que en otros momentos existían al interior de los institutos de formación docente: *“yo recuperaría tres o cuatro horas de integración dentro de la formación docente, nosotros necesitamos que los profesores puedan juntarse, estar estudiando, hacer propuestas, proyectos institucionales, y no tenemos tiempo porque los profesores entran y salen y no hay espacios de integración, entonces es muy difícil trabajar en la formación en estas condiciones”*.

La entrevistada N° 4 también hace referencia a la dimensión organizativo-institucional del IFD pero en lo referido al cambio de gestión del instituto y las cuestiones que fue necesario atender como dificultades para generar los espacios de encuentro y desdibujamiento de un proyecto que ya se había realizado en años anteriores a través del cual, desde su punto de vista, el instituto tenía “salida”: *“...han cambiado las autoridades y se han tenido que revisar otras cosas al interior del instituto. Y se perdió un poco esta cuestión de las salidas, de la salida del instituto, salida me refiero a esta cuestión del instituto de ir a las escuelas asociadas”*.

Otra cuestión remarcada como dificultad en la entrevista N° 1 y mencionadas también en la entrevista N° 2 y N° 3 es la ausencia de Jefe de Prácticas en los últimos años, por falta de postulaciones: *“Con la Jefa del Departamento de Práctica se empezó a trabajar más intensamente este año, porque en años anteriores ese puesto quedaba vacante; la Regente la acompaña y entre las dos organizan el trabajo”*.

Más allá de las dificultades planteadas que, por lo reseñado puede evidenciarse que muchas tienen que ver con aspectos organizativos internos de la vida institucional y otras con aspectos que hacen a la estructura del sistema, cuando se les pregunta a los entrevistados sobre las **modificaciones o perspectivas que serían posibles** para el siguiente ciclo escolar en cuanto al establecimiento de vínculos entre el IFD y las Escuelas Asociadas, todas ellas realizan proyecciones interesantes que se relacionan con un deseo de mejoramiento de las prácticas, algunas con instancias ya diseñadas.

Todas las entrevistadas coinciden en la necesidad de incrementar los espacios de encuentro y en la posibilidad de iniciarlos desde comienzos del año. *“yo pienso que el año que viene lo vamos a organizar mejor, vamos a hacer a lo mejor*

*una reunión con las coformadoras” (Véase en entrevista N° 1), “concretamente, pienso trabajar con el Reglamento de Práctica Marco y con el Repi nuestro también, como para acordar tanto con los profesores de práctica, que tampoco lo tienen muy en claro, los coformadores, y los alumnos, para que esto quede absolutamente claro” (Véase en entrevista N° 2), “resultan necesarios más espacios de encuentro para poder establecer muchos acuerdos que están en el aire” (Véase en entrevista N° 3). En dicha entrevista también se hace alusión a tomar decisiones desde otras esferas del sistema para poder viabilizar estos procesos: “...faltan otras decisiones, más al nivel del circuito, para poder armar este tipo de encuentros, aunque sea dos o tres veces al año, con el aval de los supervisores de ambos niveles para desobligar alumnos, entonces nos dedicamos un día a eso y podría andar”.*

Por su parte es en la entrevista N° 4 en la que se manifiesta expresamente la voluntad de reunir a los docentes coformadores/as a comienzos del 2020 para establecer acuerdos dejando entrever que se trata de un curso de acción ya fijado: *“vamos a invitar a todos los docentes conformadores ya sea desde primer año hasta cuarto, lo importante es que aquellos docentes que manifiesten la voluntad de ser coformador van a tener la posibilidad de transitar en estos talleres que vayamos organizar”.*

Esta entrevistada propone también revisar el proyecto realizado en años anteriores, para institucionalizar esta práctica y recrearlo a las necesidades actuales: *“todavía hay que seguir revisando este tema, desde el instituto hay que retomar ese primer trabajo que se hizo de acompañamiento al coformador ajustarlo a la realidad del hoy”.*

Concluye el tema con una reflexión propia y muy sentida que denota un compromiso con el establecimiento de los vínculos con las escuelas del nivel: *“este año por un lado se logran cuestiones vinculadas con la normativa...y por otro lado nos quedamos en la ley, y no fuimos a hacer lo que corresponde hacer a un instituto que es acompañar a las escuelas asociadas ese ida y vuelta, es como que está ausente en estos últimos dos años”.*

Además de los espacios de encuentro entre las instituciones de los dos niveles, la entrevistada N° 1 bosqueja otro formato posible para el enriquecimiento de las prácticas, conversa sobre la importancia de interactuar con la universidad y otros países para ver lo que se hace sobre el tema. De hecho comenta sobre la articulación con la universidad en el trabajo con las tecnicaturas y su interés de

hacerlo con la formación docente. Hace hincapié en el intercambio porque piensa que es importante saber qué prácticas se realizan en otros lugares: *“yo veo que a los alumnos cuando uno les presenta posibilidades se adaptan mucho más rápido, y los docentes (...) veo que cuesta mucho, porque cada uno tiene ya estructurada su cátedra, y cuesta innovar, (...) Por eso el hecho de poder ver qué pasa en otros lugares, cómo lo están enfocando...yo haría intercambio de docentes, frente a cómo vemos las Ciencias Naturales a 30 años, son debates y hay que escucharse y ver las experiencias de otros países...”*.

Con este último aporte cerramos provisoriamente los aspectos que tienen que ver con la construcción del vínculo entre el IFD y las Escuelas Asociadas, rescatando valiosos y riquísimos aportes desde la perspectiva de las entrevistadas, para pasar a recopilar las opiniones que, en este caso, las integrantes del instituto, tienen sobre la redacción del REPI.

Como criterio organizativo de la información proveniente de las entrevistas uno de los aspectos que se decidió abordar está relacionado con la ***forma en la que se desarrolló la redacción de este documento institucional***. Al consultar a las entrevistadas hubo coincidencia en que hubo un avance firme al respecto durante el año 2019, que el proceso se inició preliminarmente en algunas Jornadas Escuelas Abiertas<sup>28</sup>, y que luego se continuó luego del receso invernal al asumir la nueva regente quien decide replicar un proceso similar a la redacción del RAI (Reglamento Académico Institucional). Todas las entrevistadas coinciden en señalar que se redactó un documento de base, tomando como referencia el Dto. N° 4200/15 “Reglamento de Práctica Marco”. Para ello la Regente convoca a la Jefa de Práctica y a una prosecretaria del instituto que es abogada, para que contenga una impronta desde el discurso legal y otra desde el discurso pedagógico.

En la entrevista N° 1, se sostiene también que luego de esa primera escritura, sobre la marcha van surgiendo otras cosas para incluir lo que la lleva a pensar en la flexibilidad de este tipo de documentos: *“...comenzó este año, hará cuatro meses, y somos uno de los institutos que ya los presentó... se habían hecho dos reuniones previas con la jefa de práctica. Fue un buen proceso, lo que pasa*

---

<sup>28</sup> Las Jornadas Escuelas Abiertas fueron organizadas por el ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe desde el año 2015 a 2019 como parte de un ciclo de formación docente continua y en servicio que se desprendía del Programa Nacional Nuestra Escuela. Con una frecuencia mínima de dos encuentros por semestre todas las escuelas de todos los niveles debatían en torno a una temática prefijada realizando contextualizaciones a las necesidades institucionales.

*que sobre la marcha nos vamos dando cuenta ahora que hay cosas que tenemos que seguir modificando, porque estos reglamentos no son estancos”.*

La entrevistada N° 2 califica como “trabajoso” hace alusión a que se hizo cargo del proceso de redacción en el segundo cuatrimestre y consideró la escritura de un documento de base: *“...me manejé en una primera instancia convocando a la Jefa de Prácticas, a una prosecretaría que es abogada y tiene manejo de lo legal, del discurso jurídico...y cuando se elaboró algo, empecé a convocar a los profesores, de los distintos talleres, y se armaron reuniones para trabajar, donde cada uno hacía corrección sobre lo ya elaborado, y sus aportes, después lo volví a tomar, y darle una nueva reelaboración notando que quedaban muchas cosas por pensar...”.*

La entrevistada N° 3 agrega: *“primero hicimos en RAI en base al RAM, estuvimos parte del 2017 y 2018 con el RAI, luego cuando asumió la nueva Regente, me convocó y junto con la prosecretaría le dimos forma en un documento en base al Reglamento de Práctica Marco para que se discutiera con los profesores. El proceso fue similar al de RAI, solo que con los profesores de los Trayectos de Práctica. Se logró hacer dos reuniones en las que participaron gran parte de los profesores, y se estableció un intercambio muy rico”.*

La entrevistada N° 4 lo califica como un proceso “participativo”: *“bueno fue un proceso participativo, lo noté participativo al menos hay una intencionalidad del instituto en que se participe desde las bases que somos cada uno de los docentes responsables de las cátedras”.*

En cuanto a las **dificultades para llegar a su redacción** aparece como tema recurrente la imposibilidad de reunir a todos los profesores y el ausentismo docente en dos entrevistas: *“...el ausentismo docente, a veces por motivos particulares o a veces porque ya usaron el art 30 del mes y tienen que dar clase en otro instituto, no es fácil lograr que estén todos cuando se logra habilitar el espacio. También es difícil gestionar ese espacio en el devenir de la cantidad de tareas del instituto, con poco personal y la cantidad de carreras que tiene”.*

En la entrevista N ° 3 también se señala al respecto: *“...lograr reunir a todos los profesores del Trayecto de la Práctica y más ahora con la incorporación de todos los talleres de Tecnología, no obstante contamos con una presencia importante. Lograr los consensos, a veces pareciera que todos hablamos de los mismo, pero, ante la lectura del documento, van surgiendo diferentes opiniones, posicionamientos*

*ante la práctica que por momentos resulta difícil de aunar, es en esos debates en donde esas posturas se pueden poner en cuestión”.*

Otra dimensión abordada en las entrevistas en cuanto a la redacción del REPI lo constituye ***su aporte al mejoramiento del trayecto de práctica***, al consultar a las entrevistadas sobre el tema, todas han coincidido, inclusive enfáticamente, en que sus aportes resultan muy valiosos por su dimensión normativa, lo rescatan como un referente al cual recurrir para la organización de las prácticas de las/los estudiantes y también como un instrumento que se encuentra en una dinámica de construcción continua. En relación con estas ideas, citaremos algunas frases de las entrevistas: *“sirve porque nos norma, cuando nosotros lo podamos tener bien aceitado es como que cada docente sabe de qué forma se tiene que proceder”* (Entrevista N ° 1).

*“Aporta y muchísimo, nos da el marco de todas las cuestiones, hay mucho por encuadrar, es como que no tiene encuadre la práctica si no hay un REPI que te diga un montón de cosas...se cae en hacer cualquier cosa...y como es institucional, se adecúa a las características de esta institución y hay que pensarlo muy bien”* (Entrevista N ° 2).

*“Aporta muchísimo, el reglamento anterior estaba obsoleto, era de la década de los noventa, ahora tenemos un Reglamento de Práctica que contempla muchos aspectos y al cual podemos remitirnos para que todos puedan mantener una línea similar de trabajo, organizativa también y para poder vincularnos desde un determinado lugar con las escuelas asociadas”* (Entrevista N ° 3).

*“Es una norma escrita hasta ahora no teníamos nada escrito al interior del instituto, el REPI viene a saldar esa deuda interna que tenía el instituto y qué es tan importante, viene a reglamentar a regularizar esta situación entonces no sólo va a depender de la buena voluntad de los talleristas sino que hay una norma que la tenemos que cumplir pero no solamente por el hecho de cumplirla sino porque vamos a ver mejoradas nuestras prácticas dentro del instituto...”* (Entrevista N ° 4).

Todos los entrevistados coincidieron en señalar, con respecto al REPI que se trata de un documento, que no es estanco, que está en constante redefinición y es flexible. También señalaron que hacia finales de este año, lo que se realizó tienen que ver con un primer proceso de escritura, que se acaba de enviar a Supervisión para recibir las sugerencias que resulten necesarias.

Ese documento escrito en calidad de segundo borrador con las reformulaciones introducidas en el debate con los profesores del trayecto de la práctica, fue proporcionado gentilmente para el desarrollo de este trabajo y forma parte del mismo.

Para recopilar un poco su estructura y contenido, al inicio de este capítulo, nos habíamos propuesto una serie de ejes a través de los cuales haríamos foco en la mirada sobre el mismo. En el anexo N ° 12 de este trabajo pueden encontrarse tablas en las cuales se vuelca esa información para un mejor desarrollo y análisis posterior de la misma.

Uno de esos ejes tiene que ver con la **concepción de Práctica Docente que explícita**, al recurrir al documento nos encontramos con que esa concepción se explicita en el art. N ° 4 y es tomada de la concepción de Práctica Docente del art. 4 del Dto. N ° 4200/15: *“La formación en la práctica docente deberá concebirse como un Campo de Formación, una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como una práctica social, como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, como dispositivo de fundamental importancia para el diálogo permanente entre teoría y práctica para la socialización de las construcciones que de éste se generen”*.

Otro de los ejes tenidos en cuenta para enfocar la mirada, tienen que ver con el **formato que le da al vínculo** con las Instituciones Asociadas. En lo referente al mismo pudo notarse que, la definición en cuanto a lo que se entiende por Instituciones Asociadas, Coformadores y equipos formadores resulta igual que en el Dto. N ° 4200/15.

Se omiten definiciones particulares en cuanto el art N ° 12 del Dto N ° 4200/15 que establece: *“Art. 12: El vínculo de los IES con las escuelas del nivel y/o modalidad y con las otras instituciones asociadas, se planteará desde la necesidad de constituir sólidas redes de formación que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias conjuntas en ámbitos educativos diversificados, previo acuerdo entre ambos.”* (Dto. N° 4200/15 p. 5). No se evidencian, en el texto del REPI reformulaciones institucionales de dicho artículo ni se transcribe el artículo de manera textual.

No se encuentra definición sobre la forma en que se constituirán estas redes interinstitucionales a lo largo del REPI. Lo que se va poniendo en evidencia, son menciones a la necesidad de establecer vínculos con las Instituciones Asociadas en



las funciones que delimita para el Jefe de Práctica y para los Profesores de Práctica, sin realizar mayores especificaciones para las mismas:

En cuanto a alguna de las funciones del Jefe de Práctica sostiene: *“j) El Jefe de Práctica organizará y coordinará los encuentros de los cursos destinados a los co-formadores/as en el IES”* (REPI, art. N ° 20).

En cuanto alguna de las funciones de los profesores de práctica sostiene: *“2. Programar las acciones vinculadas con la experiencia al año, carrera y nivel educativo del Campo de la Práctica que corresponda, y a las instituciones asociadas, atendiendo a los acuerdos institucionales planteados en el presente reglamento”* (REPI, art. N ° 15).

En el art. N ° 5<sup>29</sup> toma definiciones sobre las escuelas asociadas sin incluir otras instituciones asociadas no escolares como ONG e instituciones con proyección hacia otras áreas culturales en la redacción de dicho artículo, siendo que el Dto. N ° 4200/15 las incluye. Más adelante en otros artículos del REPI hace referencia a instituciones del campo no formal, como por ejemplo en Título VI cuando delimita el tipo de inserción de cada taller de práctica y en el listado de instituciones que incluye al final, en el cual hay muchas no escolares del entorno cercano.

En el artículo N ° 13<sup>30</sup> delimita los actores del campo de la práctica señalando solamente a los que corresponden al instituto de formación sin incluir a los integrantes de las escuelas del nivel siendo que, el decreto N ° 4200/15 establece lo contrario y en el artículo N ° 5 incluyen a los coformadores como parte del equipo formador: *Art. 5: “El Equipo Formador estará integrado por el/la Jefe de la práctica - Coordinador/a de práctica o referente institucional de la misma, los/as Profesores/as de los Talleres de Práctica Docente (generalistas y especialistas) y los/as Co-formadores”* (Dto. N ° 4200/ 15 p. 5).

---

<sup>29</sup> “Las instituciones asociadas son aquellas que participan y colaboran con el Instituto de Educación Superior (IES), en un trabajo conjunto para fortalecer y garantizar el proceso de formación de nuevos/vas docentes. Constituyen ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos/niveles en los que los/as futuros/as docentes deberán desempeñarse. Todas las instituciones escolares del sistema educativo provincial, son potencialmente escuelas ASOCIADAS” (Doc. REPI. Art. 5)

<sup>30</sup> ARTÍCULO 13: La organización, conducción y supervisión del Campo de la Práctica Docente estará a cargo del Departamento de Práctica. Lo integran la totalidad de los Profesores/as de Práctica I, II, III y IV de cada uno de los Profesorados que se cursen en el Instituto Superior y la/el Regente de la institución. En el caso Particular del Taller de Práctica IV de Nivel Inicial y Nivel Primario serán actores también los Profesores de los Ateneos. En el caso del Profesorado de Educación Tecnológica serán actores también los Profesores de la Práctica de la Investigación en Educación Tecnológica. (REPI)

El decreto hace alusión a un “equipo formador” mientras que en el REPI se los menciona como actores del Departamento de la Práctica.

Al frente de dicho departamento se coloca como máxima responsable a la Regente, sin delimitar sus funciones, siendo que, el Dto. 4200/15 establece como máximo responsable al Director y establece toda una serie de funciones para el mismo ya abordadas en el capítulo N ° 4 de este trabajo (Véase Dto. N ° 4200/15 Art. 19 p. 6).

El REPI estipula en el artículo 20 para el Jefe de Práctica la siguiente responsabilidad: *“ARTÍCULO 20º: DE LOS JEFES DE PRÁCTICAS: La organización, conducción y supervisión de la Práctica Docente estará a cargo del Departamento de Práctica de un Jefe de Práctica que trabajará coordinadamente con los Profesores de Prácticas de cada uno de los Talleres dentro de las carreras de Formación Docente.*

No delimita tampoco funciones para el Director del IFD ni para Equipos Directivos, de gestión y/o Conducción de la escuela y/o institución asociada. Ni vuelve en otros artículos sobre el diseño del vínculo con las Instituciones Asociadas. Otro aspecto al que se dirige la mirada tiene que ver con el **grado de adecuación del Dto. N° 4200/15 a las necesidades institucionales**. El recorrido anterior que hace foco en la configuración del vínculo con las Escuelas Asociadas, no obstante pone en evidencia la forma en la cual en lo relacionado con el Decreto se manifiestan algunas diferencias. Dicha adecuación existe pero muchas veces conserva una distancia sustancial con el Reglamento de Práctica Marco, otras no tanto y en otra se expide sobre particularidades que son necesarias para la dinámica concreta de las prácticas y residencias.

En el art N ° 9 del REPI, por ejemplo, se establece el radio en el que deberán estar las escuelas asociadas. En el art N° 10 define la cantidad de horas cátedras por carrera que se deben destinar a las prácticas de acuerdo a lo que establecen los diseños curriculares. Los art. 6, 7, 8, 11, 12 son tomados textuales del Dto. N ° 4200/15.

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, en el art. N° 15 delimita las responsabilidades de los profesores. Incluye entre sus funciones por definición propia en el ítem 3, la siguiente temporalización de la inserción de las/los estudiantes: *“Taller I y II: realizarán las observaciones durante el primer cuatrimestre. Taller III: realizarán sus observaciones prácticas durante el segundo*

*cuatrimestre. Taller IV: realizarán sus observaciones y prácticas durante el primer y segundo cuatrimestre*". Puntualiza para los profesores la cantidad de visitas a las escuelas asociadas que deben realizar en el ítem 14.

Intenta organizar otras cuestiones que tienen que ver con la organización general de las prácticas de las tres carreras docentes del instituto como por ejemplo: *"presentar la nómina de estudiantes acompañado del listado de escuelas solicitadas para las prácticas, promover la integración de los practicantes a la institución en la que realizan sus prácticas, coordinar acciones con los restantes profesores del campo de la práctica y de otros espacios/ campos de la carrera, coordinar con maestros o profesores co-formadores/as y con los practicantes las modalidades de acción, (...) mantener contacto permanente con los maestros y profesores co-formadores/as, establecer la compensación y el refuerzo de las prácticas que los alumnos habrán de completar en caso de: inasistencias justificadas y no justificadas (...)*

A continuación de las obligaciones de los profesores, reseña las de los estudiantes y luego sus derechos.

En el art. 18 del REPI puede evidenciarse como realiza una adecuación de las funciones de los coformadores, lo posiciona como quien *"recibe e integra al estudiante practicante a la institución asociada"*(...), *"lo informa y asesora acerca de los proyectos, la dinámica de la institución, características del contexto"*, *"debe entregar con suficiente antelación la selección de contenidos"*, *"sugiere las modificaciones en relación a las planificaciones"*, *"ofrece contención y acompañamiento frente a las dificultades"*, *"guía convenientemente al estudiante desde su lugar de experto"*.

El art. 19 establece la forma en que será la acreditación del profesor coformador que coincide con lo que se establece en el art. N ° 36 del Dto 4200/15.

El artículo N ° 20 se encuentra repetido en cuanto a ordenamiento numérico para referirse a dos temas diferentes, por un lado las funciones del Jefe de Práctica y por otro a continuación con el mismo número para referirse a las normas generales de los talleres.

Salvaguardando la cuestión de la repetición del número, establece como funciones del Jefe de Práctica por definición institucional, lo que tiene que ver con: *"la obligación de los jefes de carrera que proporcionarán al Jefe de Práctica y a cada profesor de Práctica el listado de alumnos en condiciones de regularidad,*

*elevar a los profesores de práctica el listado de escuelas a fin de facilitar la elección de las mismas. Se dará continuidad al trabajo en las Escuelas Asociadas a efectos de incentivar la articulación y profundizar las redes institucionales, pudiéndose incorporar otras escuelas según demandas y necesidades de los alumnos. Elevar a la Regencia los listados de datos de los alumnos practicantes y residentes con sus respectivas sedes de práctica, y los convenios para la firma de los mismos por la Dirección del Instituto. Hacer firmar un Convenio por cada Institución asociada con la lista de alumnos que acudirán a la misma. Esta firma se hará 7 días antes del inicio de las observaciones. El convenio será presentado por el Jefe de Práctica o por los Profesores de cada taller, ante los directivos de las instituciones en el momento del ingreso. El Departamento de Práctica considerará las recomendaciones y orientaciones necesarias frente a la aptitud fonoaudiológica y aptitud psicofísica, en los casos debidamente justificados. Organizar y coordinar los encuentros de los cursos destinados a los co-formadores/as en el IES”.*

Resulta también de interés recopilar **otros aspectos que se propone organizar en cuanto al cursado del Trayecto de la Práctica** a modo de tenerlos presentes en la totalidad del documento escrito y que se relacionan indirectamente con la problemática planteada en este trabajo.

Dedica dos apartados a los deberes y derechos de los estudiantes por definición propia, en el art. 17 y en el art 16. Luego, el artículo N ° 20, como ya se ha explicitado, denomina tanto a las funciones del Jefe de Práctica como a las normas generales de los talleres.

En el artículo N ° 21 establece instrumentos de registro de datos para los talleres, como por ejemplo: El diario de clase y la carpeta didáctica. El N° 22, establece la estructura que la carpeta didáctica debería tener. Entre los art. N ° 23 y el 32, aborda las temáticas referidas a la presentación de planificaciones, los tiempos de los visados de las clases, la planilla de evaluación. En el art. N° 33 detalla los causales de suspensión de las prácticas.

El art. N ° 36 introduce las condiciones de asistencia y promoción y el art N °37 los criterios de evaluación de las residencias, no quedando especificado si también se hacen extensivos a las prácticas del Taller III.

En el Título VI realiza especificaciones sobre las características de la inserción en cada taller, especificando algunos formatos pero sin cronograma en el

tiempo, el cronograma está especificado en el ítem N° 3 del art. N° 15 de las funciones del profesor. En las disposiciones generales, el art 37 regula la presentación de los convenios.

El REPI finaliza con un listado de todas las escuelas primarias, jardines y secundarias de la ciudad incluyendo instituciones del ámbito no formal.

En cuanto al texto del convenio, la mirada está dirigida a las **dimensiones de la inserción de los/las estudiantes que intenta regular por definición propia del IFD** y al *grado de relación de las dimensiones seleccionadas con respecto al Dto 4200/15 y al REPI.*

Realizando una lectura del convenio, se encuentran ocho dimensiones, sobre las que se expide, al respecto haremos referencia brevemente. La PRIMERA<sup>31</sup>: Objeto del convenio: *“establecer un programa de Cooperación Educativa a través del cual los estudiantes de las Prácticas Docentes desarrollen las Observaciones y Prácticas Docentes de acuerdo a lo establecido en el Diseño Curricular de cada Carrera de Profesorado”*

La SEGUNDA: Compromisos de las partes: establece los compromisos de los estudiantes aclarando que *“no constituye vínculo laboral ni contractual de ningún tipo”*. La TERCERA: hace referencia a la Cobertura de riesgos. En la CUARTA: delimita quiénes son los estudiantes que pueden realizar las prácticas de acuerdo a condiciones de regularidad. La QUINTA dimensión aborda lo referido a la Formación y Evaluación Formación. Establece que las instituciones asociadas tienen que nombrar un profesor coformador y que tanto el coformador como el profesor de la práctica del instituto son los responsables en primera instancia del proceso de práctica de las/los estudiantes. En la SEXTA: dispone requisitos de las prácticas, En cuanto a los mismos se refiere al horario, que se fijará de común acuerdo entre ambas partes, IFD y escuela asociada. La SÉPTIMA dimensión aborda los deberes de los estudiantes. Los deberes se encuentran en consonancia con lo estipulado en el REPI: *“calendario, horario, lugar y actividad establecidos, se aplicarán con diligencia a las tareas encomendadas, se mantendrán en contacto con el Profesor de prácticas y con el “conformador” o el Equipo Docente responsable de las Prácticas y guardarán sigilo sobre las tareas que estén realizando”*. La OCTAVA hace referencia a la vigencia del convenio.

---

<sup>31</sup> En adelante la utilización de mayúsculas para nombrar los apartados es textual del convenio.

Uno de los últimos ejes sobre los cuales falta explicitar lo constituye el **grado de conocimiento del Dto. N ° 4200/15** para las entrevistadas. Al ponernos en contacto con ellas notamos, sin preguntarlo, que las entrevistadas N° 1 a 4 siendo personal del IFD tenían conocimiento del decreto e inclusive se encontraban trabajando con el mismo para la elaboración del REPI, al consultar a las entrevistadas N ° 5 a 7 pertenecientes a las diferentes escuelas de nivel primario, sus respuestas fueron que no tenían conocimiento del decreto: *“Específicamente para tratar ese decreto que vos mencionás, ni en el instituto ni en el circuito con seguridad, hace un tiempo que estoy y en este circuito por ejemplo todo lo que se abordó tiene que ver exclusivamente con cuestiones propias del nivel primario, con la supervisora que estábamos en 2018 trabajamos muchísimo, hasta formamos grupos de vicedirectores por áreas para el mejoramiento de la enseñanza y se empezó a armar algo de articulación con el nivel secundario...después esa supervisora se jubiló...pero ese decreto no lo hemos trabajado...tampoco, lo conozco ahora me dejás con la duda...y del instituto...hace bastante que no nos convocan”*. (Entrevista N° 5).

“No conozco el decreto, no”. (Entrevista N° 6). “No lo conozco, desconocía su existencia”. (Entrevista N° 7).

A partir de la información relacionada con este último eje, queda trazado un camino sobre el cual seguir pensando, revisando y analizando diversas dimensiones sobre nuestro interrogante central: *“la configuración de las instancias/dispositivos para el acompañamiento de trayectorias formativas en las prácticas docentes entre el Profesorado de Educación Primaria y las instituciones asociadas al mismo en el marco del decreto 4200/15”*.

## **Capítulo IX.** Volviendo a Mirar

“Las residencias (...) constituyen un momento privilegiado para compartir y para construir conocimientos ligados a las prácticas profesionales que no se puede perder” (Edelstein 2003 p. 75)

### **Revisitar<sup>32</sup> el Paso por el Campo.**

#### ***Iniciando el Recorrido***

Los relatos con los que se pudo tomar contacto en nuestro paso por el campo, como así también los documentos a los que se ha tenido acceso permiten reconstruir algo del orden de lo que sucede *entre*<sup>33</sup> el IFD y las escuelas de nivel primario, que no constituye la totalidad de todo lo que ocurre, ya que pretender abarcar esta totalidad sería imposible, pero que su reconstrucción abre caminos para poder seguir pensando y trabajando sobre estas prácticas.

Tomar en cuenta para el presente trabajo el Decreto provincial N° 4200/15 conduce a hacer foco sobre lo que sucede en esas interacciones, *entre* los institutos de formación y las escuelas del nivel para el que forma, las cuales, se producen en múltiples sentidos y dimensiones.

El recorrido realizado en los capítulos, II, III y IV intenta reflejar las múltiples implicaciones que se han producido entre el nivel formador y el nivel para el que se forma desde los orígenes del sistema educativo, imprimiendo tradiciones y mandatos para estas prácticas.

Uno de los intereses de esta llegada al campo, está dirigido a recoger desde las voces de algunos de sus protagonistas cómo se ponen en juego estas interacciones y qué posibilidades se plantean a partir del dictado e implementación del decreto.

Como ya lo hemos desarrollado en el capítulo IV este decreto se propone regular aspectos de la dinámica de funcionamiento de los dos niveles, a partir de articular la formación docente inicial con la formación docente continua. El recorrido realizado en capítulos precedentes por la normativa del CFE, específicamente Res. N° 24/07 de este organismo, en la cual se inscribe el Dto. N° 4200/15, posibilitan interpretar que dicha articulación de esos dos campos de la formación implicarían, en lo referente a las prácticas y residencias que se desarrollan en la formación

---

<sup>32</sup> Nicastro (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela.

<sup>33</sup> La cursiva es un destacado propio

inicial, una oportunidad de formación docente continua para formadores/as y coformadores/s a partir de algunas condiciones en las cuales se desarrollen.

### ***Los Posicionamientos en Torno a la Tarea Formadora/ Coformadora***

En referencia a lo expuesto anteriormente se consideró importante recopilar de las entrevistas la información referida a los posicionamientos en cuanto a la tarea de Formación/coformación.

Los relatos de la entrevista N° 1 ponen de manifiesto, en distintos pasajes de la misma un posicionamiento al interior del instituto de formación como el que “ofrece” conocimientos a las escuelas del nivel para el que forma, resalta esa función y hace hincapié en la función capacitadora del IFD para con la comunidad: *“...les propuse que me digan en qué quieren capacitarse, porque (...) tal vez para ellos en el campo de trabajo hay algo más que surge (...) que quedamos que vendrían a principios del 2020 al instituto diciendo cuáles serían las capacitaciones que estarían necesitando”*. (Entrevista N °1).

A lo largo de todo el relato, se hace referencia a la capacitación como algo recibido externamente desde un determinado ámbito y que puede incorporarse. El instituto en cuanto tal, pertenecería al plano que puede otorgar y ofrecer esa capacitación. Teniendo en cuenta las tradiciones expresadas en el capítulo II podría realizarse una conexión de este posicionamiento con los tradicionales debates sobre capacitación/formación permanente a los que hacíamos referencia.

En este sentido, y coincidiendo con los aportes mencionados por Terigi y Diker (1997), al considerar el ámbito de la formación inicial como la instancia capaz de contener todo lo que es necesario saber para el ejercicio profesional, que a su vez se perfecciona en la práctica laboral misma, la concepción que subyace tiene que ver con la necesidad de una capacitación, actualización y/o perfeccionamiento docente, como lo refleja esta entrevistada.

Resulta necesario hacer ingresar a la discusión la pregunta por lo que implica formarse. El posicionamiento de Ferry (1997) expresa la imposibilidad de recibir una formación y de formar a otro ya que parte de la premisa que “el individuo se forma, es él quien encuentra su forma, (...) el sujeto se forma solo y por sus propios medios” (p. 54). Desde este punto de vista no se trataría de ejercer una acción sobre otro sino de ofrecer mediaciones para que el otro se forme a partir de un



trabajo sobre sí mismo que vaya más allá de la experiencia cotidiana de la práctica docente y encuentre los medios de volver, de rever lo que se ha hecho, de hacer un balance reflexivo.

“Las instituciones no forman: en tanto no se forma al otro, no se le imprime una forma, sino que se construyen, se organizan situaciones dispositivos proyectos para que los docentes al participar ellos se formen” (Souto 2016 p. 19).

Una revisión de los relatos de las coformadoras, hacen referencia al ámbito de las escuelas primarias como campo de aplicación, de contacto con la realidad, con la experiencia concreta pudiendo realizar desde allí un aporte: *“es el que está junto a las practicantes en ese momento tan importante en el que se ponen en juego sus primeras clases, las acompaña, les hace como una especie de bajada a la realidad, trabaja con las situaciones concretas de cada día, les muestra cómo ir gestionando la clase, (...) esas cuestiones no vienen dadas, se construyen todos los días, (...) creo que eso es muy difícil de transmitir en el instituto...”*

Como lo expresamos en el capítulo II al tomar los aportes de Davini (1995) la tendencia a asimilar la dimensión de la práctica con “la realidad de la escuela” es una tendencia que desconoce el papel que juega lo subjetivo y los marcos de interpretación de los sujetos en la definición de lo “real”, “La realidad es también aquello que está interiorizado en las personas” (p. 116).

La entrevista N ° 7 pone en evidencia cómo la docente de nivel primario adopta un posicionamiento como coformadora. Expresa su bienestar al poder compartir la experiencia de su trayectoria, un conocimiento que posee, que está relacionado con el hacer, con la dinámica cotidiana de las prácticas en el nivel primario y que siente que puede aportar a otros: *“...me sentí productiva por compartir toda la experiencia que tengo en el nivel”*.

En la entrevista N° 6, la docente coformadora se remonta al momento en el cual llegaron las practicantes y hace mención a su concepción de que las aprendices eran ellas, va poniendo en evidencia que a través del intercambio los aprendizajes fueron mutuos y que pudo capitalizarlos para su práctica: *“me gustó porque si bien las observantes y practicantes eran las que supuestamente tenían que ir a aprender... fue algo mutuo yo también aprendí de ellas y vi cuestiones cuando me tocó sentarme... que yo digo...ah mirá vos...esto yo no lo había visto”*

La intervención de esta docente pone en evidencia también viejas tradiciones en las cuales tenemos naturalizado que al docente le toca el rol de “enseñante” y al alumno de “aprendiente” y que existe un saber que circula en un único sentido, del enseñante a aprendiente.

Las expresiones de unos y otros protagonistas de instituciones formadoras y del nivel para el que forman reflejan viejas concepciones relacionadas con el ámbito de la “formación”, en lo relacionado con el nivel superior y el ámbito de la “aplicación” relacionado con el nivel primario, propias de la tradición normalista (Davini 1995) adquiriendo a su vez esa concepción de formación distintos matices. Como lo mencionamos en el capítulo II queda reflejada una tensión que atraviesa a la formación en las prácticas, que se relaciona con la relación teoría-práctica. A decir de Davini (1995) fuerte arraigo en la tradición eficientista y ha atravesado históricamente a la formación docente y la educación en general.

Se trata de poner en jaque y someter a revisión esa lógica aplicacionista presente en los procesos formativos desde su génesis, lógica que colaboraba en configurar y segmentar dos campos que en realidad se relacionan mutuamente, el espacio de adquisición de los conocimientos y técnicas que luego serían “aplicados y bajados” en las aulas.

Algunos aportes de Carr (2007) tomados oportunamente en el capítulo VII colaboran en una profundización de la mirada sobre el tema. Estamos acostumbrados a pensar que “la teoría es todo lo que no es la práctica: que cualquier otra cosa que sea, la teoría educativa es abstracta más que concreta, general más que particular, libre del contexto más que dependiente de él. Es decir, lo que está claro ahora es cómo el debate de la teoría educativa se ha afirmado siempre en el supuesto de que, como sea que se le conciba, la teoría educativa no es por sí misma una práctica que tiene su fuente en la historia y en la cultura, y que ha estado siempre separada de la práctica que aspira afectar”. (p. 80).

Si la teoría es una práctica, porque proviene de ese ámbito, quiere decir que es una herramienta para leer la realidad. Son los fenómenos los que determinan las teorías que se necesitan para poder abordarlos. Pero las teorías que empleamos para su abordaje no determinan ni explican en su totalidad esos fenómenos.

El relato del esquema que tradicionalmente se ha adoptado para realizar las prácticas y residencias por parte de la entrevistada N ° 4 ponen en evidencia la disociación entre estos dos campos: “...las co- formadoras le facilitan los temas que

*consideraban... ahí empieza un acompañamiento desde los docentes del taller (...) en el desarrollo de los contenidos que van a tener que aplicar las estudiantes con los alumnos de cada uno de los grados. Una vez que esa planificación es observada y controlada por los profesores de Ateneo y/o los profesores del Taller se facilitan otra vez a la conformadora, si la conformadora, si ella da el ok, esa clase puede ser desarrollada los estudiantes... si hay alguna de las partes que no acuerda con esa planificación se conversa entre las partes”*

El estudiante practicante/residente, queda en el intermedio de dos campos diferenciados, el del espacio de formación y el de las escuelas donde a futuro se desempeñará como docente, “teoría vs. práctica” Con reminiscencias de lógicas relacionadas a la “aplicación y al control”.

En lo referido a las prácticas y residencias docentes hasta hace no muchos años, “un estudiante se graduaba como docente después de aprobar una “práctica modelo” ante un tribunal de profesores que juzgaba su desempeño a la luz de su capacidad para aplicar los principios formales de la clase, dentro de una situación a todas luces ficticia” (Davini 1995, p. 104).

“El hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en las clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo salvo si en el centro, se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto en el terreno” (Ferry 1997 p.58). Esta idea del autor pone en una fuerte tensión la idea formativa de las instancias en las instituciones, en el sentido de pensarlas no sólo como alojamiento temporal en la formación.

El decreto N ° 4200/15 se inscribe en una concepción diferente de la formación que intenta superar estas dicotomías. Propone actores integrantes del mismo sistema de formación docente, en organizaciones dinámicas, abiertas y en redes. La propuesta directa es hacia formar un “equipo formador” que asuma el compromiso de la formación conjunta y redefina los tipos de intercambios entre el Instituto Superior y las escuelas asociadas, redefiniendo un tipo de relación que históricamente sólo privilegió lo interpersonal (entre un profesor de prácticas y un docente o directivo escolar), como puede evidenciarse en el relato anterior de la entrevista N° 4; para poder constituirse desde una relación interinstitucional.

En este sentido en el Art. 5 establece: “El Equipo Formador estará integrado por el/la Jefe de la práctica - Coordinador/a de práctica o referente institucional de la

misma, los/as Profesores/as de los Talleres de Práctica Docente (generalistas y especialistas) y los/as Co-formadores” (Dto. N ° 4200/ 15 p. 5).

Luego de realizar la lectura del documento REPI, elaborado por el instituto para la contextualización del decreto y sobre la cual nos explayamos en el capítulo VIII, se evidencia en su art. N ° 13, que propone constituir un “Departamento de Práctica” en el cual solo incluye a los profesores y miembros del instituto formador omitiendo incluir a los profesores de las escuelas primarias como parte del mismo equipo.

Concebir al interior del equipo formador a los docentes de las escuelas del nivel posibilita pensar en dinámicas y formatos diferentes para las prácticas y residencias docentes, acordes con nuestros tiempos y empleando las tecnologías de la información y la comunicación para acelerar esos procesos que desde el relato se perciben un tanto letárgicos.

Implica también pensar y configurar al interior de cada uno de esos equipos, cuáles serían las funciones de los coformadores en tanto miembros del equipo de formación. Algunas de estas funciones se pensaron en la redacción del REPI del instituto. Como parte del análisis realizado del mismo, en el art. 18 el instituto establece las siguientes funciones para el coformador: *“recibe e integra al estudiante practicante a la institución asociada”(…), “lo informa y asesora acerca de los proyectos, la dinámica de la institución, características del contexto”, “debe entregar con suficiente antelación la selección de contenidos”, “sugiere las modificaciones en relación a las planificaciones”, “ofrece contención y acompañamiento frente a las dificultades”, “guía convenientemente al estudiante desde su lugar de experto”.*

“Entregar con suficiente antelación los contenidos” y “guiar desde el lugar de experto” constituyen agregados del instituto que remiten a una tradición eficientista y sobre los cuales habrá que seguir debatiendo. Al respecto de esta dinámica de trabajo con los contenidos entregados y las planificaciones de los/las estudiantes nos explayaremos más adelante.

Lo que denotan estas funciones delimitadas por el instituto de formación es un reduccionismo al campo del saber hacer para ese coformador sin tener en cuenta su potencial aporte al proceso formativo de los/las estudiantes. Omite dimensiones propuestas para su tarea por el decreto N ° 4200/15 que podrían posicionarlo desde esta perspectiva. Entre los ítems del art. N° 24 que omite se encuentran: *“Promover la autorreflexión de la práctica del estudiante dejando*

*registro de las mismas; participar de espacios de encuentro acordados con el Equipo Formador de los IES con el objetivo de propiciar un trabajo colaborativo, con intercambio de ideas, de modos de trabajo, de estrategias de intervención, para la formación profesional de los futuros docentes; participar del proceso de evaluación de los estudiantes teniendo en cuenta los criterios acordados; participar de la instancia final de evaluación de los proyectos de Residencia de los/as estudiantes”* (Dto. N ° 4200/15). Dimensiones que permitiría superar una concepción eficientista de la práctica y de la formación y avanzar hacia una mirada que “revalorice la práctica como fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción” (Davini 1995 p. 115).

Al respecto de esta concepción de la práctica, un aporte de la entrevista N ° 1 amerita una reflexión, en dicha entrevista la docente se refiere a “resguardar” a los/las estudiantes de posibles contradicciones con las que puedan encontrarse en el campo concreto de trabajo: “...No puedo justificar cosas incoherentes que dice una docente, no me lo puedo permitir porque tengo que preservar esa imagen de la escuela...”, justamente de lo que se trata es de poder advertir las contradicciones de las prácticas para poder formar docentes que puedan trabajar con “las incertidumbres y confusiones de los contextos cambiantes” (Alliaud, 2017 p. 73).

Tomar las contradicciones para poder construir desde allí posibles miradas en lugar de transmitir una imagen sacralizada de la escuela primaria conectada con un pasado glorioso que ya no es tal.

“La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos en la experiencia que en la mayoría de los casos, los alumnos evalúan negativamente” (Litwin 2008, p 32).

Otro elemento significativo que puede introducirse para reflexionar sobre los posicionamientos en cuanto a la configuración de la función coformadora lo constituye el aporte de la entrevista N ° 6, como lo señalamos en el relato del capítulo VIII, relata sus incertidumbres con respecto al rol como coformadora indicando que no sabía cómo orientar a las practicantes, da cuenta de un proceso en el cual se detuvo a reflexionar por sí misma, cómo llevar adelante esa tarea. Para ello rescata de su biografía escolar y profesional los momentos en los que ella había sido practicante, sus necesidades y sus temores para intentar ayudar desde ahí a las estudiantes/practicantes, proceso que fue construyendo con ellas, a partir de

sus necesidades: *“nunca nadie vino a decirme qué tenía que hacer ninguna de las dos veces... yo no tengo problema pero como que yo estaba media perdida porque digo...qué oriento? qué hago?(...) yo le decía ellas...yo me siento poco preparada como para enseñarles a ustedes”*. *“Dije bueno a ver...me puse en el lugar de ellas, me remonto cuando yo fui practicante, qué me hubiera servido a mí saber a la hora enfrentarme a un grado a la hora de planificar, entonces empecé por ahí...”*.

Resulta notoria la desorientación que vivencia, encuentra de manera abrupta, que en la cotidianidad de su trabajo en el nivel, además de la complejidad que en sí mismo implica, irrumpen dos parejas pedagógicas de practicantes en cada grupo con los que trabaja, en total seis estudiantes que tienen que realizar sus prácticas y no siente que “posee el saber” para poder hacerlo. Construye una idea de esta función apelando a ingredientes del sentido común y rescatando esos pasajes de su biografía escolar y profesional con una mirada en el presente ya que también agrega que intentó aconsejar a las practicantes a partir de las cuestiones en las cuales considera que ella “falla” o comete errores ya que sostiene que se aprende del error: *“...cuestiones que yo noto que he fallado o que fallo, entonces aconsejarlas, orientarlas, para que no les suceda lo mismo, ya que uno aprende del error...”*

Todos los canales y vínculos se cortaron en esta situación particular, la continuidad de las trayectorias formativas de las practicantes quedó en mano de los componentes éticos que intervinieron en la decisión de esta docente de comprometerse con el proceso que éstas estudiantes tenían que realizar, podría no haber ocurrido de esa forma, terminó siendo una cuestión de azar y contingencia relacionada con la coformadora que les tocó. Como lo hemos explicitado en el capítulo N ° IV la continuidad de las trayectorias formativas de las/los estudiantes tiene que leerse en términos de derecho para configurar desde allí los acuerdos y criterios quedan en evidencia que son necesarios entre el IFD y las escuelas del nivel primario, no puede depender de las decisiones particulares de docentes con buena voluntad. Hemos realizado a estas alturas del recorrido, vastos análisis de la normativa que fundamenta la articulación en este campo de las prácticas.

Esta coformadora realiza un trabajo artesanal en medio de la inmediatez de sus prácticas en el nivel, para construir su función. La riqueza de los elementos que decide emplear es sin duda muy interesante y necesita ser resignificada en espacios de reflexión con el IFD a los fines de poder producir conocimiento sobre esa

práctica, enriquecerla y generar procesos formativos para todos los involucrados. De eso se trata la propuesta del Dto. N ° 4200/15 en cuanto a generar espacios interinstitucionales.

En la entrevista N ° 7 la entrevistada, también esboza esta idea: *“...El coformador acompaña y orienta a las residentes y /o practicantes, las ayuda a pensar, revisar las propuestas desde el hacer cotidiano desde la implementación concreta y a mirar esos detalles que se conoce por los años recorridos y en esa revisión también pensamos algo de nuestra tarea docente o nos enriquecemos con alguna tarea o propuesta que traen las chicas del instituto y decimos...mirá... no se me había ocurrido...”*. Esta coformadora reconoce en la tarea de coformación la posibilidad de revisión de su propia práctica, de ajustar procesos organizativos y no dejarlos librados al azar. También reconoce que en ese acompañamiento y orientación que realiza con los/las estudiantes se enriquece a partir de lo que propone, pero resulta necesario generar un intercambio colectivo de esas experiencias.

### ***La Planificación, una de las Dificultades que Aparece “Entre” los dos Niveles***

Otros de los temas que las entrevistadas colocan en el centro de la escena *entre* el nivel formador y el nivel para el que se forma lo constituye la elaboración de planificaciones por parte de las/los practicantes y residentes. Se constituye en una necesidad en dos sentidos tanto al interior del instituto como contenido a enseñar de los diferentes talleres, como al momento de llevar adelante las prácticas y las residencias.

En lo que respecta al tema al interior del instituto se encuentra explícita la dificultad en el acta de la reunión que fue analizada. En la misma se establece como acuerdo de dicha reunión establecer quiénes se “harán cargo” de la enseñanza de las variables didácticas, en qué momento de la carrera y el alcance de esos aprendizajes para cada taller del Trayecto de la Práctica, reflejando una problemática de articulación interna al interior de dicho trayecto. El objetivo de acordar sobre la enseñanza de estas variables tiene que ver con: *“establecer un acuerdo mínimo institucional, más allá de que luego cada Institución imponga sus propios formatos”* (Informe de reunión abril 2019). Dicha frase deja en evidencia la

necesidad de avanzar hacia consensos con las instituciones asociadas en lo referido al tema, más que aceptar formatos impuestos.

También remarca que *“es necesario no dar por sentado ninguno de éstos contenidos ya que lxs alumnxs manifiestan que existe un bache en cuanto al formato a seguir (...) Se trata de acordar entre todos (...) para lograr una articulación que evite contradicciones frente al alumnado”*<sup>34</sup>, cuestión que deja entrever la percepción del estudiantado de una necesidad no resuelta en cuanto al tema y el intento de articulación interna.

A esta necesidad también hace referencia la entrevistada N° 1, en cuanto a establecer acuerdos internamente, en el instituto sobre los formatos para las planificaciones *“tenemos que mantener una coherencia con respecto a la forma en la que planifican las cofomadoras...pero primero lo tenemos que definir dentro de la institución porque no vamos a pedir algo que todavía nosotros no estamos organizados”*.

“La articulación inaugura una reflexión que involucra a todos los niveles del sistema y puede pensarse en diferentes direcciones: una articulación del sistema educativo con el sistema social y político, una articulación entre los niveles del sistema educativo, una articulación dentro de cada nivel del sistema educativo y una articulación dentro de cada institución educativa que involucra a su vez todas las dimensiones de su dinámica, la pedagógica, la administrativa y la socio-comunitaria” (Broda y Pitluk 2016). La necesidad de vincularse con otras instituciones pone en evidencia la necesidad de realizar esa articulación dentro del instituto en todas sus dimensiones. Se trataría de prácticas que no se quedan estancadas ni encerradas al interior mismo de cada institución y posibilitan que estos movimientos acontezcan para movilizar la rueda de los cambios.

La entrevista N° 3 profundiza en la complejidad de la situación de las/los estudiantes al momento de planificar, como un proceso en el que confluyen las miradas de las dos instituciones, IFD y Escuela Asociada y todas las aristas que se ponen en juego en el mismo, la dimensión de la didáctica general, las didácticas específicas, el conocimiento disciplinar, el nivel de apropiación de las/los estudiantes de ese conocimiento, los posicionamientos de las escuelas del nivel, las habilidades y herramientas que disponen o no, las/los estudiantes, al respecto la

---

<sup>34</sup> El formato de las palabras es textual del documento.



entrevistada comenta: *“cuando tienen que planificar para hacer las prácticas, y yo lo veo porque también tengo un Taller III, se ponen en juego muchos conocimientos, (...) .todo lo torna muy complejo...”*.

Edgar Morín (1995) sostiene al respecto de la complejidad *“... la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es la complejidad con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre, el caos...”*. Disponerse en las instituciones a estas prácticas, transformarlas en un saber a enseñar, y transformarlas en un saber en la acción implica advertir que la complejidad forma parte de su naturaleza e intervenir con esa mirada.

*“Como ocurre con otras prácticas sociales, la docente no es ajena a los signos que la caracterizan como muy compleja. Tal complejidad deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. En su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos”* (Edelstein 2003 p. 74).

Como una posible estrategia ante la complejidad de esta práctica y la inmediatez de su demanda en las instituciones asociadas, en la entrevista N° 2 se esboza un abordaje realizado a partir de la reorganización de recursos existentes. Se pensó en disponer mayor cantidad de horas semanales además de las del Taller de Práctica para revisión y orientación en las planificaciones de los temas. Para ello, la Regente, derivó horas que algunos profesores tenían para reforzar en el momento que los/las estudiantes estaban haciendo las prácticas, poniendo en evidencia la dinámica de una institución, en un momento determinado, que intenta hacerse cargo de las problemáticas referidas a la formación en las prácticas.

Otra de las cuestiones señaladas en las entrevistas como una dificultad en lo referido a este tema tiene que ver con la diferencia de criterios en el formato de la planificación que se manifiesta entre el IFD y las escuelas primarias. En la entrevista N° 1 se hace referencia al papel que juegan los diseños curriculares de cada nivel, señala claramente la falta de definición curricular del nivel primario, haciendo referencia a que los diseños de ese nivel son de la década de los noventa y que los del nivel superior son diferentes: *“tenemos en el campo, en las escuelas primarias,*

*diseños curriculares de la época de Obeid, y nosotros nos estamos manejando con un diseño curricular nuevo, o sea que hay un desfase entre lo que las alumnas saben o la formación que tienen y cuando llegan a las escuelas es abismal”*

La entrevistada lo vivencia como abismal, al respecto de estas ideas resulta oportuno retomar algunas que oportunamente bosquejamos en el capítulo III de este trabajo. En dicha instancia especificamos que la reforma educativa de la década de los noventa, además de modificar la estructura de la escuela primaria, a nivel curricular realiza la propuesta de los CBC<sup>35</sup>

Dichos documentos se apoyaron en la importancia de la “significatividad” de los contenidos, para el sujeto de aprendizaje, (que sean interesantes y motivadores para los niños y adolescentes) y en términos de los campos disciplinarios (que estén actualizados y validados por las comunidades científicas y académicas). La mayor impronta de estas dos nociones en la historia se ve reflejada en los diseños curriculares y sobre todo con los CBC, dejando una marca que aún persiste a la hora de reflexionar sobre los contenidos a enseñar, en la escuela primaria especialmente en la Provincia de Santa Fe, en la cual, desde aquel entonces no volvió a redactarse otro diseño curricular para el nivel primario.

Los Nap<sup>36</sup> comenzaron a circular en las escuelas de la Provincia de Santa Fe a partir de 2012 sin una línea de formación al respecto, siendo que no proponen contenidos sino núcleos de aprendizaje. La tradición de las escuelas primarias de planificar por contenidos y la fuerte impronta que dejó la utilización de los Diseños curriculares de los años noventa tornó muy lenta la implementación de los NAP al interior de las escuelas primarias de la provincia de Santa Fe siendo resistidos por algunos docentes hasta la actualidad por catalogarlos como “amplios” o “poco específicos”.

Esta tradición es constitutiva del nivel primario y resulta ser una de las tradiciones con la que se dispone en la interacción con el nivel para el que forma generando situaciones de tensión, como lo manifiestan las entrevistadas. Con respecto a estas situaciones hacíamos referencia en el capítulo IV cuando abordamos la práctica de la articulación, proponiendo pensarla como una trama de todos los actores involucrados; que pondría en diálogo lo curricular, las prácticas docentes, los enfoques para la enseñanza, el aprendizaje la evaluación,

---

<sup>35</sup> CBC: Contenidos Básicos Comunes

<sup>36</sup> Nap: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

las interacciones con la norma y la identidad de cada nivel con la que se hace presente en esa interacción.

Al interior del nivel primario, también constituye una gran tensión, no poseer redefiniciones y acuerdos, a nivel provincial en cuanto al conocimiento a enseñar, en el mejor de los casos algunas escuelas lograron establecer acuerdos internos en cuanto a la graduación de los contenidos que enseñan. Todas estas tensiones se conectan con la formación docente en la interacción entre los dos niveles.

Las entrevistadas también manifiestan las diferencias en enfoques para la enseñanza de la ESI y de las didácticas específicas de las Ciencias, con las cuales mantienen discrepancias. La entrevistada N ° 4 profundiza en las dificultades de esta situación argumentando, enfoques en la enseñanza de las ciencias “antiguos y tradicionales” y falta de bibliografía actualizada en las escuelas del nivel. También señalan que estas tensiones no resueltas con respecto a los acuerdos en las planificaciones muchas veces genera al interior del instituto de formación que las/los estudiantes tengan que hacer dos planificaciones, una de acuerdo a los criterios planteados por las coformadoras, ya que siempre respetan su parecer, y otra como los profesores de Ateneo y Didácticas específicas consideran que “deberían” haberse realizado de acuerdo a los enfoques de las disciplinas que abordan en el instituto: *“por lo general cuando la no conformidad viene por parte de la gente de los ateneos o los profesores del taller y la docente coformadora considera que es así como debe dar la planificación nosotros le solicitamos a los residentes que hagan una segunda planificación para presentar en el instituto”*. La entrevistada N ° 1 coincidió al respecto con la misma apreciación: *“muchas veces las alumnas planifican dos veces, planifican para la profesora del instituto pero después tienen que planificar para la maestra (...) Entonces yo le decía a las supervisoras, ustedes lo que tienen que hacer como supervisoras es hablar con las directoras, para que en realidad puedan ver que hay otra forma de planificación, o sea que se tienen que aggiornar también las directoras”*.

Resulta necesario incluir al interior de los equipos formadores que propone constituir el decreto, discusiones en las que se puedan establecer delimitaciones sobre este proceso de planificación a los fines de poder flexibilizar algunos de los supuestos en cuanto a la concepción sobre la misma. Sin lugar a dudas resulta un tema que generará aperturas de profundos debates y dejará en evidencia las huellas profundas que el tecnicismo ha dejado en las prácticas pedagógicas.

Retomando, el relato de la entrevista N° 4 sobre la forma en la que se inicia el proceso, a partir de la entrega con “la suficiente antelación”<sup>37</sup> de los temas por parte de la coformadora, da cuenta de un proceso muy lento que no se ajusta a las necesidades de ambos niveles, especialmente si se realiza a la vieja usanza y en formato papel.

Con el tema asignado, el/la estudiante practicante, prepara la clase quizás atravesado/atravesada por las dificultades anteriormente mencionadas, muchas veces también ayudado/a por las/los coformadoras en sus tiempos disponibles. Esa clase preparada la presenta en el instituto, como ha quedado en evidencia, puede estar sujeta a sugerencias y modificaciones por parte de los profesores del trayecto de práctica. De esta manera, una sola de las clases que el/la estudiante tiene que desarrollar puede recorrer un lento y largo camino hasta que el/la estudiante puede desarrollarla. Queda a expensas de la habilidad del coformador la designación de temas “amplios” y “flexibles” que en medio de este lento proceso no que desfasado en la secuenciación/unidad que viene desarrollando con su grupo en caso de ocurrir demoras en la planificación del mismo.

A esta complejidad el artículo N° 25 del REPI del instituto agrega: *“Los planes de clase o intervenciones didácticas serán trabajados con el docente de la Práctica y/o Ateneos durante el cursado de taller y serán presentados con hasta una semana de anticipación a los docentes co-formadores, con el correspondiente visado de los mismos por los profesores responsables”* quizás lejos de flexibilizar esta decisión pueda tornar aún más rígido el proceso. Para que la clase esté lista para ser presentada al docente del nivel primario una semana antes de ser desarrollada, este docente tiene que entregar los temas al menos dos semanas antes, en lapsos cortos de práctica no resulta posible administrar estos tiempos.

Se constituye, de esta manera, en otro elemento más que entra en tensión con las escuelas del nivel, ya que se basa en un presupuesto que en las escuelas se planifique por contenidos y por unidad didáctica y se lleve una distribución minuciosa de los contenidos en el tiempo. La realidad de las primarias abordada en el capítulo III deja en evidencia que ese proceso no es lineal, que se pone en contacto con las necesidades de ajuste a los procesos de las trayectorias reales de los/las niños y niñas y el/la estudiante también tiene que captar esa complejidad.

---

<sup>37</sup> Se destacan con comillas ya que de esa manera lo menciona en el REPI en las funciones del coformador.

También pueden encontrarse docentes que planifiquen por proyectos o por núcleos interdisciplinarios, cuestión que lleva a revisar fuertemente la rigidez de este proceso y ajustarlo a los formatos de estos tiempos.

Se trataría de pensar las funciones de ese equipo formador, las frecuencias de sus encuentros y los dispositivos que pueden generarse entre sus integrantes para que este proceso sea más fluido y se ajuste a las necesidades cambiantes de los distintos escenarios. Como anteriormente fue mencionado en este capítulo, aggiornar estas prácticas con las tecnologías de la información y la comunicación que nos permiten trabajar desde lugares físicos remotos en documentos colaborativos puede constituir un soporte que colabore y mucho. Lo importante es constituirse como equipo formador que genere los consensos, luego vendrá la elección de los dispositivos para vencer la barrera de los tiempos y los espacios y tornar de mayor fluidez la tarea.

Un pasaje de la entrevista N ° 4 perfila la importancia de la constitución de estos equipos, calificándolo como maravilloso: *“un vínculo al interior de cada uno de los grupos porque sabemos que dentro de cada uno de los grados tenemos al coformador, pero también está el profesor de música, el profesor de plástica...y hay también en algunos grados que está el docente que viene de las escuelas especiales, entonces **lo ideal y lo maravilloso** sería tener un vínculo a nivel cátedra, con equipo de cada uno de los grados de los coformadores, eso realmente sería un verdadero trabajo de integración de manera tal que las residentes pudieran terminar su residencia con otra mirada”*

Incorpora una dimensión más a dicho equipo, la mirada de una tercera institución, la Escuela Especial. El trabajo con la escuela especial resulta hoy por hoy más común de lo pensado en el nivel primario, al respecto también se reseñó en el capítulo III parte de la esencia del decreto que regula la integración en la provincia de Santa fe Dto. N ° 2703/10.

El tema de los proyectos de integración también plantea tensiones al interior del nivel primario en cuanto a las trayectorias de niños y niñas con discapacidad. La tensión principal tiene que ver con el saber enseñado y el saber aprendido por estos niños y niñas, también con la forma en que lo aprenden. Las lecturas que se realizan al interior del nivel de las adecuaciones que se formulan con respecto a esos saberes se ponen en tensión con la gradualidad de la escuela primaria a la que se hizo referencia como constitutiva del dispositivo escolar. De tal manera que lo

que entra en tensión es la percepción de que ese niño/a al cual en un proyecto de integración se le diseñó otro tipo de trayectoria desde la singularidad de su situación, “no dispone” de los mismos saberes que el resto de los niños y niñas que cursan en el mismo grado.

Se evidencian detrás de estos supuestos las ilusiones de los docentes que subyacen en sus representaciones en cuanto a que todo contenido enseñado, es aprendido por los/las estudiantes de igual manera en un mismo grado/curso/ ciclo.

Como se expresó en el capítulo III resultan ser éstas algunas las huellas que el dispositivo escolar moderno deja en el nivel generando representaciones con las cuales las/los docentes se disponen a la práctica generando múltiples tensiones.

El trabajo que atiende a las necesidades de las trayectorias escolares de niños y niñas en el nivel primario, se encuentren o no en proyecto de integración tensiona con esquemas rígidos de propuestas de planificación homogéneas, sostenidas estas, en el supuesto moderno que los aprendizajes se dan de la misma forma en todos los niños y niñas. La dinámica desarrollada por el instituto de formación para diseño y presentación de las planificaciones se vincularía con estos supuestos.

Como lo sostuvimos en el capítulo IV al tomar los aportes de (Broda y Pitluk 2006), la **dimensión pedagógica - didáctica** de la articulación es la que se pone en juego en este proceso. En este plano, posibilitaría abrir y permitir discusiones acerca de las necesidades de la formación de las/os estudiantes, las didácticas específicas de cada nivel, las didácticas específicas de las disciplinas que tienen que enseñar, sus metodologías específicas, los criterios en cuanto a enfoques curriculares, continuidad de los contenidos del instituto formador a las instituciones asociadas y a la inversa, reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y criterios de evaluación y promoción a lo largo del proceso entre otros. Al mismo tiempo que configuran de manera conjunta el proceso de formación de los futuros docentes se haría posible que ambos niveles se escuchen mutuamente y puedan reconfigurar los propios procesos formativos de los docentes formadores y coformadores involucrados.

Los posicionamientos reseñados hasta el momento en cuanto a la tarea de formación, la construcción de las funciones de coformación y estas problemáticas señaladas en torno a la planificación, forman parte de los temas emergentes de ese

espacio en configuración *entre* este instituto de formación docente y estas escuelas primarias.

En ese territorio que es constante devenir y sobre el cual no se han configurado del todo las responsabilidades, existe una percepción que es compartida por todos los entrevistados, resultan necesarios espacios para poder establecer acuerdos entre el IFD y las escuelas primarias.

***Lazos y Tramas que se Tejen, se Tensan, se Cortan, se Vuelven a Tejer.***

Una de las cuestiones sobre las cuales se puso especialmente la mirada tuvo que ver con la forma en la cual se desarrolla la comunicación entre el instituto y las escuelas del nivel. La conversación con las entrevistadas dio cuenta de un vínculo que tenía cierta historización por la cantidad de años que hace que funciona el instituto pero que también presentaba algunas discontinuidades e intermitencias sobre todo al interior del Profesorado de Educación Primaria.

Puntualmente en lo que respecta al año 2019 la vinculación inicial del instituto con las escuelas del nivel tuvo que ver con una comunicación formal de la Jefa de Prácticas telefónicamente con las escuelas del nivel solicitando la posibilidad que las/los estudiantes hicieran las prácticas en dichas instituciones: *“en un acuerdo con el equipo directivo, organicé un listado de las escuelas primarias de la ciudad, que son diecinueve y fui distribuyendo para cada taller de primaria algunas escuelas...intentamos no saturar a las escuelas de estudiantes, distribuirlos”* (Entrevista N° 3).

*“Este último año trabajamos diferente, la jefa de sección, se encargó de distribuir las notas para solicitar autorización a las Escuelas Asociadas para que recibieran residentes; antes lo hacíamos nosotras que era un trabajo más artesanal”* (Entrevista N° 4).

*“Este año, nos llamaron del instituto más o menos en abril y nos preguntaron si íbamos a poder recibir alumnas para observaciones y prácticas, desde ya que les dijimos que sí, esta escuela siempre trabajo con el instituto”* (Entrevista N ° 5).

La reciente asunción de la Jefa de Prácticas dejó entrever que hubo muchas cuestiones que organizar, como por ejemplo, la firma de las notas y de los convenios. Todavía no puede avanzarse a la firma de un convenio por escuela, con la nómina de los alumnos de los diferentes talleres que asistirán, de acuerdo a los

dichos de la entrevista N° 3, realizan un convenio por triplicado (que contiene cuatro hojas) por alumno. Dicha situación fue calificada como caótica, por la entrevistada N°1 que fue la que tuvo que disponerse a firmar convenio por convenio. Otra de las cuestiones que la Jefa de Práctica no logró organizar fue el encuentro inicial con las cofomadoras y las directoras de las escuelas primarias como fue realizado en otros años. En la dimensión institucional del IFD se generan algunas dificultades de tipo organizativa que detienen los procesos de vinculación con las escuelas asociadas.

De las dos “capacitaciones”<sup>38</sup> ofrecidas, la realizada en Ciencias Sociales fue comentada por varios de los entrevistados indicando que no resultó lo que se esperaba, señalan que si bien la convocatoria fue clara, apuntando a una capacitación en Ciencias Sociales, las cofomadoras esperaban un encuentro para abordar cuestiones vinculadas con los procesos de práctica de las estudiantes. En la entrevista N ° 2 comentan al respecto: *“fue claro que el encuentro era de capacitación en Ciencias Sociales, pero sin embargo ellas querían otra cosa”*. La entrevistada N ° 4 sostiene al respecto: *“sintieron como que de instituto había una cierta soberbia al plantear los contenidos de Ciencias Sociales como que se les iba a decir a las escuelas primarias cómo se trabajaba de Ciencias Sociales”* .

El instituto lee la posibilidad de encuentros en términos de “dar” y “ofrecer” parte de los saberes que les son propios. Quizás, el artículo N ° 36 del Dto. N° 4200/15 contribuya un poco en esa lectura, junto con otras concepciones preexistentes, ya que plantea los requisitos para que los cofomadores acrediten el trayecto de coformación planteando el 100% de los encuentros de “capacitación” a los que el IES convoque.

Ampliando y profundizando el tema al que se hizo referencia líneas más arriba en este capítulo, podría resultar necesario realizar una revisión de lo que implica esa concepción de “capacitación” rescatando las ideas más profundas del decreto en cuanto espacio de producción conjunta de conocimiento pedagógico, para articular la formación docente inicial con la formación docente continua generando proyectos consensuados. Tal vez no tenga que tratarse de traspasar un saber, desde un nivel que suponga cierta “erudición” en ese sentido, a otro que se suponga que no la posee o que la ha perdido, sino de construirlo colectivamente a

---

<sup>38</sup> las comillas son propias



partir de los saberes propios de la experiencia de cada nivel. Quizás esa sea la esencia de los espacios interinstitucionales que el decreto propone.

En cuanto al vínculo generado, esta “capacitación” constituyó un elemento de tensión, que logró distenderse con los cierres que algunos talleres pudieron darle a finales del año al proceso de residencia de los/las estudiantes. Cierres de los cuales algunas entrevistadas recogen perspectivas para la continuidad del próximo año: *“hicimos un cierre evaluativo y precisamente fue uno de los aspectos más débiles esta cuestión del vínculo del instituto con las Escuelas Asociadas porque los directivos plantearon esta necesidad de más encuentros presenciales con directivos de las Escuelas Asociadas y directivos del instituto para empezar el acuerdo desde otro lugar desde otro nivel”*.

Otro vínculo que se desarrolla tiene que ver con el que establecen las coformadoras con las profesoras de práctica, en dicho vínculo pueden evidenciarse, a partir de los testimonios de las entrevistadas, discontinuidades, cortes, interrupciones que los miembros del instituto establecen con las escuelas del nivel primario.

En la entrevista N° 4 también se hace referencia a la forma de establecer contacto durante el proceso de residencia de las/los estudiantes: *“nosotros hacemos dos visitas, dos observaciones por año a cada una de las estudiantes...”* *Particularmente nos interesa conversar mucho con el coformador porque es la otra mirada”*

En lo referido a este tema la entrevistada N° 2 hace referencia a que como producto de su contacto con las coformadoras en las capacitaciones va tomando cuenta de otros problemas organizativos de las prácticas de los cuales ella no tenía conocimiento, como por ejemplo que no todos los profesores concurren a las escuelas con regularidad para conversar sobre la trayectoria de los/las estudiantes. En lo referente al contacto con los profesores de práctica la entrevistada N° 6 manifiesta como coformadora, haber tenido contacto solamente con la profesora de práctica que fue a observar a las/los estudiantes y no haber tenido ninguna otra instancia de encuentro para recibir orientaciones: *“con el instituto no establecí mucho contacto, solamente con la profesora de práctica que las vino observar, y solo cuando las vino a observar...”*.

Por su parte la entrevistada N° 7 señala un mayor contacto cuando le tocó recibir residentes del cuarto año de la carrera, resaltando una incertidumbre mayor

al momento de recibir estudiantes de los primeros años que realizan observaciones y no se encuentra del todo claro los objetivos de dicha inserción.

Esta situación también lleva a definir en el REPI en su artículo 15, ítem 14 que: *“Los Profesores de Práctica de los talleres III y IV de los profesorados de educación Primaria e Inicial, deberán realizar como mínimo dos visitas, una preferentemente en los comienzos del proceso y otra hacia el final del mismo con el fin de acompañar y orientar a los estudiantes dentro de la Institución Asociada, de acuerdo a la carga horaria disponible para tales efectos en Resoluciones N ° 528/09 y 529/09”*<sup>39</sup>

Los testimonios de las entrevistadas y la inclusión en el REPI de este ítem dan cuenta de una forma de constitución de ese vínculo más estrecho entre las cátedras de los Talleres de Práctica y los docentes del nivel de una manera más discontinua, en términos de *“visita”*. Avanzar hacia una concepción de estos profesores como miembros de un equipo podría dinamizar estos procesos que se desarrollan desde planos y ámbitos separados entre sí teñidos desde sus propias lógicas.

Ahora bien, ¿por qué se corta este lazo? También se consultó sobre las dificultades para poder establecer estos vínculos. Las entrevistadas coinciden en señalar una primera cuestión que tiene que ver con los tiempos y los horarios, tanto para los profesores del instituto como para los de las escuelas asociadas. En la entrevista N °3 se especifica esta problemática que tiene que ver con el horario de funcionamiento del instituto (vespertino/noche mayormente), el horario de los/las profesores/as y los horarios de trabajo de los/las profesores/as del nivel primario. La entrevistada señala que hay encuentros que no pueden realizarse con posterioridad a las 20 hs, ya que resulta dificultoso de sostener para los docentes del nivel primario, pero que si el profesor de nivel superior dicta clases en ese horario, suele suceder que no puede adelantarlos y concurrir por ejemplo a las 18 hs. Menciona también que los profesores solo disponen de un art. de licencia N° 30 por mes para utilizar y en ocasiones trabajan en varias instituciones. Por su parte en la entrevista N° 7 también realiza un comentario similar al tema proyectándose hacia una realidad concreta de tener que ir al instituto en un determinado horario: *“si yo tuviera que ir al instituto como coformadora, sería de noche...y a veces se complica,*

---

<sup>39</sup> Las resoluciones mencionadas en el REPI constituyen el marco normativo de los Diseños Curriculares del Profesorado de Nivel Primario y del Profesorado de Nivel Inicial respectivamente.

*uno trabaja todo el día e ir al instituto a la noche...imagino que también se le complica a los profesores tratar de coincidir para generar reuniones con las coformadoras...”.*

En la entrevista N° 2 también se atribuyen dificultades al plano organizativo pero a la vez rescata la figura del Jefe de Prácticas en la coordinación de estos espacios. Cuando se le consulta sobre la carga horaria que posee el Jefe de Prácticas, se corrobora que son 4 hs. de cátedra para la coordinación de las tres carreras docentes con todas las escuelas del nivel, pero en su opinión esa carga horaria resulta suficiente: *“Creo que con cuatro horas semanales aunque sea para las tres carreras, se pueden hacer un montón de cosas”* El esfuerzo para hacer rendir su tiempo puede ser rescatable pero también aparecen otras cuestiones que son estructurales.

Al respecto de esta temática que se relaciona con la complejidad en la estructura del sistema educativo, se introducen aquí algunas de las reflexiones que se vienen configurando desde otros capítulos. El Dto. N ° 4200/15 constituye un instrumento pensado como un elemento más de las múltiples reformas que se operaron en los últimos treinta años sobre la formación docente, en el capítulo II dedicado a profundizar la mirada en el nivel que forma se realizó una mirada en profundidad de las mismas intentando plasmar la influencia que cada una de esas reformas operadas pudo haber tenido o no en la formación docente.

También se realizó en el capítulo IV una mirada en cuanto al decreto como política educativa pública, destacando la importancia en su fase de implementación y señalando la medida en que históricamente esta fase suele ser descuidada por las esferas gubernamentales. Las proyecciones que estos docentes realizan en los tiempos y espacios reales del sistema en el que están inmersos tienen que ver con los esfuerzos de introducir nuevas lógicas en los viejos esquemas del dispositivo escolar.

Resulta oportuno recrear aquella reflexión realizada siguiendo a Terigi (2006) *“Las políticas educativas no pueden retener para el Estado la responsabilidad de asegurar los componentes materiales (recursos, tiempos rentados, normativa, etc.) que son condición de posibilidad de las propuestas de mejora, y transferir a las escuelas y sus docentes la responsabilidad exclusiva de encontrar los modos pedagógico- didácticos de resolver la enseñanza”.*

Resaltando los múltiples esfuerzos realizados por los docentes formadores y coformadores para sortear estos obstáculos y romper con la lógica mosaico de los horarios del dispositivo escolar, no puede dejar de señalarse que, en lo que respecta al plano de la política educativa, la implementación de las líneas de acción que prevé este decreto para la formación en la práctica docente, se encontraría comprometida si no se integra con medidas, tomadas desde otras esferas de decisión para otorgar mayor fluidez a estos procesos.

Los artículos N° 30 de licencia que mencionan las entrevistadas para realizar actividades simultáneas fueron restringidos a uno por institución en la década que se inicia con el año 2000, una simple revisión de ese artículo del codigario de licencias como decisión política beneficiaría mucho la posibilidad de constituir redes institucionales, por poner un solo ejemplo de normas administrativas que se encuentran desfasadas con los paradigmas actuales en los que se cimentan las prácticas educativas.

La entrevistada N° 1, detalla las dificultades que atraviesan al IFD desde la dimensión organizativo-institucional que se suman a las anteriores y que también tienen que ver con decisiones a nivel ministerial en cuanto a cargos y recursos humanos. Resalta las repercusiones que tienen sobre su gestión. Entre esas dificultades se mencionan, escasez de recursos humanos ante el crecimiento abrupto del instituto, complejidad de gestión de las nueve carreras y los dos anexos, falta de tiempos institucionales para el trabajo con los profesores: *“somos, un Director, dos Regentes, una secretaria, cuatro prosecretarias, una bibliotecaria, un Consejo Académico formado por 8 jefes de sección ya que tecnología no tiene jefatura, 4 asistentes escolares, 160 profesores, tres anexos y 1600 alumnos. Se está trabajando muy mal y se hace lo que se puede”*

El cierre de este eje de análisis queda en palabras de Terigi (2006) pensar en un tipo de políticas educativas que reconozcan “los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de los que disponen; políticas comprometidas en producir la clase de saber que se requiere para habilitar otras formas de la práctica” (Terigi 2006, p. 7).

Políticas públicas que se sostengan en sus tres fases. Diagnóstico, Diseño y Gestión.

Más allá de las dificultades relatadas anteriormente por las entrevistadas al consultarles sobre la forma en la que tendría que desarrollarse ese vínculo entre el IFD y las escuelas primarias, con distintos matices, todas las entrevistadas coinciden en señalar la necesidad de mayor cantidad de encuentros entre el instituto y las escuelas del nivel.

La entrevistada N° 1 propone relacionarse a través de una reunión a principios de año con las coformadoras, luego en el devenir de lo que va expresando, concluye que podría invitar a las directoras del nivel también. A lo largo de la entrevista pesa mucho la idea que el instituto ofrezca capacitación a la comunidad, el contacto con las escuelas del nivel sería un contacto más. Hace hincapié en la rotación de escuelas, para que los estudiantes vean distintas realidades.

*“El Reglamento de Práctica dice esto de poder ofrecer a los coformadores, distintos encuentros, de capacitación... que en algún momento nosotros lo hemos hecho, en otra época, no solo de capacitación sino también de atender a las demandas de los coformadores para ver qué necesitan y en función de eso ofrecerle lo que nosotros desde la institución creemos que podemos hacer”* (Entrevista N° 2).

La entrevista N° 3 también coincide al respecto: *“coincido con lo que plantea el Reglamento de Práctica Marco, que tiene que haber espacios sostenidos durante todo el año, en primera instancia entre los directivos del IES y de las escuelas del nivel, para poder aunar criterios...”*.

En la entrevista N° 4, al igual que en la N° 2, se hace alusión a que el vínculo tendría que desarrollarse como en años anteriores cuando se realizaba desde el instituto el proyecto del rol del Coformador, en el cual se capacitaba a los docentes en lo referente al tema y se establecían acuerdos para los procesos de práctica: *“años anteriores pudimos generar desde el instituto un vínculo mucho más estrecho... un proyecto del rol del coformador... se comenzó con eso acompañar al coformador desde el inicio en explicarle qué es un co formador, en qué marco legal se entendía ese rol, entonces se hizo otro acompañamiento y todos los años se volvía a retomar invitamos a los coformadores al instituto, lamentablemente hace dos años que ese trabajo no se viene haciendo”*. Insiste en que por parte del instituto tendría que haber una reformulación de ese proyecto.

En el capítulo N° 6 de este trabajo, en el cual se recopilan antecedentes de prácticas que tuvieron que ver con los vínculos entre IFD y Escuelas Asociadas se

hace mención a dicho proyecto en el cual los encuentros se coordinaban por los Jefes de Carrera y los profesores de Talleres de Práctica. La primera línea de formación para coformadores se denominó: “El rol de Coformador en la Formación Docente”. Constaba de tres encuentros generales de los coformadores a lo largo del año y de tres encuentros parciales en los espacios de cada Taller de Práctica.

En los encuentros generales, los profesores del instituto, preparaban materiales acerca de los nuevos enfoques para la práctica y desafíos de la formación docente. La inserción de los estudiantes se encuadraba dentro de los criterios que habían surgido de ese espacio de intercambio.

Durante el año dos mil catorce se realiza nuevamente la convocatoria a los docentes y directivos de las escuelas primarias de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez ofreciendo una segunda línea de formación a los docentes que ya habían participado en dos mil trece, denominada: “El espacio de la práctica y residencia docente como una construcción conjunta entre coformadores, formadores y alumnos”. Se constituían dos grupos de trabajo con los coformadores con la misma estructura y perspectivas.

La experiencia se llevó adelante hasta el año dos mil quince, momento en el cual se modifica el plantel de docentes del Trayecto de la Práctica y esa experiencia se desarticula sumando el malestar relatado por la entrevistada N° 4 en el cual un personal del instituto se apropia por completo de la autoría del proyecto realizando una presentación a su nombre. En el capítulo N° 6 también se relatan experiencias similares sobre el tema desarrolladas paralelamente en otros IFD de Rosario, como por ejemplo el IS N° 16 “Bernardo Houssay” y el IES N° 28 Olga Cossettini.

La estructura de dicho proyecto es la que la entrevistada N° 4 propone recrear revisar en función de “las necesidades actuales” al pensar el vínculo con las instituciones asociadas. Esa “salida” necesaria que el instituto tenía antes y que desde su punto de vista ha perdido, tiene que ver con la impronta de esta experiencia.

Por otra parte en las entrevistas N° 5, 6 y 7 las coformadoras también hacen referencia a la necesidad de estos espacios de encuentro poniendo el acento en los intercambios sobre la organización y estructura de las prácticas y residencias: *“poder tener una reunión con los directivos y profesores del instituto, que nos expliquen cómo están estructuradas las prácticas en cada año de la carrera, cuales son los objetivos, los criterios para planificar, tener un espacio para ir viendo el*

*proceso de los alumnos mientras van practicando y hacer un cierre que nos beneficie a todos, porque nosotros también incorporamos estrategias nuevas cuando las chicas vienen a practicar, ha pasado que las maestras después implementan alguna actividad que las chicas hicieron o a veces dejan algún recurso que usaron para una clase...” (Entrevista N° 5).*

*“El docente coformador primero tendría que tener una pequeña reunión con los profesores...para que lo pongan en avisos sobre en qué desean en que orienten los coformadores y después una última reunión para a ver qué conclusión que síntesis”, “que me informen sobre la reglamentación en qué consiste entonces uno se prepara yo sentí como que muy a los ponchazos” (Entrevista N° 6).*

En la entrevista N° 7 además de estos criterios, la coformadora cuestiona que tienen que ver con el plano formativo: *“podría contar con la presencia de profesores de las disciplinas específicas para que sea un enriquecimiento mutuo, ya que podemos seguir aprendiendo en el planteo diario de las propuestas, pienso también que quizás podría haber más encuentros con los otros profesores del instituto”.*

Al conversar con las entrevistadas sobre las perspectivas para el próximo año todas coinciden en la necesidad de incrementar los encuentros como va quedando en evidencia y es en la entrevista N° 4 en la que se manifiesta expresamente la voluntad de reunir a los docentes coformadores/as a comienzos del 2020 para generar acuerdos dejando entrever que se trata de un curso de acción ya fijado: *“vamos a invitar a todos los docentes conformadores ya sea desde primer año hasta cuarto, lo importante es que aquellos docentes que manifiesten la voluntad de ser coformador van a tener la posibilidad de transitar en estos talleres que vayamos organizar”.*

Esta entrevistada concluye el tema con una reflexión propia y muy sentida que denota un compromiso con el establecimiento de los vínculos con las escuelas del nivel: *“este año por un lado se logran cuestiones vinculadas a la normativa...y por otro lado nos quedamos en la ley, y no fuimos a hacer lo que corresponde hacer a un instituto que es acompañar a las Escuelas Asociadas ese ida y vuelta, es como que está ausente en estos últimos dos años”.*

Con esta reflexión hace referencia a lo que tiene que ver con el avance en la redacción del REPI resaltando que el trabajo quedó allí, que faltó tiempo para los intercambios con las escuelas del nivel, los cuales, considera de gran importancia.

Un comentario similar realiza la entrevistada N° 1 cuando al realizar un balance del año considera que se estuvo a un 50% en relación al vínculo con las escuelas asociadas.

El cierre provisorio de este eje de análisis lo dejamos en palabras de la entrevistada N °2 quien piensa en lazo más que en vínculo con las Escuelas Asociadas, utiliza la metáfora del lazo, para pensar en algo que es cambiante, que no es definitivo, que se construye de acuerdo a las circunstancias, que a veces presenta tensiones que a veces cede: *“este vínculo se tiene que construir y la construcción del vínculo, de este lazo, no es de un día para el otro, es de a poco, me gusta la metáfora del lazo porque el lazo permite que se afloje, que se estire y a veces el lazo también se corta (...) con las instituciones asociadas me parece que se da en términos de lazo se puede cortar, estirar”*.

Hace hincapié en la necesidad que el instituto se acerque a las escuelas del nivel, para que ambas instituciones tengan mutuo conocimiento de las/los estudiantes y la recepción pueda darse de otra forma ya que considera que es algo que no debe ser forzado: *“hay que acercarse, tanto el Regente como el Jefe de Sección tiene que acercarse,(...) , tienen que decir si quieren o no quieren recibir las alumnas no vale el lazo forzado, (...) el lazo que sostiene, y creo que cuando ellos han podido elegir que quieren tener una alumna residente se construye de otro modo ese vínculo”*.

### **El REPI, ¿una normativa de definición propia en la construcción de ese lazo?**

La sigla REPI se utiliza para denominar al reglamento de práctica institucional que de acuerdo al Decreto N ° 4200/15 en su art. N ° 5 *“...cada IES diseñará, en su REPI, e implementará los Talleres de Práctica Docente atendiendo a las particularidades de cada carrera, seleccionando diversas estrategias y dispositivos que promuevan la apropiación de esquemas conceptuales y prácticos, la reflexión crítica y la articulación con las otras Unidades Curriculares de los Campos de la Formación General y Formación Específica de los Diseños Curriculares”* .

El decreto estipula que hasta tanto el REPI esté aprobado por la autoridad que supervisa el IES las prácticas se regirán de acuerdo al reglamento de práctica marco.



Como se menciona en el capítulo VII de este trabajo, la aparición del Decreto N ° 4200/15 tiene que ver con una decisión del estado santafesino de regular una necesidad emergente del sistema. Es una normativa que emerge desde el campo de la “Política”. La gestación del mismo, tiene que ver con necesidades de los “hombres y mujeres” surgidas de prácticas en las que se transforman y transforman la realidad en esa dimensión de “Lo político”.

Es por ello que en lo que al REPI respecta, en este trabajo, se focalizó en dos cuestiones; la forma en la cual se desarrolló su proceso de redacción y algunos componentes del texto del mismo que se acercan a los objetivos propuestos.

En lo referente a este tema siempre ha sido movilizador pensar en los siguientes interrogantes que se retoman:

¿Cómo llega este decreto a los ISFD? ¿En qué realidades los encuentra?  
¿Con qué representaciones de los diferentes actores sobre la formación en las prácticas se pone en contacto? ¿Qué nuevas resignificaciones podrán surgir luego de los procesos de reflexión colectiva sobre el mismo?

En lo referente a algunos de ellos hemos reflexionado en líneas anteriores, se ahondará en esta instancia en las resignificaciones y movimientos generados colectivamente a partir de la interacción con esta norma.

Al conversar con las entrevistadas hubo coincidencia en que hubo un avance firme al respecto durante el año 2019, que el proceso se inició preliminarmente en algunas jornadas Escuelas Abiertas, y que se continuó luego del receso invernal al asumir la nueva Regente quien decide replicar un proceso similar a la redacción del RAI (Reglamento Académico Institucional). Todas las entrevistadas coinciden en señalar que se redactó un documento de base, tomando como referencia el Dto. N ° 4200/15 “Reglamento de Práctica Marco”. Para ello la Regente convoca a la Jefa de Práctica y a una prosecretaria del instituto que es abogada, para que contenga una impronta desde el discurso legal y otra desde el discurso pedagógico.

La entrevistada N° 3 agrega: “...*primero hicimos el RAI en base al RAM, estuvimos parte del 2017 y 2018 con el RAI, luego cuando asumió la nueva Regente, me convocó y junto con la pro-secretaría le dimos forma en un documento en base al reglamento de práctica Marco para que se discutiera con los profesores. El proceso fue similar al de RAI, solo que con los profesores de los trayectos de Práctica. Se logró hacer dos reuniones en las que participaron gran parte de los profesores, y se estableció un intercambio muy rico.*”

La entrevistada N° 4 lo califica como un proceso “participativo”: *“...Bueno fue un proceso participativo, lo note participativo, al menos hay una intencionalidad del instituto en que se participe desde las bases que somos cada uno de los docentes responsables de las cátedras”.*

En cuanto a las dificultades para llegar a su redacción aparece como tema recurrente la imposibilidad de reunir a todos los profesores y el ausentismo docente, constituyendo aspectos similares a los que dificultan la concreción de reuniones para establecimiento de vínculos analizadas con anterioridad. Los Decretos N ° 4199/15 RAM y N ° 4200/15 RP “irrumper” simultáneamente en la vida académica de los institutos, primero fue necesario, como lo indica la entrevista N °3 debatir el RAI en base al RAM que contiene los marcos generales que regulan la vida académica de los institutos. El abordaje de cada uno de ellos implicó consensos sobre cuestiones muy detalladas de la misma. Si esta tarea tensiona con dificultades de tipo organizativo-institucionales como lo fue en el caso de este instituto, su reformulación queda extendida/“detenida” en el tiempo.

En líneas generales, las impresiones que pueden recogerse de este proceso de trabajo son muy buenas, elaborar ese documento era algo esperado por los docentes que forman parte del trayecto de la práctica de ese instituto rescatando las instancias de intercambio y construcción colectiva.

Otra dimensión abordada en las entrevistas en cuanto a la redacción del REPI lo constituye su aporte al mejoramiento del trayecto de práctica, al consultar a las entrevistadas sobre el tema todas han coincidido, inclusive enfáticamente, en que sus aportes resultan muy valiosos por su dimensión normativa, lo rescatan como un referente al cual recurrir para la organización de las prácticas de las/los estudiantes y también como un instrumento que se encuentra en una dinámica de construcción continua: *“...sirve porque nos norma, cuando nosotros lo podamos tener bien aceitado es como que cada docente sabe de qué forma se tiene que proceder...”*(Entrevista N ° 1)

*“...es una norma escrita hasta ahora no teníamos nada escrito al interior del instituto, el REPI viene a saldar esa deuda interna que tenía el Instituto y qué es tan importante, viene a reglamentar a regularizar esta situación entonces no sólo va a depender de la buena voluntad de los talleristas sino que hay una norma que la tenemos que cumplir pero no solamente por el hecho de cumplirla sino porque vamos a ver mejoradas nuestras prácticas dentro del instituto...”* (Entrevista N ° 4)

Finalizado el proceso de entrevistas, el documento REPI que todavía se encontraba en calidad de segundo borrador, fue gentilmente proporcionado para este trabajo.

En el capítulo VIII se realizó un análisis del contenido del REPI, al inicio de este capítulo retomamos algunas cuestiones vinculadas con las definiciones de las funciones de los coformadores.

A los fines de profundizar algunas ideas se retomarán algunos ejes de ese análisis y se realizarán algunas apreciaciones. Una de las cuestiones en las cuales resulta importante hacer foco para los objetivos de este trabajo lo constituye el formato que le da al vínculo con las instituciones asociadas que establezca.

En lo referente al mismo pudo notarse que se omiten definiciones institucionales específicas, por ejemplo, en el art N ° 12 del Dto. N ° 4200/15 se establece: “El vínculo de los IES con las escuelas del nivel y/o modalidad y con las otras instituciones asociadas, se planteará desde la necesidad de constituir sólidas redes de formación que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias conjuntas en ámbitos educativos diversificados, previo acuerdo entre ambos.” (Dto. N ° 4200/15 p. 5). No se evidencian, en el texto del REPI reformulaciones institucionales de dicho artículo ni se transcribe el artículo de manera textual.

Por otra parte, no se encuentra definición sobre la forma en que se constituirán estas redes interinstitucionales a lo largo del REPI. Lo que se va poniendo en evidencia, son menciones a la necesidad de establecer vínculos con las instituciones asociadas en las funciones que delimita para el Jefe de Práctica y para los Profesores de Práctica, sin realizar mayores especificaciones para las mismas.

En cuanto a alguna de las funciones del Jefe de Práctica sostiene: “j) El jefe de práctica organizará y coordinará los encuentros de los cursos destinados a los co-formadores/as en el IES” (REPI, art. N ° 20).

En cuanto alguna de las funciones de los profesores de práctica sostiene: “2. Programar las acciones vinculadas con la experiencia al año, carrera y nivel educativo del Campo de la Práctica que corresponda, y a las instituciones asociadas, atendiendo a los acuerdos institucionales planteados en el presente reglamento” (REPI, art. N ° 15).

Resulta llamativa la omisión en cuanto a tomar definiciones sobre la forma en que podría plantearse el vínculo con las instituciones asociadas para consolidar

esta red, sobre todo teniendo en cuenta la importancia que se le dio en las entrevistas a la cuestión del vínculo interinstitucional por parte de todas las entrevistadas. La lectura del documento REPI fue realizada con posterioridad a la realización de las entrevistas, las mismas fueron realizadas sobre finales de 2019, motivo por el cual no hubo posibilidad de repreguntar al respecto. Como producto de haber podido interactuar en la situación quedan flotando algunos interrogantes al respecto ¿habrá existido una preocupación mayor en regular las condiciones de cursado de los/las estudiantes en lo referido a los talleres de práctica?, ¿el foco también habrá estado puesto en estructurar algunas obligaciones de los profesores que se encontraban desdibujadas?, ¿se habrá omitido por no formar parte de las tradiciones vinculadas con los espacios de práctica?

En el art. N ° 5 se especifican definiciones sobre las escuelas asociadas sin incluir otras instituciones asociadas no escolares como ONG e instituciones con proyección hacia otras áreas culturales en la redacción de dicho artículo, siendo que el Dto. N ° 4200/15 las incluye. Más adelante en otros artículos del REPI hace referencia a instituciones del campo no formal, como por ejemplo en Título VI cuando delimita el tipo de inserción de cada taller de práctica y en el listado de instituciones que incluye al final, en el cual hay muchas no escolares del entorno cercano a modo de listado.

En el artículo N ° 13 delimita los actores del campo de la práctica señalando solamente a los que corresponden al instituto de formación sin incluir a los integrantes de las escuelas del nivel siendo que el Decreto N ° 4200/15 establece lo contrario. En el artículo N ° 5 incluye a los coformadores como parte del equipo formador: Art. 5: “El Equipo Formador estará integrado por el/la Jefe de la práctica - Coordinador/a de práctica o referente institucional de la misma, los/as Profesores/as de los Talleres de Práctica Docente (generalistas y especialistas) y los/as Coformadores” (Dto. N ° 4200/ 15 p. 5)

El decreto hace alusión a un “equipo formador” mientras que en el REPI se los menciona como actores del departamento de la práctica.

También resulta significativa esta omisión, dada la importancia que le otorgan en las entrevistas a las escuelas asociadas y al rol del coformador/a. Ahora bien, teniendo en cuenta los posicionamientos en cuanto a la función de formación analizados en los primeros apartados de este capítulo no resulta extraña la exclusión de los coformadores/as ni la conformación de un “equipo formador” en

conjunción con ellos. La lectura del artículo N° 13 del REPI da la idea de un cerramiento de ese “departamento de la práctica” al espacio exclusivo de la institución de formación sin incluir la posibilidad de compartir esa tarea con los docentes de las escuelas asociadas, quedando relegados a un lugar de departamento de aplicación de las prácticas. Por otra parte, las connotaciones que posee un “equipo formador” no resultan ser las mismas que las de un “departamento de práctica”.

La resignificación realizada del texto del decreto constituye la mediación por excelencia que realizan los docentes. Y es inherente a la práctica. Siempre es un acto político, un posicionamiento, una toma de decisiones, consciente o no. De una forma u otra esa autonomía siempre se ejerce y permite organizar la práctica docente frente a la normatividad. En el caso concreto de esta norma escrita resultaron ser éstas y no otras las decisiones colectivas tomadas al respecto. La diferencia con respecto al discurso sostenido oralmente en función de las tareas a realizar con las instituciones asociadas nos llevan a pensar que quizás, esa instancia de redacción de esa norma escrita se trataba de un determinado momento del proceso, que el proceso continuó y se enriqueció pero no consta en la palabra escrita.

Al frente de dicho departamento se coloca como máxima responsable a la Regente, sin delimitar sus funciones en el REPI, siendo que, el Dto 4200/15 establece como máximo responsable al Director y establece toda una serie de funciones para el mismo ya abordadas en el capítulo N ° 4 de este trabajo (Véase Dto. N ° 4200/15 Art. 19 p. 6)

Si bien se considera que ante la complejidad de las funciones realizadas por un Director/a y particularmente por lo relatado en las entrevistas sobre la directora de este instituto en particular, resultaría un tanto excesivo sobrecargar con todas las funciones que propone el decreto, tampoco se considera que la función del director del IES no aparezca configurada en el REPI o al menos se haga mención a un equipo directivo, distribuyendo algunas funciones entre directora y regente.

Tampoco se expide sobre las funciones de los directivos de las escuelas asociadas siendo que el decreto 4200/15 lo establece concretamente. Quedando excluida totalmente la posibilidad de constitución de ese equipo formador. No constituirían parte del equipo “...también podría llamar a las directoras del nivel primario” (Entrevista N °1).

El ordenamiento que realiza de las funciones de los diferentes actores tampoco respeta el ordenamiento jerárquico que demandan las formalidades este tipo de documentos escritos.

Otro aspecto al que se dirige la mirada tiene que ver con el grado de adecuación del Dto. N ° 4200/15 a las necesidades institucionales. El recorrido anterior que hace foco en la configuración del vínculo con las escuelas asociadas, no obstante pone en evidencia la forma en la cual en lo relacionado con el Decreto se manifiestan algunas diferencias.

En lo referido a la adecuación, nos detendremos en el análisis de las definiciones que toma al respecto de las funciones de los profesores y del jefe de práctica.

Con respecto a las funciones de los profesores, en la descripción realizada en el capítulo VIII puede notarse que toma decisiones en cuanto a algunas funciones de tipo administrativa, organizativa y pedagógica que el Dto. N ° 4200/15 no se encontraban especificadas (véase cap. VIII) lo que puede notarse es que no toma definiciones, ni explicita lo referido a “...*definir con el Equipo Formador de la Práctica Docente el encuadre específico en el que se desarrollará la práctica formativa una vez acordada la instancia de práctica entre el IES y las instituciones asociadas. Promover y organizar, con el Equipo Formador, la integración de los/as estudiantes a las instituciones asociadas en las que realizarán sus observaciones y/o prácticas, planificando acciones tendientes a hacerlas efectivas. Consensuar con el Equipo Formador las variables e indicadores de evaluación a los fines de la promoción y acreditación de los Talleres de Práctica Docente*”. (Dto. 4200/15 art 21)

Quizás el hecho de no haber conformado el equipo formador produjo que estas funciones que se relacionan estrechamente con las interacciones con las escuelas asociadas queden desdibujadas o significadas en otro sentido.

De igual manera puede evidenciarse una cuestión similar con respecto a las funciones del jefe de práctica, toma definiciones sobre algunas de las funciones pero deja de lado otras que tienen que ver con el vínculo con las escuelas asociadas y la articulación al interior del trayecto de la práctica y la carrera en general, cuestión, que a partir del análisis del informe de la reunión y de las entrevistas se manifestó como una dificultad. Por ejemplo: “*Promover la articulación del Campo de la Formación en la Práctica Profesional con los otros dos campos de la formación, generando espacios de trabajo compartido y colaborativo entre los/as*

*profesores/as, para la organización de las instancias de prácticas de los/as estudiantes. Actuar como nexo entre el IES y las instituciones asociadas". (Dto. N ° 4200/ 15 art. 20)*

“La educación en tanto institución se materializa, en palabras de reconocidos autores, en el trabajo de traducción y desarrollo que se define como el propósito que da sentido a una organización educativa. Los enunciados de carácter universal, en tanto marcos que “trabajan” para que un hecho educativo sea posible, implican un movimiento de confrontación, pasaje, institucionalización de lo que se supone el “deber ser” de aquello que nos pre existe, como discurso, como ley, y que está estipulado de antemano” (Nicastro 2017 p. 33).

El movimiento de confrontación, pasaje e institucionalización del REPI operó de una manera particular en el instituto, en ese pasaje con referencia a un enunciado más general, operaron diversas mediaciones que influyeron en que su texto se configure de una determinada forma. Quizás el proceso continúe en función de las necesidades de las prácticas educativas porque como lo explicitó la entrevistada N° 1 *“Estos documentos no son estancos”*.

En cuanto al texto del convenio, la mirada está dirigida a las dimensiones de la inserción de los/las estudiantes que intenta regular por definición propia del IFD y al grado de relación de las dimensiones seleccionadas con respecto al Dto. N ° 4200/15 y al REPI. Las mismas fueron reseñadas en el capítulo VIII. El convenio toma la función principal de los profesores del instituto y de las escuelas asociadas del decreto y las establece en el inciso noveno y décimo. En los otros incisos organiza lo referido a la duración de las observaciones y/o prácticas, a los seguros y a actividad específica que se está desarrollando estableciendo que no puede ser tenida en cuenta como una actividad laboral. Al final del mismo se dejan registrados los datos de los/las profesores/as del instituto, los/as coformadores/as y los/las estudiantes de manera tal que la información se encuentre disponible para todos/as ante alguna situación que la requiera. Las notas que se completaban con anterioridad al convenio no contemplaban esta organización y muchas veces era difícil la comunicación entre profesores/as del instituto y profesores/as coformadores/as.

El convenio organiza el ingreso de las/los estudiantes a las instituciones asociadas, dejando en claro algunas responsabilidades mínimas. Para el resto de

las precisiones resulta necesario recurrir al REPI una vez aprobado o al Decreto N ° 4200/15 en su defecto.

Uno de los últimos ejes sobre los cuales falta explicitar, lo constituye el grado de conocimiento del Dto. N° 4200/15 para los entrevistados. Al ponernos en contacto con ellos/as notamos, sin preguntarlo, que los entrevistados N° 1 a 4 siendo personal del IFD tenían conocimiento del decreto e inclusive se encontraban trabajando con el mismo para la elaboración del REPI, al consultar a los/as entrevistados/as N °5 a 7 pertenecientes a las diferentes escuelas de nivel primario, sus respuestas fueron que no tenían conocimiento del decreto:

*“Específicamente para tratar ese decreto que vos mencionás, ni en el instituto ni en el circuito con seguridad, hace un tiempo que estoy y en este circuito por ejemplo todo lo que se abordó tiene que ver exclusivamente con cuestiones propias del nivel primario, con la supervisora que estábamos en 2018 trabajamos muchísimo, hasta formamos grupos de vicedirectores por áreas para el mejoramiento de la enseñanza y se empezó a armar algo de articulación con el nivel secundario...después esa supervisora se jubiló...pero ese decreto no lo hemos trabajado...tampoco lo conozco ahora me dejás con la duda...y del instituto...hace bastante que no nos convocan”.* (Entrevista N° 5)

*“No conozco el decreto, no”* (Entrevista N° 6)

*“No lo conozco, desconocía su existencia”* (Entrevista N° 7)

No resulta una cuestión menor que a cuatro años de haberse dictado el Decreto N ° 4200/15 su conocimiento sea nulo o escaso por parte de docentes del nivel primario. Algo del orden de su implementación resulta necesario evaluar para saber las razones por las cuales su difusión no fue un preponderante en ese nivel.

La importancia de las concepciones que plantea tanto para un nivel como para el otro, ameritaba que haya sido puesto en la agenda de los directores del nivel primario por las autoridades competentes, como normativa marco de la formación en las prácticas.



## Capítulo X: Reflexiones y Cierres Provisorios

La inquietud constante por el mejoramiento de las prácticas educativas y la convicción de la necesidad de redireccionar la mirada sobre las cuestiones que se consideran dadas como naturales, constituyeron razones fundamentales que guiaron el interés en hacer foco sobre las problemáticas de las prácticas y residencias docentes y un instrumento de la normativa provincial, como lo es el Decreto N ° 4200/15 que se propone regularlas con otras perspectivas y concepciones no abordadas hasta el momento.

Advertir la profundidad de los enfoques del decreto en cuanto a la formación docente y específicamente a la formación en las prácticas, suscitó la necesidad profunda de inscribir esas concepciones en la trama de la que surgieron como así también de realizar una mirada de las condiciones con las que se encuentra y puede ser recreado al llegar al campo que se propone regular.

Cuando se piensa en un reglamento de práctica por lo general las primeras ideas que vienen a la mente tienen que ver con la reglamentación de condiciones de cursado de los/las estudiantes deberes y derechos de los mismos, de los profesores, estructuras del proceso de práctica, formatos y tiempos de evaluación, causales de suspensión de las mismas etc.

En lo que refiere al Decreto N ° 4200/15, contempla esos elementos pero además de ello incorpora otros que van más allá de las funciones del IFD de formar maestros y profesores. Toma definiciones sobre la formación docente continua e inscribe a las prácticas y residencias docentes como la posibilidad de contribuir en esa formación continua de profesores del Nivel Superior y profesores de las escuelas del nivel para el que forma. Establece para ello la necesidad de generar acuerdos interinstitucionales y sólidas redes de formación que incluyan experiencias conjuntas de ámbitos educativos diversificados.

De esta manera abre un campo de trabajo que implica la apertura de los IFD hacia las escuelas para las cuales está formando maestros y a la inversa. Se propone regular una actividad que se encuentra en un campo sobre el que no existe mucho recorrido realizado y sobre el que no se conoce bien quién puede “tener jurisdicción”.

Es el campo de lo que se encuentra “entre” los IFD y las escuelas del nivel. Los marcos conceptuales que se disponen para poder realizar una lectura de ese

campo tienen que ver con la articulación, con lo que históricamente ha sido la articulación entre niveles del sistema educativo. En ese sentido podría decirse que el decreto plantea la posibilidad de articular un campo no articulado hasta el momento.

El foco se deriva a ese campo con un determinado sentido que tiene que ver con el sostenimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes practicantes/residentes y la posibilidad de generar espacios de formación continua para los profesores de ambos niveles que se encuentran involucrados. El objetivo fundamental tiene que ver con las continuidades de esas trayectorias y con la posibilidad de pensar en otros procesos formativos en el campo de la práctica para los futuros docentes del siglo XXI. Procesos formativos en los cuales intervengan otros actores desarrollándose desde otros enfoques inscribiendo también la formación permanente para los docentes que intervienen.

En una imposibilidad de abarcar todo el campo de los institutos de formación y las escuelas de los niveles para los que forma, se realizaron algunos recortes para poder tener aproximación a algunas de las realidades sobre las cuales el decreto tiene influencia. El primer recorte realizado tiene que ver con el nivel de destino sobre el cual se pondría la mirada. Se decidió poner la mirada sobre el profesorado de nivel primario y sus interacciones con las escuelas de nivel primario. El segundo recorte se realiza sobre una ciudad específica de la provincia dicha ciudad posee un solo IFD público y ninguno privado y las escuelas primarias públicas con las que interactúa.

El principal interés de vinculación con este campo tuvo que ver con indagar sobre cómo se configuran las instancias/dispositivos para el acompañamiento de trayectorias formativas en las prácticas docentes entre el Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior y las instituciones asociadas al mismo en el marco del Decreto N° 4200/15.

Las entrevistas realizadas nos pusieron en contacto con un camino recorrido en el instituto en este sentido y con otro que se plantean recorrer a partir de su trabajo con el Decreto. El Decreto N° 4200/15 no encuentra a este instituto en foja cero con respecto a estas interacciones.

Como se analizó en el capítulo IX las entrevistas dejan entrever continuidades y discontinuidades en la comunicación del instituto con las escuelas primarias del nivel, instancias del vínculo en las cuales por momentos se intensifica

y por otros se diluye. Ese vínculo se manifiesta, se desarrolla, y está presente la intención de su reconfiguración y sostenimiento manifiesta en ambos niveles por las entrevistadas y apuntando al objetivo fundamental de sostener y mejorar las trayectorias formativas en las prácticas de los/las estudiantes. En los/as docentes de los dos niveles, puede evidenciarse este compromiso con la formación de los futuros profesores.

En consonancia con este compromiso las dificultades en el abordaje de las prácticas y residencias generan preocupación coincidiendo en varios aspectos de las mismas y en la necesidad de profundizar las interacciones entre el IFD y las escuelas del nivel en pos del mejoramiento de las mismas.

Entre las mayores dificultades del devenir de las prácticas de los/las estudiantes en las que coincidieron las entrevistadas, se puntualizó en lo referido a las planificaciones de las clases que las/los estudiantes desarrollan durante estas prácticas y residencias. A través del análisis de los testimonios puede evidenciarse como resultó ser el tema que puso sobre el tapete las concepciones profundas sobre la enseñanza, la función docente, la práctica, la formación con las cuales uno y otro nivel se disponen a esta tarea.

En lo referente a las planificaciones, se manifiestan desacuerdos en cuanto a los enfoques, las variables didácticas, las metodologías específicas de cada campo disciplinar, los enfoques en la enseñanza de los mismos, las perspectivas sobre la evaluación, la selección de los saberes a enseñar. En cuanto a este último punto pudo evidenciarse en las entrevistas la desorientación generada en los dos niveles por la falta de definición curricular para el nivel primario en la provincia de Santa Fe.

Resulta notoria la intencionalidad por parte de los profesores del instituto de contextualizar los procesos de enseñanza en cuanto al tema de la planificación y enfocarlos en consonancia con lo que sucede en las escuelas del nivel, pero no pueden sostener antes sus estudiantes la planificación de actividades a partir de los diseños curriculares estructurados de acuerdo a los CBC de la década de los noventa. Intentan generar con los/las estudiantes un modelo de planificación de acuerdo a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, que por otra parte, resultan ser uno de los últimos documentos de referencia con definiciones sobre los saberes a enseñar, pero se encuentran con que en las escuelas del nivel, su implementación ha tenido poca incidencia y genera profundas tensiones.

Por otra parte, en los enfoques metodológicos para la enseñanza de los distintos campos disciplinares como así también los posicionamientos ante los mismos se advierten diferencias entre uno y otro nivel. En un intento de que la práctica y residencia que realizan los/las estudiantes constituya un aporte sustantivo a su formación, los/las profesores/as del instituto han tomado la decisión de solicitar al estudiante dos planificaciones diferentes sobre un mismo tema, una que refleje el orden de lo que “debería” ser, de acuerdo a la mirada de la institución formadora y otra refleje el orden de lo que “es” de acuerdo a la lógica del docente del nivel.

Este sencillo ejemplo pone de manifiesto una disociación profunda y estructural entre el sistema formador y el nivel para el cual está formando docentes. “Abismal” desde el punto de vista de una de las entrevistadas. Esa disociación es percibida por los/las estudiantes y al respecto solicitan definiciones a sus profesores; los materiales institucionales analizados así lo reflejan. Con esas disociaciones egresan e inician sus primeros pasos en la carrera docente.

El Decreto N ° 4200/15, como se ha señalado, plantea la necesidad de constituir “equipos formadores” constituidos por los miembros de ambas instituciones, la que define como formadora IFD y la asociada, escuela del nivel. Estos equipos formadores posibilitarían el establecimiento de acuerdos sobre este tipo y otros que resulten necesarios dando la oportunidad de enriquecimiento mutuo y la posibilidad para los docentes del nivel de resignificar posicionamientos en torno a la enseñanza.

La instancia de articulación en la que se encuentra este instituto con estas escuelas da cuenta de la necesidad de recorrer camino todavía para la conformación de estos equipos. Las entrevistadas han hecho referencias sólidas a la necesidad de espacios para la interacción entre los dos niveles pero no en todas se vislumbra la idea de constituir “equipos de formación” para dar forma a esa interacción. Solo una de las entrevistadas bosqueja esa idea, agregando una complejidad más, incorporar a las escuelas que trabajan con las primarias en los proyectos de integración de los niños y niñas, se hace referencia a ello en el capítulo IX.

Por otra parte a partir del análisis de documento REPI, redactado recientemente, en el cual el instituto realiza sus especificaciones respecto del Decreto N ° 4200/ 15, se optó por conformar un “departamento de práctica”

constituido sólo por los miembros del instituto en lugar del “equipo de práctica” dejando en evidencia una arista más de esta disociación entre los dos niveles.

Por su parte las coformadoras del nivel primario expresan en las entrevistas la importancia de establecer acuerdos con el instituto poniendo el acento en aspectos organizativos de las prácticas y residencias, como así también en lo referido al enriquecimiento mutuo. No se advirtió en sus discursos la posibilidad de pensarse al interior de un equipo formador ni de considerar esos espacios como posibilidad de formación continua en el sentido que lo propone el decreto. Tal vez sean necesarias mayores instancias de trabajo relacionadas con las perspectivas del decreto para que en este nivel puedan instalarse estas concepciones.

También forman parte de las inquietudes de las coformadoras la configuración de su función, los posicionamientos y lugares desde donde orientar a las/los practicantes/residentes. En uno de los relatos una de ellas habla específicamente sobre su desorientación en este sentido y sobre la forma en la que apeló a elementos de su biografía escolar para configurar ese rol a partir de pensar en sus necesidades al ser ella practicante.

Con respecto al IFD, ha quedado en evidencia a través de los relatos, las dificultades para trabajar con el Decreto N ° 4200/15 y realizar las reformulaciones necesarias. Dichas dificultades, como se analizó oportunamente, tienen que ver con la dimensión institucional y organizativa y con la escasez de espacios para el encuentro entre profesores, pese a todo ello, lograron realizar una primera aproximación de reformulación institucional y posicionamiento ante las prácticas e intentan sostener el vínculo con las escuelas de nivel.

Como se expresó en los análisis preliminares dichos posicionamientos siguen reflejando representaciones en las cuales, el sistema formador se asocia al plano de la transmisión de los conocimientos “teóricos” necesarios para la formación de un docente, con una mirada de las escuelas de destino como el ámbito de “aplicación” de esos conocimientos. Las representaciones en este sentido quedan en evidencia en los docentes de uno y de otro nivel.

No solo la omisión de los profesores/a coformadores/as como parte del equipo formador dan indicios de estas representaciones sino también las concepciones en cuanto a cómo desarrollar la “capacitación” de esos coformadores/as como parte los espacios de encuentro entre ambas instituciones.

La mirada realizada sobre este tema puso en evidencia las representaciones existentes para los docentes de uno y de otro nivel, sobre una institución de formación que resulta poseedora de determinados saberes que al nivel primario pueden resultarles útiles, que a su vez son los saberes que poseen las practicantes y residentes cuando llegan a las escuelas asociadas a realizar sus prácticas, esos saberes asociados a la novedad. En este sentido, además de establecer los encuentros para acordar formalidades de las prácticas el instituto se posiciona como capaz de ofrecer esos saberes en otras instancias en las cuales “capacite”.

Dichas representaciones fueron analizadas en los diferentes capítulos de este trabajo como constitutivas de ambos niveles señalando que inclusive la génesis de la formación docente en el siglo XIX tiene que ver con las necesidades de la educación primaria básica. También con lo que tradicionalmente se ha considerado en torno a las necesidades de formación de los docentes que ha oscilado entre posturas y tradiciones que privilegian los saberes más técnicos vinculados al hacer o más teóricos vinculados a lo disciplinar.

El Decreto N ° 4200/15, como política educativa santafesina se inscribe en una política educativa nacional que a partir de la sanción de la LEN se propone resaltar otras concepciones del sistema educativo y de la formación docente. En este sentido se aboga a la idea de un sistema educativo unificado, tendiente a garantizar la continuidad entre sus niveles desde la perspectiva del sostenimiento de las trayectorias escolares. Al interior de dicho sistema, la formación docente se posiciona como “sistema” en el interjuego entre la formación docente inicial, las necesidades del sistema educativo y las políticas educativas; produciendo saberes específicos sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.

Es por ello que la concepción que se sostiene tiene que ver con una producción conjunta de esos saberes entre los distintos niveles, realizando en la Res N ° 24/07 del CFE, un llamamiento a una redefinición de las relaciones históricas que los institutos de formación han tenido con las escuelas del nivel basadas en modelos uno a uno (profesor de práctica/profesor del nivel). Propone una redefinición que apunte a espacios en donde se asuma el compromiso de una formación conjunta.

Los análisis realizados posibilitan ver algo de esa relación del instituto con las escuelas primarias de esa ciudad. Ponen en evidencia un vínculo que tradicionalmente se ha desarrollado bajo el signo del modelo uno a uno y que por

otro intentó tomar, en los últimos años connotaciones diferentes, sobre todo cuando las docentes hacen alusión a un proyecto realizado años anteriores con los coformadores/as de las escuelas primarias que intentaba rescatar este espíritu.

Cuando las docentes del instituto realizan en sus entrevistas una proyección de la forma en la cual tendría que realizarse este vínculo, rescatan componentes de ese proyecto, reseñado en el capítulo VI de este trabajo, que sostienen que tiene que ser resignificados. Los relacionan con la construcción colectiva de conocimiento, con el intercambio, con posicionamientos que revalorizan la función de los docentes de nivel primario en este sentido y que no los dejan en un lugar de hacedores de prácticas vinculadas exclusivamente a la esfera de la acción.

El proceso de redacción del REPI, que se realizó mayormente a mediados del año 2019, se manifiesta para las entrevistadas como una instancia de intercambio y participación importante y necesaria “que el instituto se debía” para la regulación de las prácticas y residencias de los tres profesorados. Coinciden en rescatar los valiosos aportes del REPI en cuanto marco regulatorio y para el mejoramiento de las prácticas. Sin embargo, al realizar la lectura del texto del mismo, puede notarse que no recoge mucho de las opiniones de las profesoras en cuanto a la importancia de los vínculos interinstitucionales.

Como se analizó en capítulos anteriores, este documento no delimitó específicamente cuestiones relacionadas con la configuración de estos espacios de intercambio entre instituciones de ambos niveles en los cuales sus miembros se constituyen como un equipo formador. Puede evidenciarse también que algunas funciones de los profesores, jefe de prácticas y coformadores, han sido omitidas en este sentido. También se omitió delimitar por completo las funciones de otros actores, como por ejemplo, Director y Regente del IFD y equipos directivos de las escuelas asociadas.

Ese proceso de configuración e institucionalización del REPI operó de una manera particular en el instituto, resultando ser un pasaje con referencia a un enunciado más general que lo constituye el Decreto N ° 4200/15. En ese proceso operaron diversas mediaciones que los sujetos realizan de ese enunciado general que han influido en que su texto se configure de esa determinada forma. Algo de esas mediaciones puede tener que ver con las concepciones sobre la formación en las prácticas a las cuales se hizo referencia anteriormente. Seguramente el

proceso continuará en función de las necesidades de las prácticas educativas ya que como los sostuvo la entrevistada N° 1 *“Estos documentos no son estancos”*.

Por otra parte, que estos espacios no queden configurados desde la palabra escrita en este documento, no implica que no se encuentren en la perspectiva de acción de los sujetos involucrados. Todas las entrevistas con diferentes matices coinciden concretar para próximos ciclos escolares estos espacios. Algunas coformadoras, manifiestan apreciaciones más concretas al respecto con líneas de acción precisas a llevar adelante. Desde el punto de vista de las coformadoras del nivel primario, también se comparte la misma mirada sobre los espacios que resultan necesario articular.

Ante el reconocimiento de la importancia de estos espacios y las fluctuaciones que se evidencian en la constitución de los mismos se consultó también a las entrevistadas por las dificultades para generarlos y para sostenerlos.

En líneas anteriores, cuando se hizo mención al ejemplo de las planificaciones en las prácticas y las residencias quedó manifestada la profundidad de algunas temáticas que atañen a las mismas, sobre todo cuando intervienen actores de distintos ámbitos del sistema. En capítulos anteriores también nos explayamos sobre diversos análisis que intentan reflejar la complejidad que implica establecer acuerdos y consensos relacionados con la formación en las prácticas por las múltiples aristas que involucra. Es por ello que las decisiones sobre las mismas, especialmente en lo que respecta a la conformación de “equipos formadores” no pueden pensarse en espacios de un solo encuentro anual, sino que demandan una dinámica de comunicación diferente, sostenida, periódica y sistematizada.

Resultan notorios los esfuerzos relatados por los/las docentes de los dos niveles para vencer las dificultades que se presentan en poder sostener estos espacios en estos términos. Algunas de esas dificultades versan en los horarios en los cuales funciona el IFD. En el caso de este instituto al ser vespertino, el inconveniente que se presenta, en algunas ocasiones, tiene que ver con que luego de un día con una carga horaria extensa para los docentes del nivel primario, necesitan organizar sus demás obligaciones para concurrir por la noche al instituto.

Suele suceder también que no siempre se dispone de las primeras horas de ese turno para concretar las reuniones (18 a 20 hs) porque los profesores muchas veces se desempeñan en otras instituciones y no pueden ausentarse de las mismas para concurrir a los encuentros, también algunos docentes de nivel primario se



desempeñan en primarias nocturnas, cuyo horario coincide con el de las primeras horas del instituto de formación. La combinación de dificultades puede ser de diversa índole tratándose de docentes atravesados por la realidad de trabajar en más de una institución educativa.

Realizar una proyección de estos espacios de encuentro en los horarios concretos nos permite otorgar un sentido y trascender discursos comunes que se escuchan en el ámbito educativo sobre la “falta de tiempos y los espacios para encuentros”. En este caso concreto vuelve a aparecer como una dificultad y más allá de ser un discurso naturalizado al interior de las escuelas, continúa siendo una situación a resolver/ “vencer” en algunas ocasiones.

Es por ello que, sin ánimos de establecer pensamientos de clausura pero con un anclaje en las situaciones concretas, se considera que, una reforma del tipo que se pretende para la formación docente no puede quedar en manos de las voluntades particulares de los docentes de un instituto en determinado.

Resultan necesarias decisiones a otras esferas del sistema para poder sistematizar estos procesos. Políticas educativas públicas que tomen injerencia en esos intersticios del sistema educativo sobre los cuales no hay responsables claros.

En este caso concreto la oportunidad de pensar una práctica de articulación entre la formación en las prácticas docentes y el nivel para el que forma, en el marco del cumplimiento del derecho a la educación a través del compromiso en el sostenimiento de las trayectorias formativas de los/las estudiantes, no solamente por parte del instituto sino también de los docentes del nivel de destino y como posibilidad, de los profesores de formarse a través de esa práctica de la articulación.

En el capítulo N° IV de este trabajo se realizaron planteos profundos en torno a esta práctica:

*¿Cómo pensar una práctica de la articulación entre el nivel superior no universitario y los niveles del sistema educativo para los que forma cuando la obligatoriedad de la educación no recae como imperativo? ¿Qué actores deben involucrarse en ello? ¿Qué instancias enriquecen este proceso?*

Entrando en diálogo con los diversos autores consultados nos autorizamos en dicho capítulo a pensar algunas posibilidades relacionadas con ese establecimiento de redes interinstitucionales como una práctica de la articulación entre el nivel formador y el nivel para el que forma.

Una práctica de la articulación, que al decir de una de nuestras entrevistadas puede pensarse como un lazo, que se tensa, que se estira, que se corta, que se vuelve a unir.

También como una trama, que se teje y que pone en diálogo constante, durante el ejercicio de esa práctica misma múltiples dimensiones que atraviesan nuestras prácticas que las constituyen generando posicionamientos para las mismas que siempre resulta necesario elucidar.

Una **dimensión política**, impregnada de los marcos normativos de cada nivel y de las decisiones y mediaciones que los sujetos hacen de esas normas. Una **dimensión histórica** que refleja los mandatos y recorridos constitutivos de la matriz de los distintos niveles. Una **dimensión ética**, que implicaría la revisión de las razones por las cuales instituciones de ambos niveles decidan comprometerse con una práctica de una articulación con poco precedente histórico, compleja, difícil de concretar en tiempo y espacios reales y en un ámbito del sistema que no se incluye dentro del tramo de educación obligatoria.

Una dimensión **pedagógico-didáctica**, que posibilitaría los múltiples y necesarios acuerdos para la formación en las prácticas de las/los estudiantes y la formación continua de los docentes del ámbito de la formación y de las escuelas asociadas. Una dimensión institucional, que se pone en juego en la singularidad de cada proceso, pero rescatando los elementos que se plantean como universales, donde se pondrán a rodar de manera conjunta los dispositivos para que esta práctica de articulación se lleve adelante influida por las diferentes culturas y estilos institucionales. Una **dimensión comunitaria**, poco pensada hasta el momento, poco incorporada a las prácticas tradicionales, que implique pensar en las instituciones que forman parte del territorio más amplio en la cual están inmersas las instituciones de ambos niveles y que a su vez interactúa con los destinatarios de la formación en cada nivel.

Una práctica de articulación con dos grandes objetivos en el horizonte: garantizar la continuidad de las trayectorias formativas en las prácticas de los estudiantes de la formación docente y posibilitar procesos de formación permanente de docentes formadores y coformadores, para contribuir al objetivo último de mejorar la calidad de la educación.

## Referencias:

### Capítulo I:

- Bauman, Z. (2000) *Modernidad Líquida*. 1ª ed. 15ª reimp. Fondo de cultura económica 2015
- Berman, M. (1988) *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. La experiencia de la modernidad. Buenos Aires: Siglo XXI (Introducción. La modernidad: ayer, hoy y mañana).
- Davini, M.C (1995) *La formación docente en cuestión*. Políticas y Pedagogía. Paidós.
- Decreto N° 4200/15 *Reglamento de Práctica*. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Disponible en <https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Decreto-4200.pdf>
- Decreto N ° 798/86. *Reglamento Orgánico de los Institutos Superiores de la Provincia de Santa Fe* (ROI) Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe.
- Ley de Educación Nacional N° 26.061/06 Ministerio de Educación Argentina.
- Normas APA 7ma edición.
- Resolución N° 528 (2009) *Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria*. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe
- Sanjurjo, L. (2009) *Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas*. Sanjurjo, Caporossi, comps. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario. Homo Sapiens.

### Capítulo II:

- Alliaud, A. (2011) *Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente*. Conferencia presentada en Primer Encuentro Virtual de Escuelas Normales “Orígenes del Magisterio Argentino” BNM.
- \_\_\_\_\_ (2017) *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós

- Davini; M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós
- Ferry (1997) *Pedagogía de la Formación*. 1a ed. 3a reimp. Novedades educativas.
- Ley Nacional de Educación Superior N° 24591/95 Ministerio de Educación Argentina.
- Ley de Educación Nacional N° 26.061/06 Ministerio de Educación Argentina.
- Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Maina, M. (2017) *Respiración artificial: la formación docente en la incierta democracia*. En Carrizo, B. Gimenez, J (Coord) *La política en las tramas educativas*. Fundación de la Hendidija.
- Puiggrós, A. (2002) *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Resolución N° 24/07 y modificatoria, N° 74/08 Anexo I. “*Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*”. Consejo Federal de Educación.
- Resolución N ° 30/07 Anexo I: *Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación en Argentina*. Consejo Federal de Educación.  
 \_\_\_\_\_ Anexo II: *Lineamientos Generales para la Formación Docente continúa y el desarrollo profesional*. Consejo Federal de Educación
- Resolución N° 140/11 “*Lineamientos Federales para el Planeamiento y la Organización Institucional del Sistema Formador*” Consejo Federal de Educación
- Resolución N° 167/12 “*Plan Nacional de Formación 2012*” Consejo Federal de Educación.
- Terán, O. (1987) *Positivismo y nación en la Argentina*. Puntosur
- Terigi, F., Diker, G. (1997) *La formación de Maestros y Profesores: hoja de ruta*. Paidós
- Tiramonti, G. (1997). *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*. Revista da Faculdade de Educação Sao Paulo. V 23. N ½ p 49-69.

### **Capítulo III:**

- Alliaud; A (2017) *Los artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Arendt, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Península.

- Bauman, Z. (2002) *La modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Dubet, F. (2004) *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* En Tenti Fanfani (ed.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IPE-UNESCO, pp. 15-43.
- Decreto N° 2703/10 Pautas de Organización y Articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños adolescentes y jóvenes con discapacidad. MEC. Prov. Santa Fe
- Dussel, I (2006) *De la Primaria a la EGB*. En Terigi, F. (comp) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI Editores
- Escolano Benito, A. (2000) *Tiempos y Espacios para la escuela. Ensayos Históricos*. Biblioteca Nueva.
- Palamidessi, M (2001) *El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo*. S/D Disponible en: [https://didacticagriselda.files.wordpress.com/2009/09/curriculum\\_primaria\\_sxx\\_i-palamidesi-pdf.pdf](https://didacticagriselda.files.wordpress.com/2009/09/curriculum_primaria_sxx_i-palamidesi-pdf.pdf)
- Pineau, P. (2007) *Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar*. En Frigerio, G.; Baquero, R. Diker, G. (comps) *Las formas de lo escolar*, Del estante.
- Poggi, M. (2002): *Instituciones y trayectoria escolares*. Santillana. OSDE.
- Popkewitz, T.S. (1994a). *Sociología política de las reformas educativas*. Morata.
- Rodríguez Romero M. M. (2001) “*Las representaciones del cambio educativo*” en Revista de educación “*Bilingüismo y educación*” 2001 Ministerio de Educación. España.
- Resolución N° 174/12. *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*. CFE.
- Resolución N ° 188/12. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016*. CFE
- Rosseau, J (1762) *Emilio o de la Educación*. Nueva edición. Madrid
- Terigi, F. (2005) *Después de los Noventa: prioridades de la política educativa nacional* , en: Tedesco, Juan Carlos (comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* IPE-UNESCO, pp. 229-287.

-Tyack, D. y Cuban, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. FCE.

-Tyack, D. y Tobin, W. (1994): The “grammar” of schooling: Why has been so hard to change en American Educational Research Association. Traducción al español 1999

#### **Capítulo IV:**

-Broda, S.; Pitluk, L (2016) *La continuidad pedagógica desde las acciones compartidas*. En Pitluk, L (coord) *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria*. Continuidades y desencuentros. 1ra ed. Homo Sapiens.

-Ceretto, J., Giacobbe, M. (2009) *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario. Homo Sapiens.

-Comba, D. (2009): *Políticas públicas: sus fases como objeto de estudio*, en Revista POLITIKÓs, N°7; Ed. UCSF.

-Decreto N° 4200/15 *Reglamento de Práctica*. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Disponible en <https://amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Decreto-4200.pdf>

-Frigerio, G. (2017, 03, 30) *La educación como oportunidad trabajo* presentado en la conferencia de apertura del módulo “Kairos” de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación. FHYC (UNL) Santa Fe. Argentina.

-Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Morata.

-Harf, R (2012) *Articulando lo articulable ¿Utopía o Realidad?* En revista Laberintos. Año VI N° 23. Buenos Aires.

-Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Ministerio de Educación. Argentina

-Ley Federal de Educación N° 24195/95. Ministerio de Educación. Argentina.

-Méndez Seguí, M.; Córdoba, C. (2007): *La articulación entre nivel inicial y primario como proyecto institucional*. Kimelen grupo editor.

-Morín, E. (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa

-Paulik, G; Petrucci, G (2016) “*La articulación como proceso y práctica educativa. Una aproximación teórica*. En Pitluk, L (coord) *Articulación entre la*

*Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y desencuentros.* 1ra ed. Homo Sapiens.

-RAE (1983) Diccionario manual e ilustrado. Espasa-Calpe.

-Resolución N° 24/07 y modificatoria, N° 74/08 Anexo I. “*Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*”. Consejo Federal de Educación.

-Resolución N ° 30/07 Anexo I: *Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación en Argentina*. Consejo Federal de Educación.

\_\_\_\_\_ Anexo II: *Lineamientos Generales para la Formación Docente continúa y el desarrollo profesional*. Consejo Federal de Educación

-Resolución N° 140/11 “*Lineamientos Federales para el Planeamiento y la Organización Institucional del Sistema Formador*” Consejo Federal de Educación

-Resolución N° 167/12. “*Plan Nacional de Formación 2012*” Consejo Federal de Educación.

-Resolución N° 174/12. *Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación*. CFE.

-Resolución N ° 188/12. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016*. CFE

-Rosano, A (2006) *El pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria como transición educativa* en Terigi, F (comp) Diez Miradas sobre la escuela Primaria. 1ra Ed. Bs As. Siglo XXI/ Fundación OSDE.

-Santos Guerra, M (2006) *Arqueología de los sentimientos en la escuela* Bonum. 65

\_\_\_\_\_ (2016) “*Una bisagra singular*” en Pitluk, L (coord) *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y desencuentros*. 1ra ed. Homo Sapiens.

-Terigi, F (2006) *Tres problemas para las políticas docentes*. Panel “*Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos*”. Encuentro Internacional “*La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes*”. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de

Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio de 2006.

\_\_\_\_\_ (2015) *Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria* en Pinkasz, D. (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. - 1a ed. Flacso

### Capítulo V:

-Edelstein, G. (2003) *Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes*. REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. Nº 33, pp. 71-89.

-Fernandez Chavez (2002) *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. II, núm. 96, junio, 2002 Universidad de Costa Rica.

-Frutos, S. *La entrevista en la investigación social: Interacción comunitaria*. En "Anuario de comunicación social" S.d.

-Guber, R (1991) *El salvaje metropolitano* Cap. IV. Legasa. Pág 33.

-Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Homo Sapiens.

-Nicastro, S. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación..* Homo Sapiens

-Rockwell, E (1980) *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. Pág. 9

-Schutz, A.: *La construcción significativa del mundo social*. Paidós. S.d.

-Tezanos, A (1983) *Etnografía: descripción-interpretación-construcción teórica* Mimeo Pág.9. S.d

### Capítulo VI:

-Alliaud, A (2007) *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. UdeSa Documento Nº 22. Serie Documentos de Trabajo. Escuela de Educación

-Caporossi, A. (2009) *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes*. Sanjurjo, Caporossi comps. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.



- Faoro, Claudia (2016) *“La arquitectura de la Articulación entre ISFD, EP y EI, en el marco de la Alfabetización Proyecto para una posible implementación 2016/17”* Proyecto de intervención presentado en Maestría presentada en el marco de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación de la Facultad de Humanidades y ciencia de la UNL.
- Fernández Veloso, A; Ronco, M; Diríe, G (2015) *Miradas: Encuentro entre formadores y co-formadores de Educación Primaria*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso internacional sobre la formación del profesorado. *“Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas”* Mar del plata. Disponible en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/fernandezveloso.pdf>
- Guevara, J (2016) *“¿Cómo se enseña a ser docente de Nivel Inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la ciudad autónoma de Buenos Aires”* Tesis doctoral presentada como parte del Doctorado en educación de la Universidad de San Andrés.
- LORTIE, Dean. *Schoolteacher*. Chicago. The University of Chicago Press, 1975.
- IESNº 28 “Olga Cossettini” Ciclo de Formación para coformadores Disponible en: <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/INSTITUTO-DE-EDUCACION-SUPERIOR-Nº-28.pdf>
- Olzansky, C (2015) *El rol del docente co-formador en el período de residencias de los estudiantes del profesorado de educación inicial RIDAA*. UMQ. Disponible <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/760/C8A.B2.Olszanski.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sanjurjo, L (2005) *“La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional. La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la Provincia de Santa Fe en las instituciones del medio”* Investigación realizada en el marco del programa PICTO a cargo de cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Arte UNR

## Capítulo VII:

- Aguilar Villanueva, L. (1992) *La hechura de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa grupo editorial
- Carr, W. (2007) *“Educación sin teoría”* Méndez Pardo, A. (compiladoras) El docente investigador en educación Textos de Wilfred Carr. UNICACH.
- Castoriadis, C. (2007) *El imaginario social instituyente*. Biblioteca Omegalfa.
- Edelstein, G. (2003) *Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 33, pp. 71-89
- Edelstein G. (2015) *La enseñanza en la formación para la práctica*. Revista Educación, Formación e Investigación, Vol.1 N° 1.
- Freire, P. (1985). *Hacia una Pedagogía de la Investigación*.
- Frigerio, G. (2017, 03, 30) *“La educación como oportunidad”* trabajo presentado en la conferencia de apertura del módulo “Kairos” de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencia (UNL)
- Harf, R. (2012) *¿Articulando lo articulable utopía o realidad?* en revista Laberintos. Año VI. N 23. Asociación de institutos de enseñanza Privada.
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Rosario. Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens
- O'Donnell G. y Oslak O. (1981): *Estado y Políticas Estatales en América Latina. Hacia una agenda de Investigación*; Documento del G.E.CLACSO N°4.
- Rosanvallon, P. (2002): *Por una historia conceptual de lo político*, Buenos Aires, FCE.
- Sanjurjo, L. (2009) *Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas*. Sanjurjo, Caporossi, comps. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens.
- Siede, I. (2007) *La educación política. Ensayos sobre la ética y ciudadanía en la escuela*. 1ra edición Paidós.
- Souto, M (2016) *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.

## Capítulo IX

Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Paidós

Broda, S.; Pitluk, L (2016) *La continuidad pedagógica desde las acciones compartidas*. En Pitluk, L (coord) Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y desencuentros. 1ra ed. Homo Sapiens.

Carr, W. (2007) *“Educación sin teoría”* Méndez Pardo, A. (compiladoras) El docente investigador en educación Textos de Wilfred Carr. UNICACH.

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

-Edelstein, G. (2003) *Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 33, pp. 71-89

-Litwin, E. (2008) *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Paidós.

Ferry (1997) *Pedagogía de la Formación*. 1a ed. 3a reimp. Novedades educativas.

-Morin, E. (1995) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa

-Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones sobre lo ya sabido*. Homo Sapiens.

-Souto, M (2016) *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.

-Terigi, F., Diker, G. (1997) La formación de Maestros y Profesores: hoja de ruta. Paidós.

-Terigi, F. (2006) *Tres problemas para las políticas docentes*. Panel “Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos”. Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”. Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio de 2006.

## **Apéndice 1: Entrevista N °1**

Directora del IES:

Fecha: 12 de diciembre de 2019

Cuando se comenta con la directora del Instituto el motivo de la entrevista, de manera espontánea sin que intermedie pregunta ella comienza a hablar sobre el proceso de escritura del Decreto 4200/15 a raíz de ello se le pregunta:

**Entrevistadora (E): ¿Me decías que participaste de la selección de personas para la escritura del Dto 4200?**

**Directora (D):** Si, desde la dirección de Educación Superior junto con el equipo de normativa, fuimos seleccionando personas que tenían trayectoria tanto de institutos públicos como privados, hice el acompañamiento de tres encuentros. Fue muy interesante porque cada uno contaba sus experiencias y bueno de ahí se fue armando, para ver que se tenía que mirar para hacer el reglamento de práctica, en qué tenía que hacerse foco. Luego no continué porque tomé la dirección del instituto.

**E: ¿Cuánto hace que está a cargo de la Dirección del Instituto?**

D: Hace tres años.

**E: ¿Cuántas carreras de Formación Docente tiene el Instituto?**

D: Tiene tres carreras de Formación, Prof. de Educación Inicial, Primaria y Educación tecnológica.

**E: ¿Qué matrícula en total?**

D: En total, 1600 de las nueve carreras con las tecnicaturas. Y de las carreras docentes unos 600.

**E: ¿Qué funciones desarrolla, como Directora en lo referido a la coordinación de las actividades del Trayecto de Práctica Docente?**

D: Debería participar más, el problema es que tenemos muy poco personal administrativo. El instituto tiene más de 160 docentes, muchas ofertas, no contamos con edificio propio, tenemos muchos anexos y subsedes incluyendo una en Cabín 9 de la ciudad de Perez, y trato de articular, delego mucho en las regentes. Recién este año tuvimos a mediados de año el cargo de Regente, entonces una quedó a cargo de las seis Tecnicaturas y otra de las tres carreras docentes. Con la Jefa del departamento de práctica se empezó a trabajar más intensamente este año, porque en años anteriores ese puesto quedaba vacante; la regente la acompaña y entre las dos organizan el trabajo, falta muchísimo, estamos en un 50 % pero está encaminado, yo pienso que ya para el año que viene con este reglamento de práctica que ya se hizo borrador, que ya se elevó al ministerio va a ser ordenador para todas las prácticas porque allí también lo trabajamos con todos los profesores.

**E: ¿Cómo se desarrolla actualmente el vínculo entre las Instituciones Asociadas y la carrera de Educación Primaria para el desarrollo del proceso de práctica de los/as estudiantes?**

D: Este año seguimos al 50% algunos docentes trabajan muy bien, hace años que vienen trabajando con estas cofomadoras, con estas instituciones y ya hay un lazo que es muy

interesante porque al final del año se invita a las coformadoras y hacen un cierre con todas las alumnas, comparten algo para tomar y comer, que eso me encanta porque la institución es como que se abre hacia las escuelas, pero yo pienso que el año que viene lo vamos a organizar mejor, vamos a hacer a lo mejor una reunión con las coformadoras, yo quiero sumar a las directoras de las distintas escuelas y también a las alumnas como para hacer un taller integrador para pensar juntos cual es el rol de las coformadoras, desde la perspectiva de las coformadoras de la dirección desde los alumnos y que los alumnos puedan conocer a estas coformadoras, entonces es como que van más seguros a las instituciones. Este año también hicimos los cursos de capacitaciones que fue un curso que se dictó de articulación de inicial y primaria que nos pareció interesante lo abrimos a la comunidad y se ofreció a las coformadoras, ahí escuche a las docentes y vi la necesidad que hay en la ciudad de que el instituto tome la posta para convertirse en un lugar referente para hacer capacitaciones, a estos docentes les cuesta mucho ir a Rosario entonces quieren ser capacitados desde este instituto. Yo pienso que el instituto tiene que tomar ese rol que por ahora no lo podemos hacer pq no tengo personal.

Les propuse que me digan en qué quieren capacitarse, porque muchas veces nosotros desde el instituto estamos viendo necesidades y tal vez para ellos en el campo de trabajo hay algo más que surge que la propuesta de nosotros. Así que quedamos que ellos vendrían a principios del 2020 al instituto diciendo cuáles serían las capacitaciones que estarían necesitando.

**E: ¿En cuanto a las necesidades de estudiantes practicantes/residentes, vertieron ellos alguna inquietud en esas reuniones?**

**D:** Los alumnos participaban de las capacitaciones también, sobre todo los de cuarto año, y les encantó, hablaban y contaban las experiencias de la institución, que eso me pareció magnífico, al final hicieron un balance de haber compartido con las coformadoras y dijeron que aprendieron muchísimo, fueron tres encuentros sobre articulación, referidos al juego como articulador en los dos niveles. La profesora que lo dictó era como que tomaba la experiencia de cada docente y se ponía en juego y era como que todos aportan, fue muy interesante para las alumnas también. A mí me gusta eso...yo como institución para gestionar<sup>40</sup> a mí me gusta una institución que esté integrada y sirva hacia la comunidad, nos tenemos que abrir a la comunidad porque no están necesitando.

**E: ¿Cómo considera que tiene que ser el vínculo entre los IES y las instituciones asociadas?**

**D:** Haría una reunión integradora a principios de año como para tener un contacto más fluido incluso con las directoras invitarlas también. Pedí también a los profesores de práctica que roten y no vayan siempre a la misma escuela sino que cambien, que se conecten con otros coformadores. Como directora tengo que tener un acercamiento mayor con las directoras de las primarias, lo que pasa es que es el tiempo, yo no tengo tiempo, resuelvo muchos problemas durante el día, mi gestión es resolver problemas.

**E: ¿Qué cantidad de personal no docente tiene?**

**D:** Cuento con cuatro prosecretarios cuando las otras instituciones con esta matrícula tienen doce administrativos, y en otros institutos tienen cinco regentes y yo tengo dos recién este año. Asistentes escolares cuatro. No o sea que no se puede trabajar, primero necesitas un

---

<sup>40</sup> La frase esta desgravada textualmente

espacio físico que sea coherente a la formación que estamos dando, por ejemplo no tenemos taller para tecnología ni podemos dar robótica.

Recapitulando somos, un director, dos regentes, una secretaria, cuatro prosecretarias, una bibliotecaria, El consejo académico formado por 8 jefes de sección ya que tecnología no tiene jefatura, 4 asistentes escolares, 160 profesores, tres anexos y 1600 alumnos. Se está trabajando muy mal y se hace lo que se puede.

Nosotros en la formación docente debemos poner el foco en la educación porque tenemos que pensar en una educación a treinta años. yo recuperaría tres o cuatro horas de integración dentro de la formación docente, nosotros necesitamos que los profesores puedan juntarse, estar estudiando, hacer propuestas, proyectos institucionales, y no tenemos tiempo porque los profesores entran y salen y no hay espacios de integración, entonces es muy difícil trabajar en la formación en estas condiciones. Porque la calidad no va a venir del ministerio la calidad se hace dentro de las instituciones con el compromiso de todos los docentes.

**E: ¿Cómo se desarrolla el proceso de redacción del REPI en el ISP 24?**

**D:** Comenzó este año, hará cuatro meses, y somos uno de los institutos que ya los presentó, cuando tomó M. la Regencia, se habían hecho dos reuniones previas con la jefa de práctica. Fue un buen proceso, lo que pasa que sobre la marcha nos vamos dando cuenta ahora que hay cosas que tenemos que seguir modificando, porque estos reglamentos no son estancos, los vamos a tener que seguir abriendo porque nos van surgiendo cosas y eso es lo interesante, sirve porque nos norma, cuando nosotros lo podamos tener bien aceitado es como que cada docente sabe de qué forma se tiene que proceder, porque por ejemplo este año fue caótico, desde la presentación de las notas que yo firmaba sin saber a quién.

**E: Qué otras problemáticas los torna caótico?**

**D:** Por ejemplo los contratos que nosotros hacemos con las instituciones, no fue organizado, la jefa tendría que haber organizado que primero los docentes se hagan cargo de llenar, o sea que con los alumnos llenen todo, que ellos se lo entreguen a la jefa y me los traiga para firmar, pero no que cada alumno venga de manera individual, porque son tres profesados y son tres talleres seguro que hacen observaciones y prácticas...no se puede controlar ni hacer responsable el trabajo, tuve que decir a los alumnos que si los profesores no se organizaban con la jefa, yo no firmaba mas, porque no es la forma, en la forma de nuestro trabajo estamos también educando, somos modelo también con los alumnos. Si nosotros le exigimos que sean ordenados y responsables, no podemos ser improvisados en esta cuestión porque ellos están llevando la representación del instituto dentro de cada escuela.

**E. ¿Qué dificultades encuentra en la redacción del REPI?**

**D:** Hubo cosas a favor y en contra, lo que tuvo a favor fue los encuentros que se realizaron con los profesores, a pesar de que nosotros ya veníamos haciendo reuniones plenarios por carreras porque muchas veces ni los profesores se conocen dentro de la carrera entonces eso nos permitió ir articulando contenidos y tener una coherencia con la práctica. Estas reuniones para redacción del REPI fortalecieron estos espacios, pero hay que seguir, porque en realidad hay que lograr una coherencia con respecto a lo que son las planificaciones, tiene que ver una coherencia de los docentes con respecto a las planificaciones y después tenemos que mantener una coherencia con respecto a la forma

en la que planifican las coformadoras. Yo pienso que nosotros debemos hacer cursos de capacitación con las coformadoras con respecto a las planificaciones pero primero lo tenemos que definir dentro de la institución porque no vamos a pedir algo que todavía nosotros no estamos organizados.

**E: ¿Con el proceso de selección de las escuelas tuvieron problemas?**

**D:** No, porque acá dentro de todo las escuelas se abren. Pero yo lo que quiero es que roten porque a veces siempre van con las mismas coformadoras, a las mismas escuelas y hay que rotar, en realidad también está bueno que conozcamos a otras coformadoras, que se acerquen a la institución, que tengan esta capacitación, a pesar que nosotros lo hacemos libre, pero muchas coformadoras, si uno no está dentro de las escuelas, no sé si se suman a estas capacitaciones. Yo lo que veo también es que a veces tenemos un problema muy grande con respecto a los diseños curriculares, porque nosotros tenemos en el campo, en las escuelas primarias, diseños curriculares de la época de Obeid, y nosotros nos estamos manejando con un diseño curricular nuevo, o sea que hay un desfase entre lo que las alumnas saben o la formación que tienen y cuando llegan a las escuelas es abismal, muchas veces con lo que se encuentran. Tema ESI por ejemplo...entonces ahí si las maestras no están capacitadas, si el ministerio no aggiorna ese diseño curricular de escuela primaria a nosotros se nos hace difícil el trabajo, muchas veces las alumnas se dan cuenta que están en una situación diferente a estas maestras, y a mí me parece que no debe ser así, me parece que el alumno va a observar, va a hacer sus prácticas y que el docente tiene que tener una diferencia con las alumnas como para ser un referente, y no que las alumnas vengan a comentarme cosas que dicen los docentes que no sé como justificarlas ni como directora ni como profesora de ESI que también doy no puedo justificar cosas incoherentes que dice una docente, no me lo puedo permitir porque tengo que preservar esa imagen de la escuela, pero ellos no tienen la culpa la culpa es del ministerio de que no están estos diseños aggiornados.

**E: ¿Qué otras instancias a nivel del circuito se podrían hacer para trabajar esta ausencia de esta normativa?**

**D:** Yo por ejemplo el año pasado me contacté con las supervisoras de tecnología, porque acá tenemos un grave problema en tecnología, nuestro diseño de tecnología incluye robótica programación, y nosotros en el campo laboral tenemos profesoras que a pesar que el ministerio las aggiornó con un curso que duró un año y medio para poder sacar a esas docentes que hacían manualidades tratando de darle un título porque en realidad muchos no tenían ni un título, pero no alcanza, entonces tenemos profesores que están en este espacio, y que todavía siguen dando manualidades, al enviar a nuestros alumnos, ahí se produce un choque, entonces las supervisoras, lo están viendo, y vinieron a hablar conmigo para ver qué podemos hacer, ellos quieren empezar a trabajar ahora con el instituto, porque yo también le decía el tema de las planificaciones, porque muchas veces las alumnas planifican dos veces, planifican para la profesora del instituto pero después tienen que planificar para la maestra porque dice que la directora le dice que tiene que planificar de esa forma. Entonces yo le decía a las supervisoras, ustedes lo que tienen que hacer como supervisoras es hablar con las directoras, para que en realidad puedan ver que hay otra forma de planificación, o sea que se tienen que aggiornar también las directoras. Entonces, ahora, justamente esta semana, nos vamos a reunir con las supervisoras de tecnología para ver qué es lo que podemos hacer porque ellos me están pidiendo capacitaciones, para las maestras y profesores que están frente a los espacios de tecnología.

**E: ¿Y con la supervisora de nivel primario pudieron reunirse?**

**D:** Si también una supervisora de nivel primario el año pasado me pidió, porque ella tenía el circuito de villa gobernador gálvez, y ella también tenía intenciones de trabajar con el instituto, con escuelas medias y primarias, de reunirnos para ver...yo de todas formas, tengo una problemática cuando ingresan los alumnos, no tienen las herramientas como para poder permanecer en primer año, ingresan 60 y a mitad de año quedan 30, para poder cubrir esa brecha, que no sea tan piramidal desde primer año, hicimos cuadernillos, ya es el tercer año que trabajamos con cuadernillo de ingreso, ya sea para las tecnicaturas como para la formación docente, fundamentalmente en matemática, lengua, física, ciencias naturales...¿pero qué es lo que yo tengo ganas de hacer para en el 2020?...yo estos cuadernillos voy a llevarlos a las directoras de escuelas medias de villa gobernador gálvez, como para que ellas puedan trabajar hacia adentro con ese cuadernillo y exigirle a las profesoras, que esos cuadernillos que aparecen en el cuadernillo, son contenidos que son de escuela media, o sea que nosotros los estamos haciendo en el ingreso, que no es eliminatorio sino que es nivelador, pero que esos contenidos ya tendrían que estar incorporados en el alumno, entonces yo pienso que tengo que articular hacia lo que son las escuelas medias, como para poder tener mejores alumnos y nosotros poder comenzar con los contenidos del diseño curricular nuestro. Y también nos fuimos hacia la universidad, estamos articulando con la UNR para la parte de tecnología y con la UTN tenemos el vínculo con las licenciaturas en las carreras de higiene y seguridad. Con la Ucel tenemos convenio para el uso del laboratorio para la carrera de la tecnicatura de alimentos, a raíz de eso van a surgir también otras articulaciones. La carrera de Alimentos, también articula con la UNR y hacemos una articulación con Canadá, caminamos hacia la cooperación internacional y articulación con la universidad, las nuevas autoridades de la UNR, quieren tener una mirada más al estilo del la UNL con una investigación más al servicio de la comunidad, dando asesoramiento, haciendo proyectos, y demás, entonces a ellos le interesa la articulación con las tecnicaturas por la parte por la parte docente que nosotros tenemos porque serían ellos los que podrían estar capacitando porque la universidad no tiene personal para capacitar a esta gente, tienen el deseo de articular pero no tienen el personal para poder hacerlo, entonces ellos ven que en las tecnicaturas nosotros tenemos profesores que están capacitados como para poder cumplir esta función, ahí estaría la articulación con la necesidad de nuestros profesores y nosotros pidiendo licenciaturas a cambio, para que nuestros alumnos puedan tener una continuidad. Y también estamos mirando hacia Canadá porque hay una universidad que es privada, muy interesada con lo que pasa en el nivel terciario en Argentina, y más en Santa Fe, porque hay un convenio de hace muchos años entre Canadá y Santa Fe, entonces hay mucho intercambio de alumnos que vienen a humanidades, que son de Canadá, y entonces están interesados ahora en articular con superior.

**E. Digamos que se abre la articulación en múltiples dimensiones...no?**

**D:** si..si..por ahora con la UNR estamos con la parte de Tecnicaturas, lo que tenemos que ver es cómo articular con la formación docente, porque yo pienso que nosotros necesitamos articular con otros países, no nos podemos quedar con lo de Argentina, porque el problema de las prácticas es un problema troncal, no es un problema solamente nuestro, es un problema que lo tiene el mundo. La educación, por más avances que haya, la tecnología es tan rápida, que no nos da tiempo a sentarnos a pensar una educación a 30 años, porque la educación la tenes que proyectar a 30 años, son 5 como para poder hacer un diseño



curricular, 10 como para implementarlo y hacer una evaluación y son como 15 años que cada cambio que haces lo necesitás como para poder hacer una evaluación, y ver qué es lo que pasa.

**E. ¿Cuál sería el nudo de ese problema troncal de las prácticas que mencionás?**

**D:** Yo pienso que los docentes vamos mucho más lentos de lo que es el avance tecnológico y la capacidad que tienen nuestros alumnos de adaptación. Yo pienso que el problema es docente, primero que no tenemos herramientas, nosotros tendríamos que tener escuelas pensadas con una tecnología hacia adelante, no la tenemos, digital no tenemos más que un proyector, y una computadora...cuando tenemos internet porque ni siquiera nos podemos conectar, yo acá arriba en la dirección muchas veces no tengo y trabajo en mi casa, entonces yo veo que a los alumnos cuando uno les presenta posibilidades se adaptan mucho más rápido, y los docentes... yo como directora veo que cuesta mucho, porque cada uno tiene ya estructurada su cátedra, y cuesta innovar, cuesta y a mi me parece que nosotros tenemos el problema en los docentes. Por eso el hecho de poder ver que pasa en otros lugares, como lo están enfocando...yo haría intercambio de docentes, frente a cómo vemos las ciencias naturales a 30 años, son debates y hay que escucharse y ver las experiencias de otros países...

**E: y aunque no sea de otros países...interprovincialmente?**

**D:** Nosotros a nivel nacional no sabemos para qué educamos, nadie sabe para qué educa...siempre estamos mirándonos la cola, nosotros nos vamos a seguir fagocitando, porque llega un momento que si vos no ves lo que pasa en otros lugares...yo no te digo de copiar, nosotros no podemos porque la educación es contextuada, no podemos traer lo que hacen en finlandia...porque finlandia es finlandia y argentina es argentina, pero nosotros tenemos la posibilidad de recrear, argentina en ese sentido recrea mucho, vos para recrear primero tenés que tener una solidez en el marco teórico pero aparte de eso tenés que pasa en otros lugares y eso abre cabezas, para recrear según el contexto de nosotros. Y aca yo tuve la oportunidad de compartir tres años en buenos aires, con diferentes reuniones con directores, de los institutos superiores y cuando debaten, yo he escuchado debates, y son siempre las mismas provincias, Santa Fe, Córdoba, Mendoza y Río negro que depende de la universidad, y ahí siempre queda el debate, hay otras provincias que cuesta muchísimo están muy atrasadas, la diferencia es abismal. Nosotros empezamos con el RAM, pero Buenos Aires, o sea, el ministerio, tomó parte del reglamento orgánico nuestro del ROI, Nosotros tenemos todo, ese ROI lo tenemos del año 1978, donde tenemos , consejo académico, hay otras provincias que no tenían ni siquiera un reglamento, empezaron de cero, entonces en Santa Fe es abismal el avance, que tiene, pero llega un momento en el que yo creo que hay que mirar hacia afuera. Quizás con Uruguay, mira lo que te digo, porque tiene una mirada totalmente diferente a la nuestra, Brasil también, tiene estados que son muy interesantes el diseño de las políticas es por estar ahí, por la extensión yo interactúe con una escuela media de Brasilia.

**E: Quizás tenemos una deuda como sistema en poder pensar otros formatos, no? este formato del intercambio que vos mencionás...**

**D:** Tenemos un Mercosur que no existe en educación...yo hice una Maestría en Comunicación Internacional, por eso es que hago tanto hincapié en poder interactuar con otros países... vos fijate que yo propuse en el ministerio un espacio para hacer intercambios de cooperación internacional, no se como se utilizó, yo lo propuse para trabajar en la

formación docente, a mi me interesaba para la formación docente...he intentado muchos proyectos pero no hace falta ir tan lejos, me parece que con seguir intentando con Uruguay sería muy interesante.

**E: Bueno Muchas gracias susana por tu tiempo y por tus aportes.**

**D: Gracias a vos.**

## **Apéndice 2: Entrevista N ° 2**

Regente de Carreras Docentes del IES :

Fecha: 12 de diciembre de 2019

**Entrevistadora (E): ¿Cuánto hace que está al frente de la Regencia del Instituto?**

Regente (R): 5 meses

**E: ¿Qué funciones desarrolla como Regente en lo referido a la coordinación de las actividades del Trayecto de Práctica Docente?**

R: Tuve que coordinar las funciones del Jefe de Práctica, fundamentalmente, intervine en la redacción del REPI, coordino la organización de los encuentros con los coformadores, intervine para resolver conflictos con las instituciones asociadas y conflictos propios del nivel primario.

**E: ¿Cómo está estructurado el Trayecto de la Práctica Docente del Profesorado de Educación Primaria?**

R: Posee cuatro talleres, I, II, III y IV en dos comisiones, turno tarde y turno vespertino. Taller II y VI hacen práctica en el tres en más tiempo y en el cuatro en menos tiempo. Taller I y II observaciones. En el taller III y cuatro observan y practican.

**E: ¿Qué problemáticas o dificultades que se presentan en el proceso de Práctica de las/los estudiantes del profesorado de Educación Primaria han demandado intervención desde su función?**

R: Me tocó intervenir porque los alumnos no tenían clases de práctica el taller III muy avanzado el año, durante mucho tiempo no tuvieron clase de prácticas y era una situación que se venía reiterando hace muchos años entonces comencé a indagar descubrí el motivo y tome las medidas pertinentes y ese profesor no faltó más. Entonces los alumnos pudieron sus clases como corresponde, las consultas necesarias y lo que el taller de práctica requiere. Era una situación de muchos años. Era una situación muy reiterada y afectaba el cursado de ese taller. El docente solicitaba una licencia sin la documentación que respaldara esa licencia.

**E: ¿Cómo considera que tiene que ser el vínculo entre los IES y las instituciones asociadas?**

R: Habló de vínculos y también de lazos, a mí me gusta la metáfora del lazo como algo que sostiene... que te sostiene también el lazo..."que te tira un lazo"... digamos...no?...porque es fundamental el papel de las coformadoras en esto, y las instituciones asociadas, pero este vínculo se tiene que construir y la construcción del vínculo, de este lazo, no es de un día para el otro, es de a poco, me gusta la metáfora del lazo porque el lazo permite que se afloje, que se estire y a veces el lazo también se corta, en cambio esta cuestión del vínculo es como que está ahí y es como que es tan estrecho, como el de la mamá y el hijo, algo tan estrecho, casi indisoluble que siempre está, en cambio, con las instituciones asociadas me parece que se da en términos de lazo se puede cortar, estirar. Por experiencia creo que en el proceso de construcción de este lazo creo que no se construye de un día para otro, sino que es todo un proceso.

**E: ¿y cómo se iría construyendo ese lazo?**

**R:** Lo que yo tengo como experiencia es esto de que con las escuelas asociadas hay que acercarse, tanto el regente como el jefe de sección tiene que acercarse, ellos tienen que conocer quiénes son las alumnas, tienen que decir si quieren o no quieren recibir las alumnas no vale el lazo forzado, digamos la atadura porque sí, sino que realmente, el lazo que sostiene, y creo que cuando ellos han podido elegir que quieren tener una alumna residente se construye de otro modo ese vínculo. También hay que ser agradecido, nosotros hacemos todos los años encuentros de todos los niveles, no solo del nivel primario, con los cofomadores como un cierre de despedida, de agradecimiento, de que bueno ellos nos dan su lugar y hay que recibirlos de otro modo y agradecerles, entonces nosotros tenemos como una especie de festejo, de agradecimiento, autoevaluación...

**E: ¿Eso este año no se hizo?**

**R:** No en nivel primario no, en nivel inicial si. Y quiero proponerlo para los otros niveles. Porque creo que lo hemos logrado en el nivel inicial, yo veo que las docentes de nivel inicial quieren tener a las residentes, que están muy conformes, que no depende de si a la residente le va bien, le va mal, si les va mal también les ayudan pero, no quiere decir que no lo vaya aprobar, o sea, aparece toda una cuestión de sostenerlo, de corregirles, pero que pasa por otro lado digamos.

**E: ¿Cómo pensás que tendría que ser el intercambio escuela primaria-instituto en un ideal?**

**R:** Bueno, en el reglamento de práctica dice esto de poder ofrecer a los cofomadores, distintos encuentros, de capacitación... que bueno...en algún momento nosotros lo hemos hecho, en otra época, no solo de capacitación sino también de atender a las demandas de los cofomadores para ver qué necesitan y en función de eso ofrecerle lo que nosotros desde la institución creemos que podemos hacer.

**E: ¿Cómo se desarrolla actualmente el vínculo entre las Instituciones Asociadas y la carrera de Educación Primaria para el desarrollo del proceso de práctica de los/as estudiantes?**

**R:** En realidad, creo que algunos lograron construir desde algunos talleres ciertos lazos, con las escuelas y en otros no, y eso es una problemática a ver como se puede revertir, esta situación... cuando hubo problemas yo me he acercado a hablar con las cofomadoras, no estoy hablando de nivel primario sino de Educación Tecnológica, hasta he pedido disculpas sobre determinadas situaciones planteadas, situaciones que después voy a trasladar a los profesores del taller correspondiente para poder pensar juntos en algunas estrategias para que esto no se vuelva a repetir, las estrategias te digo que ya las pensé...hay alumnos que tienen muchas dificultades en los talleres, a veces me pasa esto de decirles...llegaron a cuarto año, todos somos responsables ¿que hacemos ahora?...hay horas que tienen algunos profesores, horas institucionales, entonces pensé que como acompañamiento a este último tramo de la trayectoria escolar, para que el alumno termine dignamente y que sea algo coherente y que aprenda algo de estas prácticas, dado que el número de alumnos es muy numeroso, como poder resolverlo, entonces hablé con profesores que tenían estas horas y como apoyatura que a su vez también son profesores del nivel y que puedan destinar una vez por semana a encontrarse con los alumnos para hacer un seguimiento pero que el alumno tenga todas las semanas dos horas para corregir

las planificaciones además del espacio del taller y teniendo en cuenta lo que le dicen también sus profesores del taller. Creo que por ese lado puede andar y se una apoyatura más al taller VI.

**E: ¿Se citó a las coformadoras de primaria este año?**

R: Se hicieron los encuentros con los coformadores este año..

**E: ¿Qué tipo de encuentros?**

R: Se hicieron..que ya estaban más o menos establecidos yo los coordiné pero..ya estaba previsto, se ofreció un encuentro de capacitación en Ciencias Sociales, que no resultó como se esperaba y las coformadoras no estuvieron muy de acuerdo y pensaban que se las convocaba para otra cosa, no quedaron muy satisfechas con el encuentro, ellas querían hablar de cuestiones relacionadas con la residencia ya que eran las coformadoras de cuarto año...se organizó un poco apresuradamente, yo tomo la regencia y en medio de eso armé algo, sobre lo hablado con la profesora de Ciencias sociales que hizo la capacitación y surgieron un montón de cuestiones, o sea, las coformadoras son ex alumnas mías, entonces me entero de muchas problemáticas y cosas que tenemos que pensar y reflexionar cómo trabajarlas, como por ejemplo que las profesoras de prácticas no iban a observar a los alumnos, me consultan, por ejemplo, sobre cuántas veces tiene que ir un profesor de práctica a observar y con eso..me parece que hay mucho ya para ver...

**E: ¿La convocatoria a las escuelas fue para un encuentro de capacitación?**

R: Sí, estuvo claro, pero sin embargo ellos esperaban otra cosa...la convocatoria estuvo bien hecha, fue claro el encuentro era de capacitación en ciencias Sociales, pero sin embargo ellas querían otra cosa.

**E: ¿Y a principios de año se las convocó en 2019 para hablar sobre cuestiones referidas a la práctica?**

R: No. además yo no estuve, empecé a partir del 1 de julio y a trabajar con estos encuentros que además lo dice el reglamento y lo hice, como pude, para que también las coformadoras de 4to cumplieran los requisitos para acreditar el proceso de formación que se pide.

**E: ¿Sobre qué cuestiones considera que resulta necesario avanzar en lo referente a este vínculo con las instituciones asociadas?**

R: Organizar encuentro con los coformadores de otras características, es decir, concretamente, pienso trabajar con el reglamento de práctica marco y con el REPI nuestro también, en algunas cuestiones muy puntuales, como para acordar tanto con los profesores de práctica, que tampoco lo tienen muy en claro, los coformadores, y los alumnos, para que esto quede absolutamente claro, sobre todo las funciones que tienen que cumplir, el jefe de sección también que estos años estuvo un poco desdibujado, por lo cual en algún momento me tocó hacer tarea de jefatura de sección, también tarea que le corresponde a los profesores de práctica, como para darle cierta organización a esto.

Lo que pienso son varias vías de trabajo, primero el encuentro con los coformadores para poder trabajar el reglamento de práctica marco, para trabajar el REPI, pensaba organizarlo con los talleres, es decir que cada uno, de los profesorados convoquen a los coformadores en sus horas de cuarto año, en el horario de noche que en realidad pueden venir en ese horario, siempre diciéndole que van a tener la acreditación correspondiente...no?...entonces

aprovechamos ahí al profesor de práctica, a los coformadores, y a los alumnos y por talleres de cada carrera. Ese sería uno de los encuentros, otro de los encuentros, veríamos a partir de qué demandan ellos, que necesitan, y veremos que encuentro armamos, que ya tengo pensado alguno, y por último también tiene que haber un cierre una evaluación, hay cosas que no se pueden pasar por alto...por otro lado el acompañamiento, como yo te decía que en nivel primario, tiene el acompañamiento de parte de los ateneos, por ejemplo, tecnología no tiene ateneos y necesita otro tipo de acompañamiento...

**E: ¿Cuáles son las dificultades para lograr encuentros con las instituciones asociadas?**

R: Organizativas por un lado, yo creo que el Jefe de Práctica es clave, si puede desempeñarse bien, no tendría que haber dificultades de tipo organizativas porque se encargaría de coordinar los encuentros y demás cuestiones.

**E: ¿Qué carga horaria tiene el Jefe de práctica en este instituto?**

R: Cuatro horas. Creo que con cuatro horas semanales aunque sea para las tres carreras, se pueden hacer un montón de cosas

**E: ¿Cómo se desarrolla el proceso de redacción del REPI?**

R: Fue muy trabajoso, todo esto que estoy narrando se dió en el segundo cuatrimestre después de las vacaciones de invierno, yo me manejé en una primera instancia convocando a la Jefa de prácticas, a una prosecretaría que es abogada y tiene manejo de lo legal, del discurso jurídico, trabajamos nosotras tres en una primera instancia y cuando se elaboró algo, empecé a convocar a los profesores, de los distintos talleres, y se armaron reuniones para trabajar, donde cada uno hacía corrección sobre lo ya elaborado, y sus aportes, después lo volví a tomar, y darle una nueva reelaboración notando que quedaban muchas cosas por pensar.

**E: ¿Lo considerás cerrado a ese proceso de redacción?**

R: No. Tengo que seguir mirando, reflexionando, hay un montón de cosas para pensar, para corregir, lo enviamos al supervisión y está en proceso de construcción. Después de entregado, surgieron otros problemas y me dí cuenta que eso también podría pensarse en el REPI

**E: ¿Cuál fue la predisposición de los profesores en este proceso de redacción del REPI?**

R: Uno de los días de reunión, faltaron todos los profesores del taller I por ejemplo, que a mí me interesaba para coordinar algunas cuestiones que implican una atención, en los primeros años, los que vinieron, trabajaron, leyeron todo el REPI, hicieron todos los aportes, yo le dí a cada uno la fotocopia del documento lo leyeron y le fueron haciendo correcciones, aportes, agregando cosas, se trabajó bien, pero con los que faltaron no, y hubo dos reuniones.

**E: ¿Qué dificultades encuentran en el mismo?**

R: El ausentismo docente, a veces por motivos particulares o a veces porque ya usaron el art 30 del mes y tienen que dar clase en otro instituto, no es fácil lograr que estén todos cuando se logra habilitar el espacio. También es difícil gestionar ese espacio en el devenir de la cantidad de tareas del instituto, con poco personal y la cantidad de carreras que tiene.

**E: ¿En qué medida considera que el REPI aporta al mejoramiento del trayecto de la práctica docente ?**

Aporta y muchísimo, nos da el marco de todas las cuestiones, hay mucho por encuadrar, es como que no tiene encuadre la práctica si no hay un REPI que te diga un montón de cosas...se cae en hacer cualquier cosa...y como es institucional, se adecúa a las características de esta institución y hay que pensarlo muy bien, en ese REPI, que a su vez, es único tener en cuenta las características de los tres profesorados y a su vez de los dos turnos del nivel primario que tienen diferencias entre sí, entonces hay que tener en cuenta todo esto y esa es la complejidad.

**E: Muchas gracias por su tiempo.**

**R:** Gracias a vos.

### Apéndice 3 Entrevista N° 3

Entrevista al Jefe de Práctica de IES:

Fecha: 17/12/19

**E: ¿Cuánto hace que está al frente de la Jefatura de Práctica?**

**J:** Asumí la jefatura en abril de este año luego del proceso de votación anual que se realiza para este tipo de funciones.

**E. ¿Qué funciones desarrolla en lo referido a la coordinación de las actividades del trayecto de Práctica Docente?**

**J:** Bueno...me toca coordinar todo lo referido a la inserción de los estudiantes en las escuelas del nivel de los tres profesorados, Inicial, Primaria y Tecnología. Con este último resulta de mayor complejidad ya que el título es habilitante para el nivel secundario y los alumnos también tienen que practicar en ese nivel, entonces hubo que empezar a hacer gestiones con la escuela secundaria que usualmente no se hacían en este profesorado. A eso se suma que recién este año egresa la segunda promoción de la carrera y hay espacios del trayecto de práctica que hubo que volver a cubrir, muchos profesores nuevos que han tenido que empaparse de la forma institucional de trabajo y de los acuerdos que tradicionalmente manteníamos con las escuelas. En Inicial y primaria, nos sucedió algo parecido con la titularización de los profesores de los talleres, aunque fue en menor medida, por lo general titularizaron todos los profesores en sus horas y son profesores que están acostumbrados a manejarse con las escuelas de una determinada manera. Creo que el hecho que haya profesores en los talleres de Inicial y Primaria de muchos años en este instituto colaboró también un poco en que todo el proceso de inserción siguiera con el "piloto automático"...yo tomé en abril esta jefatura ...después de dos años que no había jefe de prácticas en el instituto...nadie se postulaba...un poco me insistieron desde el equipo directivo para que me postule...y hubo muchas cosas para ir organizando... lo prioritario siempre cuando arrancamos el año es conseguir las escuelas, en primer lugar para los alumnos de cuarto año de todas las carreras, hay una comisión de Inicial, una de Tecnología y dos comisiones de Primaria.

**E: ¿Cuáles son las problemáticas o dificultades que se presentan en el proceso de Práctica de las/los estudiantes del profesorado de Educación Primaria?**

**J:** Las alumnas manifiestan bastantes dificultades al ingresar a las escuelas, va variando según el año en el que están cursando, no es lo mismo hacer observaciones que prácticas o residencia, se ponen otros conocimientos en juego. Con respecto a las prácticas en sí



mismas...se manifiestan muchos problemas con los criterios para planificar, en las escuelas asociadas les proponen un formato y nosotros aca..todavía estamos tratando de acordar qué formato seguiremos...todos sabemos que la planificación es flexible...pero en el caso de ellas que hacen sus primeras planificaciones demandan un detalle minucioso de los componentes...les cuesta mucho configurarlos de acuerdo con la característica del conocimiento que tengan que enseñar..Además cuando tienen que planificar para hacer las prácticas, y yo lo veo porque también tengo un Taller III, se ponen en juego muchos conocimientos, por un lado lo didáctico en un sentido general en cuanto a las variables didácticas que tendrá la planificación, por otro lado lo que tiene que ver con la didáctica específica de ese contenido que tienen que enseñar, que muchas veces no se llegó a desarrollar en los espacios específicos, también influye el contenido en sí que a veces lo desconocen, el criterio que transmite la coformadora para enseñar ese contenido y las dificultades de las alumnas, de lectura, de interpretación, de ortografía, sintaxis, las posibilidades reales de conseguir materiales para la enseñanza...todo lo torna muy complejo..

Otro problema se presenta también con la conducción de los grupos, hay alumnas con las cuales hemos tenido serias dificultades ya que se bloquean el momento de ponerse frente a la clase y las escuelas nos demandan desde ese lugar..

**E. ¿Cuáles son las situaciones en las que ha tenido que intervenir desde su función?**

**J:** Múltiples y variadas...(sonríe) muchas veces las escuelas nos hacen llegar algunas observaciones en lo referente a las estudiantes y otras veces nos enteramos por terceros... Con respecto a primer y segundo año...los reclamos de las escuelas vienen por el lado actitudinal...si las alumnas concurren con piercing..o se esconden para fumar en algún lugar de las escuelas, las inasistencias, los días que llegan más tarde o se retiran antes sin avisar, actitudes que no tienen que ver con el hacer docente, como “reunirse en un grupito a tomar sol en el patio mientras los niños tienen recreo, comentarios sobre las prácticas y las observaciones en ámbitos que no corresponden, como comercios del barrio...de todo.. también suceden estas cosas en los años superiores de la carrera. Como te dije antes también lo relacionado con la coordinación de grupos, la dicción la oralidad, falta de entrega de las planificaciones en tiempo y forma a los coformadores...no solo en Primaria, en Inicial y Tecnología también.

**E: ¿Cómo considera que tiene que ser el vínculo entre los IES y las instituciones asociadas?**

**J:** Coincido con lo que plantea el Reglamento de Práctica Marco, que tiene que haber espacios sostenidos durante todo el año, en primera instancia entre los directivos del IES y

de las escuelas del nivel, para poder aunar criterios sobre el proceso de práctica de los alumnos, también con los coformadores, para que queden claras todas estas cuestiones organizativas y formativas que te mencionaba antes y para que realmente pueda haber un intercambio entre el instituto y las escuelas de destino.

**E: ¿Cómo se desarrolla actualmente el vínculo entre las Instituciones Asociadas y la carrera de Educación Primaria para el desarrollo del proceso de práctica de los/as estudiantes?**

**J:** bueno mira... este año, en un acuerdo con el equipo directivo, organicé un listado de las escuelas primarias de la ciudad, que son diecinueve y fui distribuyendo para cada taller de primaria algunas escuelas, pensando en la posibilidad de centralizar...el taller 1 en la escuela X..y X el taller II en otras escuelas, y así sucesivamente, en realidad arrancando al revés, por cuarto año que es el que más tiempo tiene que practicar, porque al haber agregado el prof. de Ed. Tecnológica también se hacen necesarias escuelas primarias para los estudiantes de tecnología...entonces intentamos no saturar a las escuelas de estudiantes, distribuirlos...a eso se le suma que aquí en la ciudad hay primarias que tienen también el nivel inicial incluido, pero bueno, con Inicial también nos ayudamos con los jardines privados.

A principios de este año, me comuniqué con los directivos de las escuelas primarias para coordinar la recepción de los estudiantes, por esta vez, llevaron ellos las notas y luego los convenios cuando comenzaban el período de práctica y observación.

**E: ¿Pudieron hacer alguna reunión a principios de año con los directivos de las escuelas?**

**J:** No...imaginate que hasta que yo tomo la jefatura, finalizan las medidas de fuerza, las mesas especiales...sumado a que en ese momento había una sola regente...no hubo tiempo..había que insertar a las chicas... así que con la regente anterior tratamos de organizar para que de los que iban a ir a una escuela uno solo llevara la nota previo aviso a los directivos y comenzarán las prácticas.

**E: ¿Cómo organizan la firma de los convenios?**

**J:** Cada alumno lleva su convenio y lo hace firmar por la directora del IES y en la escuela asociada, luego se hacen copias, una queda para el estudiante, otra en el instituto, otra en la escuela asociada?

**E. ¿Se redacta un convenio por estudiante?**

**J:** Si, cada uno tiene su propio convenio.

**E: ¿qué otras instancias de encuentro hubo entre el instituto y las escuelas del nivel primario?**

**J:** Hubo dos capacitaciones, una sobre articulación pero esa estaba abierta al público en general. Y otra en Ciencias Sociales para las coformadoras. También algunas cátedras organizaron cierres con las coformadoras a finales de año.

**E: ¿Sobre qué cuestiones considera que resulta necesario avanzar en lo referente a este vínculo con las instituciones asociadas?**

**J:** Resultan necesarios más espacios de encuentro para poder establecer muchos acuerdos que están en el aire.

**E: ¿Cuál es la mayor dificultad para establecer esos espacios de encuentro?**

**J:** Una de las dificultades es hacer coincidir a los profesores para armar una reunión más general, por eso con la Regente habíamos pensado en hacerla por talleres, los días que se dicta el taller. También los coformadores tienen dificultades para concurrir a ciertos horarios, porque si un taller se dicta de 20 a 22. 40, es un horario complejo en cuanto a seguridad, organización familiar y otras cosas para quien no tiene el hábito de trabajar a esa hora, podemos cambiar el horario...pero no pueden los profesores..solo le podemos dar un art 30 por mes... hasta que todos coincidimos se torna muy complejo armarlo...harían falta otras decisiones, más al nivel del circuito, para poder armar este tipo de encuentros, aunque sea dos o tres veces al año, con el aval de los supervisores de ambos niveles para desobligar alumnos, entonces nos dedicamos un día a eso y podría andar

**E: ¿Cómo se desarrolló el proceso de redacción del REPI?**

**J:** Con la regente anterior abordamos este año en una de las reuniones de escuelas abiertas algunas cuestiones que tenían que ver con los trayectos de práctica, cuando había que pasar a los momentos de trabajo en grupos, los agrupamos todos juntos a los profesores de la práctica, como te comente antes, había muchos profesores nuevos e inclusive, no se conocían entre muchos de ellos, así que allí dimos un punta pié inicial, mientras tanto había que terminar de escribir el RAI, porque primero hicimos en RAI en base al RAM, estuvimos parte del 2017 y 2018 con el RAI, luego cuando asumió la nueva regente, me convocó y junto con la prosecretaría le dimos forma en un documento en base al reglamento de práctica Marco para que se discutiera con los profesores. El proceso fue similar al de RAI, solo que con los profesores de los trayectos de Práctica. Se logró hacer dos reuniones en las que participaron gran parte de los profesores, y se estableció un

intercambio muy rico. La regente le dio algunos toques finales y se presentó en supervisión, pero siguen surgiendo cosas que necesitaríamos incluir.

**E: ¿Qué dificultades encuentran en el mismo?**

**J:** Lograr reunir a todos los profesores del trayecto de la práctica y más ahora con la incorporación de todos los talleres de Tecnología, no obstante contamos con una presencia importante. Lograr los consensos, a veces pareciera que todos hablamos de los mismo, pero, ante la lectura del documento, van surgiendo diferentes opiniones, posicionamientos ante la práctica que por momentos resulta difícil de aunar, es en esos debates en donde esas posturas se pueden poner en cuestión.

**E: ¿En qué medida considera que el REPI aporta al mejoramiento del trayecto de la práctica docente ?**

**J:** Aporta muchísimo, el reglamento anterior estaba obsoleto, era de la década de los noventa, ahora tenemos un reglamento de práctica que contempla muchos aspectos y al cual podemos remitirnos para que todos puedan mantener una línea similar de trabajo, organizativa también y para poder vincularnos desde un determinado lugar con las escuelas asociadas.

**E: Bueno, muchas gracias por dar la entrevista.**

**J.** Gracias a vos espero que sirva.

## Apéndice 4: Entrevista N° 4

Docente de Taller de Práctica IV del IES.

Fecha: 10 de diciembre 2019

**Entrevistadora (E): Vamos a comenzar con la entrevista G. , Profesora de Taller de Práctica IV, Generalista. G.: ¿cuánto hace que sos profesora de residencia docente?**

**G:** Ocho años del instituto de Villa gobernador Gálvez.

**E:** ¿Cuáles son las problemáticas o las dificultades que se presentan en el proceso de práctica de las estudiantes del profesorado?

**G:** Las problemáticas más comunes están vinculadas con la comprensión no solamente textos y el material bibliográfico específico relacionado con la carrera, sino también la comprensión del contexto del medio dónde van a ir a hacer sus prácticas y donde el día de mañana se van a desarrollar como docentes. Es muy serio, por lo general siempre se remontan a su biografía escolar y los tiempos van cambiando es otra realidad, cuando empiezan hacer las prácticas nosotros hacemos un recorrido por todos los talleres desde el I hasta el III inclusive y ellas se dan cuenta que es otra realidad completamente diferente. Ahí ven como que les hace falta otras herramientas desde el instituto, pero todavía carecen de ese recorrido ese vínculo entre la teoría y la práctica, tienen que seguir andando para poder buscar un respaldo teórico en esa práctica que están haciendo de forma cotidiana, es el trabajo que tratamos de hacer en cuarto, que vayan vinculando, buscando respuestas en esas teorías que tuvieron en los 3 años y en ese contenido que vamos dando dentro de la práctica, que vayan buscando respuestas a eso que van observando forma en cotidiana en los dos períodos. Hacemos así la práctica, se divide en dos períodos un primer período que pueden elegir el primero segundo ciclo o séptimo y un segundo período que es lo mismo van cambiando. Este año incluimos modalidad de adultos nocturna y fue una experiencia muy enriquecedora para ellas también, aprovechamos en el taller para que quienes estaban haciendo la modalidad adultos nocturnas, pudieran compartir con los estudiantes que no la hicieron y bueno intercambiar y ver la realidad, es una película diferente es ir generando más amplitud en la mirada las primarias entonces ahí vamos viendo las otras primarias, también incluimos la posibilidad de ir a otros centros que también se trabaja en educación y no son centros que sea una educación sistematizada o formal y si tratamos también de ver algo de lo no formal como ser, centros de alfabetización y centro de día tuvieron la posibilidad de observar centro de día fueron a un Ong también y observaron cuáles eran las actividades que hacían, a bibliotecas así que bueno tuvimos una apertura distinta y fue muy enriquecedor para el taller.

**E: ¿Cuántas alumnas promedio por año tienen?**

**G:** Y un promedio 19, 22, 24 este año fueron 19 los años anteriores hasta 27 de matriculación turno noche y hay una cuestión que nosotros también la estamos revisando desde el instituto a partir de los nuevos documentos que es recibir estudiantes en el último año de la carrera, que vienen con una trayectoria de tres años en otros institutos superiores y por distintos inconvenientes, que por lo general tiene que ver con lo económico, deciden hacer en el instituto el cuarto año, por lo gral son estudiantes de VGG que estudiaban en rosario y la residencia la hacen en vgg. Este último año le permitimos a las estudiantes

decir más que otros años hacer la residencia en sus pueblos también de origen donde no hay institutos superiores como ser pueblo Esther, Alvear, General Lagos, así que bueno tuvimos escuelas asociadas de distintas localidades y cada localidad tiene su particularidad no es lo mismo una escuela asociada de Villa gobernador Gálvez que de los pueblos son total y absolutamente diferentes las realidades.

**E: ¿Cómo se desarrolla actualmente el vínculo entre las Instituciones asociadas y la carrera de Educación Primaria para el desarrollo del proceso de práctica de los/as estudiantes?**

**G:** Este último año trabajamos diferente, la jefa de sección, se encargó de distribuir las notas para solicitar autorización a las escuelas asociadas para que recibieran residentes; bueno tienen siempre sus pro y sus contras antes lo hacíamos nosotras que era un trabajo más artesanal llamábamos escuela por escuela realizamos una visita que por lo general nos recibían los directivos, el director o directora entonces a partir de ahí explicamos cómo iba a ser la temática cómo iba a ser el recorrido cuál era el cronograma en cada uno de los periodos, bueno y después los directivos decidían en qué grado iban a estar cada una de las residentes. En este año hicimos distinto se encargó solamente la jefa, había algunas escuelas ya preseleccionadas entonces bueno nos manejamos con esas escuelas ocurrió que al ser tantas estudiantes hubieron algunos inconvenientes para la distribución dentro de las escuelas asociadas por qué bueno se sobrecarga en las mismas escuelas. Había escuelas que tenían seis residentes entonces las mismas que recibieron el primer periodo tenían que volver a recibir otra residente en el segundo periodo y eso también desgasta. Un profesor de residentes docente orientador conformador se desgasta si tiene durante dos periodos, también el curso el grado donde iban a trabajar los residentes... pero bueno igualmente fue una buena experiencia seguramente lo vamos a mejorar para el año que viene

**E: ¿Con qué criterio el instituto hizo preselección a las instituciones?**

**G:** Bueno este año lo hicieron con un criterio de cercanía al instituto sin tener la mirada acerca de la realidad de los estudiantes, entonces eso también dificultó ya que ocurrió se atrasó el inicio de la residencia, ese período... un período que nosotros iniciamos siempre a mediados de abril... fines de abril lo comenzamos este año en el mes de mayo, siendo que después con tantos inconvenientes de paros de elecciones y muchos días sin escuela inhábiles para nosotros generó una situación incómoda porque tuvimos que terminar en un período mucho más corto la primera parte de la residencia porque tenemos el tema del receso invierno. Nosotros tenemos organizado históricamente que hasta el receso de invierno es el primer período hacemos una evaluación en el mes de julio antes del receso de invierno, en el mes de agosto iniciamos el segundo periodo la residencia, bueno este año fue mucho más corta la primera parte y vimos que no es muy conveniente eso, no pudimos desarrollar los contenidos que teníamos que desarrollar en el taller así que se vieron comprimidos esos contenidos en la segunda parte.

**E: ¿Cómo sostuvieron los coformadores el proceso de dos residentes? ¿Tuvieron dificultades para el traslado las/los estudiantes al tratarse de instituciones cercanas al instituto?**

**G:** Para los coformadores fue un inconveniente, incluso algunos lo manifestaron y tuvimos que cambiar para el segundo período de coformador que eso también trajo otros problemas porque los directivos de las escuelas decidieron cuál iba a ser el conformador que iba a

recibir a los residentes y no todos están de acuerdo, pero bueno como para dividir un poco la cosa y que no se vean solamente sobrecargados el mismo coformador, algunos aceptaron y otros conformadores aceptaron residentes en los dos períodos. Es una situación total y absolutamente aceptable y entendible con tantos cortes que hubo este año, más cuando se trata de primer ciclo, entonces eso se entiende, el coformador necesita acompañar a sus estudiantes, porque conoce los ritmos, y más aún que cada vez tienen más estudiantes integrados, entonces el acompañamiento del estudiante integrado es diferente, hubo todo un esfuerzo este año fue muy particular por eso.

**E: Una vez que ellos los reciben y que están organizados ¿cómo es el proceso de acompañamiento y como es el vínculo de ustedes con el conformador durante el proceso de residencia?**

**G:** Desde un comienzo establecemos un vínculo a través de todas las redes sociales, es decir, les dejamos nuestros mails, nuestros WhatsApp, el teléfono ya sea particular o el celular lo mismo con el instituto. Los coformadores o los directivos de las escuelas asociadas se vinculan con distintos medios con nosotros ante cualquier situación que se genere y de hecho siempre las hay con tantas alumnas haciendo residencia...o por alguna enfermedad de alumna que no puede seguir asistiendo, se ha justificado su inasistencia a la escuela asociada, o por inconvenientes que allá con la conformadora y puede ser que tenga alguna licencia por algún caso particular y enseguida se comunican con nosotros y ahí vemos cómo hacemos. Desde ya tratamos siempre que el cambio o esta cuestión altere lo menos posible y que todos los residentes hagan todas las actividades que hace cualquier docente, que esté a cargo de un grado, ya sea de justificar sus inasistencias de participar en los actos escolares, participar en las reuniones de padres, en entrevistas con padres, en las reuniones que hubo este año de escuela abierta, en reuniones de personal plenarios, siempre y cuando la institución considere que ese encuentro va a ser enriquecedor para las alumnas residentes en muchas oportunidades tienen que abordar problemáticas que son específicas de cada una de las instituciones que son al interior de la institución, entonces se solicita el/la residente haga otras actividades como planificar, alguna entrevista puede seguir haciendo algún trabajo que sea propio del instituto y bueno que ese tiempo permanezca dentro de la institución pero haciendo otra actividad o le marque su conformadora o algún miembro del equipo directivo.

**E: ¿Con respecto a las planificaciones y el seguimiento pedagógico del alumno cómo se manejan con las coformadoras?**

**G:** Las residentes tienen un período de observación y otro de observación y prácticas parciales y un período de prácticas intensivas durante el período observación que es durante el tiempo que ellas elaboran un primer diagnóstico, las co-formadoras le facilitan los temas que consideraban desarrollar en su periodo de prácticas parciales y el superior de práctica intensiva, ahí empieza un acompañamiento desde los docentes del taller ya sea del generalista o especialista y de los docentes de los ateneos acompañan en el desarrollo de los contenidos que van a tener que aplicar las estudiantes con los alumnos de cada uno de los grados. Una vez que esa planificación es observada y controlada por los profesores de ateneo y/o los profesores del taller se facilitan otra vez a la conformadora, si la conformadora, si ella da el ok, esa clase puede ser desarrollada los estudiantes... si hay alguna de las partes que no acuerda con esa planificación se conversa entre las partes es decir con la conformadora y los docentes de ateneo o taller y bueno acordamos a ver que ajuste hay que hacer, por lo general cuando la no conformidad viene por parte de la gente

de los ateneos o los profesores del taller y la docente coformadora considera que es así como debe dar la planificación nosotros le solicitamos a los residentes que hagan una segunda planificación para presentar en el instituto esa se la aprueba la docente coformadora y acompaña una alternativa que el instituto considera desde la trayectoria del estudiantes de la mirada del instituto que debe ser la que corresponde dar porque puede ser otra mirada desde lo teórico otra mirada desde lo que es la práctica en sí pero repito si la conformadora considera que ese es el tema ese es el contenido ese sentido esa es la forma que tiene que dar la práctica, que tiene que ser así, se respeta siempre lo que decide el coformador.

**E: ¿Suele ser muy común que haya discrepancias entre lo que instituto propone y lo que las conformadoras consideran?**

**G:** Lamentablemente es más común de lo que uno desea hay miradas que son muy tradicionales nosotros observamos que no hay un respeto por los tiempos de aprendizaje de los estudiantes, en muchos casos los contenidos son mucho más elevados de lo que se considera para el grado que se va a desarrollar, muchas veces y especialmente ocurre en las ciencias sociales y las ciencias naturales con miradas muy tradicionales, muy antiguas no hay una bibliografía actualizada, no hay una actualización por parte de los coformadores y eso sí se observa también en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado. Muchas veces las residentes ellas mismas critican... que para nosotros la verdad que nos pone muy contentos porque, que un estudiante de cuarto año pueda ver que sí ese contenido se plantea desde otro lugar, si ese contenido se plantea con otro material didáctico, la llegada y los distintos momentos de aprendizaje de los estudiantes de cada uno de los grados va a ser mejor entonces bueno... pero bueno tenemos que respetar lo que decide el coformador

**E: ¿Qué tipo de vínculo pudieron construir con los coformadores?**

**G:** Más allá de tener todos los vínculos a nivel comunicacional, nosotros hacemos dos visitas, dos observaciones por año a cada una de las estudiantes, ahí conversamos primero con los directivos o con el vicedirector a cargo del grado y también mucho con la conformadora, indagando cuál fue la actitud de residente si se compromete si presentó todo lo solicitado por los coformadores en tiempo y en forma, si responde a los intereses de la institución, si participó en reuniones en caso que se le permitió ese espacio, si no se le permitió cuáles eran los motivos por los cuales no se les permitió, si la asistencia fue regular si fue puntual, si tuvo una presencia en la institución, si se vinculó no solamente con la conformadora sino con los otros docentes como estableció los vínculos con los alumnos, si escucha los alumnos, si atendía a la diversidad que se fue planteando, si adecuo esos contenidos a las necesidades del grado también. Particularmente nos interesa conversar mucho con el coformador porque es la otra mirada nosotros escuchamos siempre a los residentes en los talleres que es en forma semanal y hacemos un análisis hacemos evaluaciones de las pautas para seguir, pero hablar con él conformador es fundamental porque muchas veces desde la mirada residente es una mirada distinta la del coformador, especialmente el tema también de los materiales qué materiales presentan, si su material es creativo, si va a enriquecer la clase, si respeta los tiempos de la clase sí está muy relacionado con el hecho de llevar muchas fotocopias pues aquí nosotros no alentamos, queremos más el uso de la circulación de la palabra en el uso de material inédito, etc. Es muy importante el vínculo con el coformador, acá cabe destacar también que años anteriores pudimos generar desde el instituto un vínculo mucho más estrecho se hizo todo



un recorrido un proyecto del rol del coformador, es decir, se comenzó con eso acompañar al coformador desde el inicio en explicarle qué es un co formador, en qué marco legal se entendía ese rol, entonces bueno se hizo otro acompañamiento y todos los años se volvía a retomar, invitamos a los coformadores al instituto, se repensaba el rol del coformador hablamos desde cómo lo tomaba la escuela asociada, si esto se hablaban reuniones de personal, si se retomaba, si se realizaba la bibliografía si había una lectura se había un compartir de esa lectura y lamentablemente hace 2 años que ese trabajo no se viene haciendo, lamentablemente. Han cambiado las autoridades del instituto y se han tenido que revisar otras cosas al interior del instituto. Y se perdió un poco esta cuestión de las salidas, de la salida del instituto salida me refiero a esta cuestión del instituto de ir a las escuelas asociadas. También lo que hacíamos y este año se hizo un solo encuentro que después la evaluación no fue muy positiva se invitó a los directivos y algunos conformadores al instituto era específicamente sobre ciencias sociales no lo tomaron con agrado porque se sintieron como que de instituto había una cierta soberbia al plantear los contenidos de ciencias sociales como que se les iba a decir a las escuelas primarias cómo se trabajaba de ciencias sociales, situación que nunca de ningún lugar fue del interés de la cátedra del taller, es decir, todavía hay que seguir revisando este tema, desde el instituto hay que retomar ese primer trabajo que se hizo de acompañamiento al coformador ajustarlo a la realidad del hoy pero bueno había sido un muy buen trabajo incluso habíamos logrado trabajar mucho con el instituto Olga cossettini. Este año por un lado se logran cuestiones vinculadas con a la normativa, de regular situaciones que no estaban regularizadas desde la normativa, desde lo que encuadra en una ley, y por otro lado nos quedamos en la ley, y no fuimos a hacer lo que corresponde hacer a un instituto que es acompañar a las escuelas asociadas ese ida y vuelta, es como que está ausente en estos últimos dos años,

**E: ¿Por qué pensás porque pensás que ese proyecto no se pudo continuar?**

**G:** Ese proyecto que duró dos años o tres años y lamentablemente quedó trunco porque hubo un malestar, lo habíamos empezado a trabajar y muy bien incluso con otros institutos del profesorado y se lo había tomado como un ejemplo al acompañamiento a los conformadores en esa formación del coformador... y bueno hubo inconvenientes y malestares porque se apropiaron del proyecto y quienes habíamos estado trabajando que desde ya había muchísimas situaciones para mejorar desde ese proyecto mismo si bien fue un primer proyecto maravilloso con mucho trabajo el instituto, en los institutos porque muchos de los conformadores y nosotros mismos como parte del proyecto asistíamos a otro instituto cómo fue el Olga cossettini y participamos de charlas de disertaciones donde participaban otros conformadores de la de las escuelas asociadas, este hecho, haberse apropiado una persona del proyecto generó mucho malestar y bueno quedó truncó, también y no puedo dejar de reconocer que muchas de las personas que integraban el grupo estuvieron en otras actividades, se jubilaron entonces bueno es como que se fue desmembrado pero el espíritu inicial del proyecto fue maravilloso fue mucho trabajo, trabajo al interior del instituto en un principio y trabajó con las escuelas asociadas, porque se generaron talleres al interior del instituto, generales talleres individuales al interior de las cátedras donde se invitaban a los formadores y se hacían aperturas, evaluaciones parciales y evaluaciones de cierre con invitación a la apertura para el año siguiente y también se hacían talleres al interior de las escuelas asociadas de acuerdo a la necesidad de que las escuelas asociadas observan, o que se observaban desde la institución, se acordaban en principio y después profesores del instituto especialistas profesores de ateneo asistían a las

escuelas asociadas y trabajaban en un plenario con todos los docentes, sean ellos cofomadores o no.

**E:** ¿Pudieron hacer un cierre y evaluación al interior de la cátedra sobre el proceso de residencia de las alumnas este año?

**G:** Sí, sí se hizo, todos los años incluso hacemos un cierre, si bien es un taller y en realidad aprobando la residencia y el acompañamiento que hacen los profesores de ateneo y aprobando el trabajo final que se propone, es suficiente con la nota de aprobado que en este marco la calificaciones 8, hicimos un cierre evaluativo y precisamente fue uno de los aspectos más débiles esta cuestión del vínculo del instituto con las escuelas asociadas por qué los directivos plantearon esta necesidad de más encuentros presenciales con directivos de las escuelas asociadas y directivos del instituto para empezar el acuerdo desde otro lugar desde otro nivel primero un vínculo a nivel equipos directivos después un vínculo a nivel cátedra con los con los vicedirectores que serían quienes desde el lugar de lo pedagógico están más relacionados con los conformadores incluso un vínculo al interior de cada uno de los grupos porque sabemos que dentro de cada uno de los grados tenemos al cofomador, pero también está el profesor de música, el profesor de plástica, profesor de educación física, educación artística y hay también en algunos grados que está el docente que viene de las escuelas especiales, entonces lo ideal y lo maravilloso sería tener un vínculo a nivel cátedra taller VI, con equipo de cada uno de los grados de los cofomadores, eso realmente sería un verdadero trabajo de integración de manera tal que las residentes pudieran terminar su residencia con otra mirada, con muchas más herramientas que puedan después hacer ese proceso hasta tener un a cargo entonces, las herramientas serían mucho más ricas.

**E:** **¿Cómo consideras vos, si lo podés ampliar que tiene que ser el vínculo del IES con las instituciones asociadas?**

**G:** precisamente va por ese lado las cosa, comenzar, si de equipo directivo equipo directivo por el tema del respeto es una institución que necesita de la otra, es decir, el IES necesita de las escuelas asociadas, pero a su vez encontrar ese ida y vuelta que las escuelas asociadas también se vean beneficiadas por ese acompañamiento desde el instituto y que sea un acompañamiento de equipo, si nosotros entendemos que las trayectorias escolares no tienen una mirada parcial solamente del docente sino también una mirada desde los equipos, hacer ese trabajo de equipo a equipo, el equipo del taller 4 que está constituido por los profesores de ateneo que son los especialistas en cada uno de los espacios curriculares en forma conjunta, con los equipos de cada uno de los grados donde tengan destino nuestras residentes, ese equipo docente que está constituido como lo dije anteriormente por cofomador que sería el docente titular o los docentes porque muchos casos tienen los entes encargados de matemática lengua, sociales de naturales y también de las especialidades educación física música tecnología inglés en el caso que sea de séptimo grado y también... y acá sería una tercera institución que estaría relacionada involucrada en esto que sería la escuela especial, mucho de los grados de las escuelas asociadas tiene un acompañamiento también de docentes especiales ya sea porque los chicos tienen dificultades intelectuales disminución visual hipoacusia o sea una dificultad motora física simplemente sería un trabajo mucho más enriquecedor para todos.

**E:** **¿Cómo vivenciaste este año el proceso de relación del REPI en el Instituto N° 24?**

**G:** Bueno fue un proceso participativo lo note participativo al menos hay una intencionalidad del instituto en que se participe desde las bases que somos cada uno de los docentes responsables de las cátedras, lo hicimos en algunas oportunidades en escuela abierta y después hubo dos encuentros específicos para leer analizar y corregir también los escritos que se habían hecho con anterioridad hubo muchos avances interesantes uno que valoró, que si bien algunos por ahí no estaban de acuerdo pero me parece sumamente importante que el estudiante que ingrese al instituto haya culminado sus estudios secundarios completos y que no tengan materias pendientes, porque el hecho que tenga algún espacio curricular pendiente de la escuela secundaria hace que el alumno tal vez pueda transitar hasta el mes de septiembre en el instituto y después allá que darlo de baja porque no cumplió con el nivel secundario, entonces ese hecho que ya la inscripción se genera a partir de haber terminado la escuela secundaria, garantiza que el estudiante lo vamos a tener todo el año después por distintos motivos, a lo mejor que son personales tiene que dejar de cursar, pero por lo menos que no sea un impedimento el no tener los estudios secundarios completos, eso sería muy interesante que bueno se lo incluyó y veo que se está respetando y ahora estamos en el período de inscripción no se inscribe a nadie... si bien no se le impide una preinscripción pero se les otorga un número, sería de lugar y se le da la facilidad que en febrero.. y hasta puedan tener tiempo en las mesas de febrero de regularizar su situación. Otra de las cuestiones, es revisar el acompañamiento que se haga y poner un límite en la cantidad de inscriptos no se puede seguir teniendo entre 60 y 70 ingresantes en el turno noche específicamente, un profesor que tiene que hacer un seguimiento, más en primer año, que tiene que ser un seguimiento más cercano con una diferencia tan grande como es el terminar quinto año, de la escuela secundaria, sexto, en el caso de las técnicas y un ingreso al profesorado con exigencias total y absolutamente diferentes con una modalidad muy distinta con exigencias muy distinta, los estudiantes no podía y más si nosotros en primer año tenemos entre 60 y 70 estudiantes que no podemos hacer ni si quiera esa corrección del trabajo práctico por una devolución como se merece el alumno una devolución respetuosa como se merece el alumno para a volver a hacer el trabajo es imposible con esa cantidad de estudiantes.

**E: ¿Se incluyó en el repi y algo de esto de los encuentros con las escuelas asociadas en el reglamento que se redactó en instituto o o es algo que todavía falta delimitar?**

**G:** Sí sí, tuvimos la suerte de poder hacerlo en REPI, pero qué ocurre, el REPI se hizo este año en el 2019, va a ser de aplicación para el 2020 una vez que se haga todo el proceso aceptaciones de revisión, se puede hacer una revisión pero igualmente ya estamos haciendo algunos ajustes para la corte 2020 así que me parece que va a ser interesante ciclo lectivo 2020 el vínculo con las escuelas asociadas y a ser más cercano, ya nos hemos propuesto algunos encuentros obligatorios, con tiempos nos hemos establecido esa fecha porque todavía no conocemos el calendario 2020, al menos establecemos algunos tiempos, antes del receso de invierno y después del receso, van a ser por lo menos dos encuentros, antes y los por lo menos, dos encuentros después del receso, los por menores, los vamos a analizar, otra de las cuestiones también que es muy interesante estuvimos viendo de qué forma de organizar el propedéutico como para que podamos estar más cerca y realmente propedéutico sea un diagnóstico de los grupos que vamos a recibir y que lo podamos tomar como valoración para los primeros parciales para los primeros encuentros.

**E: ¿Esos encuentros mencionaste recién están pensados para el taller VI o están pensados a nivel institucional en el instituto para todo el trayecto de la práctica?**

**G:** En realidad vamos a invitar a todos los docentes conformadores ya sea desde primer año hasta cuarto, en primer año sabemos que las intervenciones dentro de las escuelas asociadas son cortas y es su primer acercamiento, a lo mejor consta solamente de una observación pero lo importante es que aquellos docentes que manifiesten la voluntad de ser coformador van a tener la posibilidad de transitar en estos talleres que vayamos organizar es decir de manera tal que a lo mejor en el 2020 les toca estar acompañando a los estudiantes de primer año en esa intervención que hagan una sola vez pero no quita eso que a lo mejor en un segundo año o en el 2021 puedan hacer un acompañamiento la residencia de cuarto año y eso por ahí quiero hacer algún apartado porque no es lo mismo desde la normativa acompañar un estudiante en primero segundo tercer año el instituto en el taller que en el cuarto año, porque hay una normativa vigente que dice que el coformador que acompaña los residentes va a tener una acreditación tiene que cumplir algunos requisitos haber acompañado, organizar y entregar el informe que se le solicita desde taller al coformador y además cumplimentar algunas instancias compartidas con el taller es decir que desde el instituto estábamos en una doble falta, si bien todavía no se le dio es acreditación a la primera acreditación se le va a dar del año los que acompañaron a los residentes en el 2019 en esta corte 2019 teníamos la falta de del instituto de no garantizar estos talleres para los coformadores así que bueno vamos a tratar de resolverlos y para el período lectivo 2020

**C: ¿En qué medida consideras que el REPI aporta al mejoramiento del trayecto de la práctica docente?**

**G:** Bien es muy importante... ¿porque es importante esto que el REPI garantice?.. porque es una norma escrita hasta ahora no teníamos nada escrito al interior del instituto el REPI viene a saldar esa deuda interna que tenía el instituto y qué es tan importante, viene a reglamentar a regularizar esta situación entonces no sólo va a depender de la buena voluntad de los talleristas sino que hay una norma que la tenemos que cumplir pero no solamente por el hecho de cumplirla sino porque vamos a ver mejoradas nuestras prácticas dentro del instituto.. siempre... siempre... y más cuando se trata de los profesorados, la riqueza que nos da el estar dentro de las escuelas asociadas el caminar los pasillos de la escuela, el vivenciar el día a día de las acciones de los conformadores dentro de cada uno de los grados desde ya que va a enriquecer muchísimo a los estudiantes que se están preparando para el día de mañana tener un grado a cargo y cuánto más herramientas nosotros le podemos brindar va a ser mejor la calidad educativa que ellos reciban.

**E: ¿Cómo pensás que tendrían que ser distribuidos los distintos niveles de responsabilidades para poder generar estos encuentros entre dos instituciones contra la complejidad como es el Instituto 24 y 19 escuelas primarias de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez más de escuela especial?**

**G:** En un principio tendría que ser a nivel supervisión, reunirse los supervisores de los distintos niveles y de las distintas modalidades, también estamos hablando de la escuela especial, es más nosotros contamos con tres escuelas especiales en Villa gobernador Gálvez, no es poca cosa para esta realidad, entonces el vínculo entre el supervisor del instituto, supervisor de primaria y supervisión de especial sería un primer nivel de responsabilidad para que esto pueda suceder, tiene que partir de ahí, con reglamentos que están escritos... nosotros ahora ya tenemos el reglamento interno del instituto, hay un

reglamento con respecto a las escuelas primarias que dice que la escuela primaria no puede decidir recibir o no residentes sí o sí tiene que ser escuela que vaya a acompañar a los estudiantes de los institutos de superior más que nada de profesorado que van a hacer quiénes en un corto plazo vayan a ser quienes ocupen los lugares de profesores de nivel primario que transiten sus escuelas, entonces sería incluso un beneficio para las escuelas primarias que lo tenían que mirar desde ese lugar acompañar y también sentirse corresponsables en la formación. El coformador no solamente va acompañar y le va hacer un favor si se quiere al instituto de recibir, sino que el favor se lo hace él mismo lo tiene que ver al residente con un compañero como una persona que está a la par y aparte sentirse orgulloso de poder ser formador de formadores en esa instancia va a ser un compañero lo ayude, incluso acompañar a que el estudiante del grado donde esté a reforzar, por eso muchas veces nosotros cuando vamos a observar algún estudiante y vemos que las dejan solas dentro de los grados... entonces el coformador aprovecha para ir a tomar sus mates, para ir a sacarle una fotocopia, para hacer un trámite personal y dejan al residente sólo primero es muchísima responsabilidad, no corresponde que eso suceda y el residente no puede asumir ninguna responsabilidad si llega a suceder algo adentro del grado, especialmente cuando se trata de estudiantes de primaria como son los grados donde nosotros vamos, entonces bueno ahí también hay una responsabilidad del coformador y no está cumplida y ahí hay una complicidad también cierta forma de los equipos directivos porque muchas veces son los equipos directivos los que le asignan otra actividad al coformador... mira faltó la docente de primer grado no poder ir vos a mirarlos hasta que llamamos la reemplazante realidad no corresponde tiene que estar en forma permanente acompañando al residente y eso muchas veces nosotros lo encontramos o con la excusa de si no mira para que se sienta más segura entonces me voy porque a lo mejor mi mirada en la intimida y en realidad no es así ellos saben que al asumir la responsabilidad del coformador tiene que estar todo el tiempo con el residente.

## Apéndice 5: Entrevista N°5

### Vicedirector de Escuela Primaria:

Fecha: 18 de diciembre de 2019

**E: ¿Cuánto tiempo hace que es parte del equipo directivo de la escuela?**

**VD:** Hace un poco más de un año y medio cuanto titularizamos, pero yo ya era maestra de grado aquí.

**E: ¿Qué tipo de vínculo mantiene el equipo directivo de su escuela y los docentes con el Instituto en lo referido a la recepción de practicantes/residentes?**

**VD:** Este año, nos llamaron del instituto más o menos en abril y nos preguntaron si íbamos a poder recibir alumnas para observaciones y prácticas, desde ya que les dijimos que sí, esta escuela siempre trabajo con el instituto de acá mayormente y también recibimos de otros institutos, de chicas de la ciudad que estudian en Rosario. Unos días después recibimos a las chicas que venían con la nota para pedir distintos grados y bueno...según de qué años sean vamos viendo cuánto tienen que observar o practicar, qué grado les vamos a dar, de por sí acá hay disponibilidad porque es una escuela grande tiene cuatro divisiones de cada grado en dos turnos y además siempre hemos estado abiertos a recibirlas.

Las maestras una vez que reciben a las chicas...si son practicantes...por lo general el profesor las viene a observar y en algunos casos intercambian los teléfonos o correos electrónicos, en otros no...las alumnas te dicen...esta es la clase que me aprobaron y a veces confiamos...

**E: ¿Qué necesidades se plantean durante el proceso de recepción y práctica de las/os estudiantes del profesorado de nivel primario?**

**VD:** Yyy, muchas veces las chicas...chicos vienen algunos también (sonríe) no saben bien cuánto tiempo tienen que estar o desconocen algunas normas en cuanto a horarios...o si son solo observaciones, no saben qué observar, si pueden participar, intervenir...de qué manera hacerlo, si pueden ir a una excursión o si tienen que estar con los docentes de áreas de especialidad, cuidar los recreos... Nosotros necesitamos tener una idea de eso para poder conversar con las maestras y también para ver los perfiles de las docentes y la situación de cada grado en particular. Por lo general tratamos de buscar un consenso con las maestras para que las reciban y buscarles también un grado en el cual haya la mayor estabilidad posible, que la docente no se encuentre atravesada por ejemplo por un problema que tenga que pedir muchas licencias.

A veces nos ha pasado que son muchas las observantes o practicantes que vienen y alguna termina en algún grupo donde la maestra no quiere ser observada...entonces la tirantés flota un poco en el aire y la practicante no lo pasa del todo bien.

En este último tiempo esos acuerdos no están muy claros con el instituto, sabemos que hubo muchos cambios...conocemos el instituto imagínate que yo soy de la primera promoción aquí mi compañera la otra vicedirectora también, hemos ido cada vez que hubo una convocatoria, hicimos el curso dos años del rol del coformador, conocíamos a las profesoras que estaban en ese momento y el trato era otro, ahora es como que hay gente nueva, creció un poco el instituto y falta volver a hacer acuerdos.

**E: ¿En qué medida los lazos establecidos con el instituto posibilitan o no la satisfacción de esas necesidades? ¿Por qué?**

**VD:** Yo creo que si tuviéramos un vínculo más asiduo con el instituto, si pudiéramos tener reuniones en donde los criterios queden claros, sería mucho mejor. Son necesarios los espacios de directivos a directivos y de Profesores a maestros de grado para aunar los criterios en cuanto a lo pedagógico y lo organizativo. Muchas veces pasa que terminamos guiándonos por lo que dicen las alumnas porque no hemos tenido contacto ni siquiera con los profesores y a veces ellas no están del todo informadas entonces tenemos que llamar, tratar de localizar al profesor, comentar algún inconveniente sucedido..se complica un poco..

**E: ¿Cómo piensa que tendría que ser el vínculo con el instituto para la tarea de acompañamiento de las prácticas?**

**VD:** Yyy un poco como te comentaba antes, poder tener una reunión con los directivos y profesores del instituto, que nos expliquen cómo están estructuradas las prácticas en cada año de la carrera, cuales son los objetivos, los criterios para planificar, tener un espacio para ir viendo el proceso de los alumnos mientras van practicando y hacer un cierre que nos beneficie a todos, porque nosotros también incorporamos estrategias nuevas cuando las chicas vienen a practicar, ha pasado que las maestras después implementan alguna actividad que las chicas hicieron o a veces han dejado algún recurso que usaron para una clase, como por ejemplo una vez una maqueta del sistema digestivo hecha con material reciclable quedó mucho tiempo en la escuela y la usaron muchos grados, entonces moviliza cosas, moviliza la práctica acá al interior de la escuela que a veces se torna un poco monótona y se automatiza. Moviliza también a las maestras, que teniendo otra persona en el aula, hay muchas cosas que no pueden dejar libradas al azar.

**E: ¿Cómo concibe la tarea de Coformación? ¿Qué características le parece que son propias de este rol?**

**VD:** Para mí el coformador del nivel, es el que está junto a las practicantes en ese momento tan importante en el que se ponen en juego sus primeras clases, juega un rol fundamental, las acompaña, les hace como una especie de bajada a la realidad, trabaja con las situaciones concretas de cada día, les muestra como ir gestionando la clase, las cuestiones de disciplina, las inquietudes de los chicos, sus estados emocionales, como lograr un equilibrio para poder iniciar la clase, porque estamos trabajando con niños y al menos en este caso el contexto es muy complejo y esas cuestiones no vienen dadas, se construyen todos los días en el vínculo con el maestro, creo que eso es muy difícil de transmitir en el instituto, hay que verlo en la realidad de cada día, las dificultades que tienen, la forma en que procesan los contenidos, los intereses por uno u otro tema, la forma de abordar también las problemáticas con los padres...creo que ahí juega el coformador un rol importante.

**E: ¿En qué instancias de abordaje del Decreto 4200/15 “Reglamento de Práctica” ha podido participar en su circuito o en el instituto?**

**VD:** Específicamente para tratar ese decreto que vos mencionás, ni en el instituto ni en el circuito con seguridad, hace un tiempo que estoy y en este circuito por ejemplo todo lo que se abordó tiene que ver exclusivamente con cuestiones propias del nivel primario, con la supervisora que estábamos en 2018 trabajamos muchísimo, hasta formamos grupos de vicedirectores por áreas para el mejoramiento de la enseñanza y se empezó a armar algo de articulación con el nivel secundario después de mucho tiempo ...después esa supervisora se jubiló...pero ese decreto no lo hemos trabajado..tampoco lo conozco ahora me dejás con la duda..y del instituto...hace bastante que no nos convocan.

**E:** Bueno, te agradezco mucho por acceder a esta entrevista en medio de los tiempos complejos que se manejan en las instituciones.

**VD:** Gracias a ustedes y siempre a disposición.



## Apéndice 6: Entrevista N ° 6

### Cofomadora V. Docente de Nivel primario que recibe practicantes/residentes.

Fecha: 11 de Diciembre de 2019

#### **E: ¿Cuánto hace que es docente de Nivel primario?**

V: Bien...hace que soy docente 12 años y que estoy titular en el cargo 6 años

Cuando comencé luego de recibirme estuve de una escuela a otra tratando de hacer antigüedad donde había trabajo donde salía trabajo y en el 2006 luego de 2 años diríamos, empecé los reemplazos más extensos más largos en la esc XX y ahí me quedé me enamoré de la comunidad y de la escuela.

#### **E: ¿Cuántas veces fuiste cofomadora?**

V: Fui cofomadora dos veces solamente hace 4 años y este año 2019.

#### **E: ¿Cómo han sido sus experiencias en ese rol?**

V: La verdad a mí me gustó porque si bien las observantes y practicantes eran las que supuestamente tenían que ir a aprender... fue algo mutuo yo también aprendí de ellas y vi cuestiones cuando me tocó sentarme... que yo digo...ah mirá vos...esto yo no lo había visto o que al pasar el tiempo uno ya es como que... si bien tenés las más ganas pero como que va dejando ciertas actividades, pues mira qué bien resultó esta actividad...mira cómo se engancharon y yo no lo había pensado porque pensé que no iba... y el verlos también a ellos a los alumnos desde otra mirada y como ellos tienen problemas con relacionarse con ningún otro docente... y que uno le explica no? No les dice... está seño no es seño.. no, no, les decimos.. esta es una seño... que está estudiando como nosotros...como uno y que después tiene que hacer estas prácticas con ustedes para recibirse entonces ellos se enganchan y colaboran pero no la verdad que fueron buenas las dos veces

#### **E: ¿Cómo concebís la tarea de Coformación?**

V: La verdad que las dos veces que fui cofomadora me han preguntado desde la dirección si quería le dije... bueno si no tengo problema yo pero nunca nadie vino a decirme que tenía que hacer ninguna de las dos veces yo no tengo problema pero como que yo estaba media perdida porque digo...qué oriento? que hago? y entonces yo les preguntaba a las chicas bueno digo yy? te dijo la profe que tenés que observar?... y bueno en el 2006 mmm no, bueno hace 4 años que fue la primera sí porque era residente entonces yo ya venía con todo. Este año me pasó que ya sabían lo que tenían que observar...eran de tercer año.. porque eran observantes y practicaban una semana entonces bueno nos fuimos haciendo en el momento y la cuando lo estaban enseñando o lo estaba planificando o si tenían una pregunta pero esa fue una cuestión que uno lo sabe bien qué hacer o qué decirle cómo orientar, porque yo le decía ellas...yo no me siento poco preparada como para enseñarles

a ustedes ustedes observan...después muchas veces me pasó perdón me corté... pero me pasó en esta oportunidad que una las chicas que no le fue tan bien, pero no le fue bien porque por el grupo de alumnos los enganchó la actividad entonces ya que como que quedó muy frustrada y yo le dije mira...seguí siendo perseverante, que eso lo con la experiencia lo vas a lograr... obviamente ni a mí hay veces que hay actividades que no me funcionan que yo pienso que se van a enganchar y que son a veces totalmente apáticos y otras que sí y es como que ella se había se había puesto realmente mal entonces le dije: lo bueno es que te diste cuenta que te autoevaluaste, que pudiste detectar que eso no funcionó, entonces yo pienso que ahí en esa charla que tuvimos en forma informal ella se tranquilizó y pudo ayudarla un poco, pero la verdad que me gustó pero me gustaría personalmente como recibir del instituto que ella proviene un poquito más de formación como docente cómo orientarlas y cómo acompañarlas

**E: ¿cómo construiste tu rol teniendo tan pocas orientaciones?**

**V:** Dije bueno a ver...me puse en el lugar de ellas, me remonto cuando yo fui practicante que me hubiera servido a mí saber a la hora enfrentarme a un grado a la hora de planificar, entonces empecé por ahí a fijarme... bueno ellas se fijaban bueno qué saberes hay que tener vamos a planificar entonces fuimos a la distribución del tiempo que tengan cuidado con eso que siempre a mí me pasaba de practicante uno como que uno sabía calcular el tiempo que llevaba la clase, entonces te faltaba tiempo para ciertas actividades a lo mejor ellas tenían muchísimas ideas muy buenas y les dije bueno elegir una la que te parezca más importante para dar inicio a la clase para motivarlos y después continúa que quede siempre mínimamente algo registrado porque bueno es nuestra forma de trabajo en la escuela y luego de cierre a ver si chico pudo construir ese conocimiento es objetivo que vos tenías para esa clase pero siempre partiendo desde mi lugar de practicante en el pasado así fue como las oriente

**E: ¿Cómo las notaste a las estudiantes? estaban muy desorientadas en torno a su práctica?**

**V:** No tan desorientadas, porque yo les estuve preguntando a las chicas y algunas ya estaban trabajando haciendo suplencias entonces como que a lo mejor las que estaban haciendo suplencias, en lo que es el manejo del grupo, les iba muy bien había que hacer algunas cuestiones de las actividades pero bueno es porque ellas no conocían en profundidad al grupo, yo hace dos años que estoy con ellos entonces ciertas cosas ya las conozco pero en cuanto a la preparación como digo que las clases y el desenvolvimiento en las clases no las note desorientadas.

**E: Vos mencionaste que constituiste tu rol pensando en tus necesidades como docente practicante o sea te remontaste a tu pasado, ¿hay algún otro elemento más que hayas tomado para configurar ese rol?**

**V:** Si, no solamente el pasado sino del propio rol del presente cuestiones que yo noto que el fallado o qué falló, entonces aconsejarlas, orientarlas, para que no les suceda lo mismo, ya que uno aprende del error...

**E: y en rasgos generales en que redundarían esos consejos que le diste?**

**V:** YY tal vez que lleguen a todos los chicos que no dejen ninguno de lado a veces me pasa personalmente que con la vorágine cotidiana hay chicos que nos quedan a veces rezagados entonces un ejemplo que les dije... Traten de incluirlos en la clase si ellos no participan oralmente pregúnteles, si bien soy de preguntar mucho pero muchas veces quedan algunos en el camino y uno luego se da cuenta y no se puede volver atrás entonces en ese aspecto fue el que las oriente les aconseje que tengan cuidado.

**E: ¿Cómo abordaste con las estudiantes el tema de la planificación de las clases? ¿las orientaste en ese sentido o te tomaste directamente lo que ellas traían del instituto?**

**V:** Les dimos los temas que tenían que trabajar tratamos... nos pusimos de acuerdo con mis paralelas para que puedan armar un proyecto entonces que sea algo transversal que no termine comienza en un área y le dimos una idea de cómo podían comenzar pero después ellas...tomaron en cuenta el consejo, pero hicieron digamos a su criterio y salió bueno, salió muy bien, así que si bien ellas nos escucharon porque nos preguntaron pero luego cambiaron el rumbo y me gustó por ejemplo en la ciencia que yo soy de sociales y naturales me gustó el rumbo que tomó así que bien muy bien.

**E: ¿En qué grado practicaron?**

**V:** En quinto grado eran seis parejas pedagógicas y practicaron en todas las áreas.

**E: ¿Qué contactos pudiste establecer con el instituto durante el proceso de práctica de los/las estudiantes?**

**V:** Bien... con el instituto no establecí mucho contacto, solamente con la profesora de práctica que las vino observar, y solo cuando las vino a observar, qué bueno... me hizo preguntas sobre cómo las veía que se están desarrollando pero nada más que eso no recibí ninguna orientación

**E: ¿Qué pensás que tiene que hacer un conformador con las practicantes?**

**V:** Desde mi pensamiento orientarlas en lo básico... de por ejemplo al proyectar una clase llevar adelante una clase y acompañarlas en cuanto a las relaciones que establecen con los chicos y los vínculos que se forman, eso me imagino yo la verdad que no no me he puesto a pensar cómo tendría que ser, pero lo repito este grupo de practicantes que tuve este año, la verdad no tuvieron ningún inconveniente en vincularse con los chicos en las relaciones y tampoco en la planificación, si bien bueno usamos esto de la tecnología porque ella les enviaban las clases por drive y uno hacía sugerencias... porque yo les dije... Yo sugiero

tomenlo o no, siempre las tuvieron en cuenta... pero la verdad que no... me agarras así de sorpresa porque no sabría decirte cómo... ellas por lo que me han contado luego aprenden -obviamente que yo también estado en esta situación desde la observación- yo pienso que observando el docente es cuando más se aprende qué cosa no hacer o qué cosas hacer y que hay cosas que es lo que te sale en el momento porque los chicos también son personas con pensamiento independiente que en algún momento saltan con cuestiones y cómo encaminarlas y no esa es también la cuestión...si la pregunta del chico corresponde al tema que se está trabajando, bárbaro sino decirle bueno después te respondo porque si uno por querer cumplir con todos responden a todos la clase se va de tema

**E: ¿Cómo pensás que tendría que ser el vínculo con el Instituto en el proceso de práctica de las/los Residentes/practicantes?**

V: Y en cuanto al vínculo con el instituto tendría que ser más regular o sea el docente coformador primero tendría que tener una pequeña reunión con los profesores encargado del instituto de las practicantes para que lo pongan en avisos sobre qué desean en que orienten coformador y después una última reunión para a ver qué conclusión que síntesis, más que síntesis qué reflexión o qué opinión se puede tener sobre las practicantes sobre cómo le fue no sobre la persona en sí por supuesto.

**E: ¿Además de los acuerdos de la práctica qué otras cosas podrías serían esperables para vos?**

V:Y por ejemplo que me informen sobre la reglamentación en qué consiste entonces uno se prepara yo sentí como que muy a los ponchazos

**E: ¿Conocés el Dto. 4200/15?**

V: No conozco el decreto no.

**E: ¿Volverías a tener practicantes?**

V: Sí volvería a tener practicantes, no fue catastrófico si bien no no sabía qué decirles, pero bueno después como que me relaje y dije bueno me pongo en el lugar de ellas y pensar qué me hubiera gustado, qué hubiera necesitado si bien mas al pasar el tiempo reafirmó mi idea de que seguir capacitándose y la experiencia es lo que día a día logra que la clase mejore tener nuevas técnicas y métodos, eso..

**E: Y pienso en lo que dijiste antes también de la alternancia...**

V: Sii, me acordaba también uno de los días en los que las chicas estuvieron con uno de los grupos que son super charletas, super activos, entonces trajeron una ruleta para las regiones geográficas, y pensé...acá se matan..pero en el medio del desorden, que bien que trabajaron, pero bueno la docente practicante puso mucho de ella para ordenarlos y para que se enganchen en el juego y armo equipos para competir y ahí se engancharon mas, muy buena experiencia.

**E: Muchas Gracias**

## Apéndice 7: Entrevista N° 7

### **Coformadora G. Docente de Nivel primario que recibe practicantes/residentes.**

Fecha: 16 de diciembre de 2019

**E: ¿Cuánto hace que es docente de Nivel primario?**

**B:** Soy docente del nivel primario hace 21 años

**E: ¿Cuántas veces fue coformadora?**

**B:** Fui coformadora en cuatro oportunidades, tuve practicantes de distintos años de la carrera.

**E: ¿Cómo han sido sus experiencias en ese rol?**

**B:** Realmente muy interesantes, porque fue una experiencia enriquecedora para ambas partes, y me sentí productiva por compartir toda la experiencia que tengo en el nivel, acompañar a las chicas, estar en sus pequeñas dudas...va o grandes dudas porque a veces se conectan con cuestiones muy profundas de la tarea docente, como por ejemplo...los tiempos de aprendizajes de los chicos, las necesidades no atendidas por ausencia de contención, la profundidad que se le da un tema.. la necesidad de esperar o no para dar algo...las decisiones sobre cuestiones actitudinales, uno las ve inseguras en esos aspectos y desde ahí trata de apuntalar. También comentarles, las decisiones que se toman, porqué se toman, las cosas que funcionaron y las que no funcionaron.

**E: ¿Cómo concibe la tarea de Coformación? ¿Qué acciones te parecen que son propias del Rol del coformador?**

**B:** Esta tarea, permite de alguna manera revisar y mirar de otro lugar las propuestas de actividades propias... el hecho de recibir practicantes o residentes nos demanda que nos organicemos de otro modo, que a veces organicemos cuestiones que dejamos más libradas a la improvisación...El coformador acompaña y orienta a las residentes y /o practicantes, las ayuda a pensar , revisar las propuestas desde el hacer cotidiano desde la implementación concreta y a mirar esos detalles que se conoce por los años recorridos y en esa revisión también pensamos algo de nuestra tarea docente o nos enriquecemos con alguna tarea o propuesta que traen las chicas del instituto y decimos..mirá no se me había ocurrido...

**E: ¿Qué contactos pudo establecer con el instituto durante el proceso de práctica de los/las estudiantes?**

**B:** Resultó productivo poder compartir las secuencias didácticas, por ejemplo actos escolares y recibir sugerencias que enriquecieron las mismas. Fue un trabajo de ida y vuelta, que permitió conocer material más actualizado...También tuve los encuentros con las profesoras de la práctica cuando venían a ver a las chicas.

**E: ¿Fuiste convocada por el instituto o te comunicaste con los profesores de práctica?**

**B:** Solamente cuando tuve alumnas del cuarto año de la carrera el contacto fue más directo..venían más veces a verlas..en los otros años de la carrera no..por ejemplo con las chicas que observan solamente no sabía mucho cómo manejarme...que tenían que observar...que podían hacer..que no podían hacer, me fui manejando con ellas como te dije antes, pensando qué aportes concretos podrían serles útiles, pensando también en las inquietudes que ellas tendrían y abriéndoles el espacio para que pregunten lo que necesiten, lo que le genere inquietud. Con las profesoras de cuarto año participamos de un cierre y fuimos a una capacitación en áreas de primaria muy interesante.

**E: ¿Cómo piensa que tendría que ser el vínculo con el Instituto en el proceso de práctica de las/los Residentes/practicantes? ¿Sobre qué aspectos considerás que resulta necesario acordar?**

**B:** El vínculo durante el proceso de prácticas podría contar con la presencia de profesores de las disciplinas específicas para que sea un enriquecimiento mutuo ya que podemos seguir aprendiendo en el planteo diario de las propuestas, pienso también que quizás podría haber más encuentros con los otros profesores del instituto, sobre todo cuando las chicas tienen que practicar...cuando observan también...para saber a donde tienen que apuntar...uno lo va haciendo un poco intuitivo el acompañamiento, también estarían buenos espacios para acordar los criterios ver como tiene que ser la planificación, cuestiones organizativas también, sobre horarios, inasistencias de las chicas, como proceder...Con las chicas de cuarto año algo sabíamos pero nos costó mucho todas estas cuestiones con las demás, no habíamos recibido ningún lineamiento del instituto...creo que tiene que haber un intercambio para que todos podamos enriquecernos...como te dije antes.

**E: ¿Cuáles son las dificultades que pensás que se presentan al intentar generar estos encuentros?**

**B:** yyy...creería que los tiempos, si yo tuviera que ir al instituto como coformadora, sería de noche...y a veces se complica, uno trabaja todo el día e ir al instituto a la noche...imagino que también se le complica a los profesores tratar de coincidir para generar reuniones con las coformadoras...

**E: ¿Conocés el decreto 4200/15?**

**B:** No lo conozco, desconocía su existencia

**E: Seguirías teniendo residentes/practicantes**

**B:** sii, sin lugar a dudas, toda experiencia que sirva para el intercambio y todo lo que nosotros podamos aportar a la formación de los futuros maestros me parece que es algo muy bueno, en algún momento nosotros estuvimos en ese lugar, y yo recuerdo lo importante que yo sentía que era el rol de la maestra con la cual yo hacía la residencia, bueno...de alguna manera intento que las chicas tengan una buena experiencia y se vayan con una idea de lo que será su futuro trabajo en la escuela primaria...y pensar también que en uno o dos años las tenemos como compañeras de trabajo pq hay una cuestión acá en VGG, que al ser el Instituto 24 el único público en la zona sur, la mayoría de las docentes que trabajan en las escuelas de VGG son egresadas del 24...yo egresé del 24...y muchas de mis compañeras de trabajo actuales...inclusive éramos compañeras en el profesorado... y ni hablar de las practicantes/residentes que fueron alumnas mías en el primario...entonces es como un ida y vuelta, como una red que se interconecta...

**E: Muchas gracias por tus aportes**

**B:** Gracias a vos por permitirme pensar un poco mas...

**Apéndice 8: Versión preliminar del REPI (REGLAMENTO DE PRÁCTICA DOCENTE INSTITUCIONAL).**<sup>41</sup>

**TITULO PRIMERO:**

**ÁMBITO DE APLICACIÓN DE LA NORMA:**

**ARTÍCULO 1:** Este reglamento de Práctica Docente Institucional (REPI) será de aplicación dentro del ámbito del Instituto Superior N XX y en todos sus Anexos en las Prácticas Docentes de las Carreras de : Profesorado de Nivel Inicial, de Nivel Primario y el Profesorado de Educación Tecnológica.

**ARTICULO 2:** Entrará en vigencia automáticamente una vez aprobado por Resolución Ministerial.

ARTICULO 3: Teniéndose en cuenta la Aplicación de la Norma, EL REPI será de aplicación sustancial en la Práctica Docente, recurriendo de manera supletoria al Reglamento Marco de Práctica Docente Dto. 4200/2015 en todo aquello que este Reglamento no contemple.

**TITULO SEGUNDO:**

**DE LA PRACTICA DOCENTE:**

**ARTICULO 4:** La formación en la práctica docente deberá concebirse como un Campo de Formación, una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como una práctica social, como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, como dispositivo de fundamental importancia para el diálogo permanente entre teoría y práctica para la socialización de las construcciones que de éste se generen.

**TÍTULO TERCERO:**

**DE LA ORGANIZACIÓN**

**ARTICULO 5:** Las prácticas docentes se realizarán en instituciones asociadas, definidas como aquellas en las que los/as estudiantes se integrarán para llevar a cabo sus experiencias de observaciones y/o prácticas progresivas, las que, articuladas con la formación teórica, le permitan apropiarse de los saberes del trabajo docente situado.

---

<sup>41</sup> El formato del texto y estilo de tipeo corresponden a la versión original. No se han realizado modificaciones para adjuntarlos a este trabajo.



El docente de las escuelas asociadas y/o de las instituciones socio - comunitarias, en adelante Co-formador, será el que reciba e integre paulatinamente a los/as estudiantes al trabajo docente en el contexto institucional, cumpliendo una tarea fundamental en la formación en terreno de los mismos a partir de acuerdos consensuados con los IES. La elección de las instituciones asociadas estará a cargo del Equipo Formador, consensuada previamente con aquel.

Las instituciones asociadas son aquellas que participan y colaboran con el Instituto de Educación Superior (IES), en un trabajo conjunto para fortalecer y garantizar el proceso de formación de nuevos/vas docentes. Constituyen ambientes de formación y de aprendizaje en los contextos/niveles en los que los/as futuros/as docentes deberán desempeñarse. Todas las instituciones escolares del sistema educativo provincial, son potencialmente escuelas ASOCIADA Todas las instituciones del ámbito educativo formal y no formal, como así también ONG e instituciones con proyección hacia otras áreas culturales son potencialmente instituciones asociadas.

Cada IES organizará el/los Equipo/s Formador/es de la Práctica Docente, entendidos éstos como los que definen el encuadre de la Práctica, acompañan pedagógicamente, habilitan la reflexión y evalúan el proceso realizado por el/la estudiante, acorde a lo estipulado en este REPI.

El Equipo Formador estará integrado por el/la Jefe de la práctica - Coordinador/a de práctica o referente institucional de la misma, los/as Profesores/as de los Talleres de Práctica Docente (generalistas y especialistas) y los/as Co-formadores.

**ARTICULO 6:** El número de escuelas y/o instituciones asociadas con las que se trabaje en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada IES dependerá de la matrícula del instituto y de un estudio de las particularidades y necesidades del medio. Las mismas deberán responder a un conjunto de variadas características: urbanas, urbano-marginales, rurales u otras instituciones que ofrezcan servicio educativo de contextos socioculturales diferentes, de distintas modalidades, de gestión estatal o privada, a fin de interactuar con realidades heterogéneas, intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos.

**ARTICULO 7:** El Campo de la Formación en la Práctica Profesional, que acompaña a los otros Campos de la formación como eje integrador establece, en los nuevos Diseños Curriculares, la inserción paulatina a la realidad socio-educativa y a las prácticas docentes desde el primer año de la carrera.

De esta forma, y aplicando lo que el propio Diseño Curricular define, diremos: "...el trayecto de practica considerado como una secuencia formativa centrada en la construcción de las practicas pedagógicas, entendiéndolas como un conjunto de procesos multidimensionales que exceden la definición que asimila exclusivamente a las practicas escolares de la enseñanza y a la tarea de dar clases".

**ARTICULO 8:** Los talleres de la Práctica I y II de todas las carreras de formación docente podrán optar en algún momento del trayecto de su formación realizar parte de sus prácticas dentro de instituciones educativas no formales en diversos escenarios instituciones socio-comunitarias culturales y educativas, a modo enunciativo, Bibliotecas, Museos, ONG, Clubes, Vecinales, Comedores Escolares, Aleros, Casa de la Cultura.

**ARTICULO 9:** Las instituciones asociadas a la que refiere el artículo 6 deberán estar ubicadas dentro de la localidad de Villa Gdor Gálvez y su zona de influencia determinadas por las localidades de Rosario, Alvear, Pueblo Esther y General Lagos

**ARTICULO 10:** La asignación de horas que deberán cumplimentar los estudiantes dentro de las Instituciones asociadas según los Diseños Curriculares son: Nivel Inicial...448.....horas cátedras, Nivel Primario 448.....horas cátedras, Prof. De Tecnología.....horas cátedras.

**ARTICULO 11:** En las escuelas asociadas que lleven adelante Proyectos de integración, las prácticas docentes serán acordadas, también, con los responsables de la integración, principalmente con los/as docentes integradores/as. Se deberá diseñar y desarrollar de acuerdo al marco de posibilidades que abre cada experiencia de integración.

**ARTICULO 12:** Las partes co-responsables de la Práctica, Directivo del IES y de la institución asociada, firmarán un Convenio (ANEXO I) una vez acordado el desarrollo de las instancias de las prácticas. El mismo deberá ser elevado a sus respectivos Supervisores. Se confeccionará por cuadruplicado uno para cada institución y uno para cada Supervisor

#### **TITULO CUARTO :**

##### **DE LOS ACTORES EN EL CAMPO DE LA PRACTICA DOCENTE:**

**ARTICULO 13:** La organización, conducción y supervisión del Campo de la Práctica Docente estará a cargo del Departamento de Práctica. Lo integran totalidad de los Profesores/as de Práctica I, II, III y IV de cada uno de los Profesorados que se cursen en el Instituto Superior y la/el Regente de la institución. En el caso Particular del Taller de

Practica IV de Nivel Inicial y Nivel Primario serán actores también los Profesores de los Ateneos. En el caso del Profesorado de Educación Tecnológica serán actores también los Profesores de la Práctica de la Investigación en Educación Tecnológica.

**ARTICULO 14:** La coordinación del Departamento será responsabilidad del/la Regente.

Creo que habría que ampliar el campo de las responsabilidades, tomando lo que el decreto establece para el director, podría hacerse un traspaso a la figura del regente. o nombrar el equipo directivo. Me parece más conveniente citar estas obligaciones en orden jerárquico creciente: Equipo directivo, jefe de practica, docentes formadores, docentes coformadores, estudiantes.

**ARTICULO 15: DEL PROFESOR DE PRACTICA:**

Es responsabilidad de las/ los profesores/as de práctica:

1. Participar en las reuniones convocadas desde el Departamento de Prácticas para colaborar en la organización de la programación anual del Campo de las Practica Docente.
2. Programar las acciones vinculadas con la experiencia al año, carrera y nivel educativo del Campo de la Práctica que corresponda, y a las instituciones asociadas, atendiendo a los acuerdos institucionales planteados en el presente reglamento
3. Definir de manera conjunta por nivel el cronograma de prácticas correspondiente a cada año. Taller I y II realizarán las observaciones durante el primer cuatrimestre.

Taller III realizarán sus observaciones prácticas durante el segundo cuatrimestre.

Taller IV realizarán sus observaciones y prácticas durante el primer y segundo cuatrimestre.

4. Presentar ante el departamento en los plazos institucionalmente previstos, la nómina de estudiantes de los grupos a cargo, acompañado del listado de escuelas solicitadas para las prácticas, a fin de agilizar los trámites pertinentes ante el Cuerpo de Supervisores.
5. Organizar y coordinar con los responsables institucionales(del instituto o de escuelas asociadas?) las tareas inherentes a la observación y las prácticas docentes programadas.
6. Promover la integración de los practicantes a la institución en la que realizan sus prácticas planificando acciones tendientes a hacerla efectiva.
7. Brindar orientación teórica, práctica y metodológica a los alumnos practicantes

. 8. Coordinar acciones con los restantes profesores del campo de la práctica y de otros espacios/ campos de la carrera a fin de promover la integración de los conocimientos y la articulación teórico – práctica, definiendo criterios unificados para la planificación, selección bibliográfica y recursos entre otros.

9. Coordinar con maestros o profesores co-formadores/as y con los practicantes las modalidades de acción en las secciones y/ o años, de acuerdo a los diseños curriculares vigentes.

10. Mantener contacto permanente con los maestros y profesores co-formadores/as a fin de intercambiar opiniones para el desarrollo y mejoramiento de las prácticas docentes.

11. Orientar a los alumnos practicantes en la reflexión, análisis, conducción y evaluación de sus prácticas al igual que supervisar su tarea en forma permanente.

12. Establecer la compensación y el refuerzo de las prácticas que los alumnos habrán de completar en caso de: inasistencias justificadas y no justificadas, suspensión por motivos de orden público (paros docentes, jornadas institucionales, etc.) dificultades en el rendimiento y desempeño áulico, y otros que se consideren importantes para la aprobación y evaluación cuali-cuantitativa de los practicantes.

13. Definir y comunicar a los alumnos las condiciones y criterios de evaluación, calificación y acreditación de la práctica y sus resultados dentro de los plazos previstos por la institución.

14.- Los Profesores de Práctica, deberán realizar como mínimo una visita durante el desarrollo de la Práctica con el fin de acompañar y orientar a los estudiantes dentro de la Institución asociada. (En algunos artículos habría que especificar si todos los profesores de primero a cuarto tienen que establecer el contacto directo con los coformadores ya que el tipo de inserción no es la misma porque en primero y segundo solo observan)

**ARTICULO 16: DE LOS ESTUDIANTES:** Los estudiantes que hayan cumplido con los requisitos curriculares para cursar de manera regular cada trayecto de las prácticas docentes deberán:

1.- Conocer el Marco Jurisdiccional de Prácticas y Residencia, el contrato didáctico de Práctica docente y residencia del Instituto de procedencia, como las normas vigentes en las instituciones educativas asociadas. ← Interiorizarse y realizar las distintas actividades y tareas de los proyectos de cátedra de los distintos espacios que forman parte del campo de la práctica profesional; elaborando propuestas, presentando informes y la documentación solicitada. ←

2.- Cumplimentar las horas de observación, práctica y residencia en las instituciones asociadas, de acuerdo a lo requerido por las unidades curriculares del campo de la formación de Prácticas Profesionales, según pauta el Marco Jurisdiccional de Prácticas y Residencias.

3.- Participar en las diferentes acciones institucionales, interinstitucionales vinculadas a las prácticas/ residencia y a la institución asociada.

4.- Planificar y presentar el Proyecto áulico de Práctica y /o Residencia al docente co-formador y profesor del Instituto según corresponda, hasta su aprobación y aplicación en el desarrollo de su clase con 48 hs de antelación Siguiendo el modelo establecido en los acuerdos interinstitucionales.

5.- Realizar prácticas educativas en forma progresiva, vinculadas a las unidades curriculares del campo de la práctica docente en contextos y ámbitos diversos.

6.- Preparación del material didáctico necesario para el desarrollo de sus propuestas con suficiente antelación. ←

7- El/la estudiante practicante deberá presentar copias de las planificaciones aprobadas a las coformadoras.

7.-Confeccionar su diario de campo y carpeta didáctica con las observaciones, planificaciones, informes, trabajos prácticos y el material que indiquen los profesores a cargo de la práctica y /o residencia.

8.- El /la estudiante practicante deberá cumplir con la totalidad de las actividades previstas para la experiencia correspondiente., según el cronograma pautado al inicio de la cursada, presentándose por lo menos diez minutos antes del comienzo de la clase.

9.- La asistencia del estudiante será registrada con firma de autoridad competente (Directivo de Escuela destino, docente de práctica, docente co-formador, etc.) a efectos de certificar cumplimiento de observaciones, prácticas o residencia, dado que dicha asistencia es obligatoria para la aprobación del espacio. La asistencia deberá alcanzar no menos del 100%. De no cumplir con el presente requisito deberá recusar el espacio en el próximo ciclo lectivo.

10.- El alumno deberá asistir puntualmente a los encuentros y/o clases .permanecerá el tiempo estipulado, no correspondiendo el retiro anticipado. Las inasistencias solo serán justificadas con certificados de Salud expedido por médicos matriculados y debidamente estampillados. En caso de estar frente a grupo es obligación del estudiante informar con

debida anticipación: \* A la escuela asociada, para conocimiento del docente orientador. \* Al profesor del Taller de Práctica.

11 - Previo acuerdo con los profesores, podrán compensarse las inasistencias, según los cronogramas de observaciones y residencias.

12.- En caso de embarazo, la alumna deberá informar al profesor/a a cargo, y se procederá según la normativa que contempla el régimen especial para embarazadas las Leyes N ° 25.584 y 25.2733.

13. Los/las estudiantes practicantes no son responsables civilmente sobre los/las alumnos/as, por lo tanto deberán estar siempre acompañados durante las actividades de observación y prácticas por el docente co-formador/a y en caso de ausencia del mismo, por personal directivo de la escuela destino u otro docente

14- Para la acreditación de la Práctica Docente de II, III y IV, deberá tener como requisito la acreditación de la totalidad de las correlativas del año anterior. Teniendo en cuenta que las materias correlativas al Espacio de la Práctica son la totalidad de las materias del año anterior.

15- Los estudiantes tienen PROHIBIDO el uso del celular para atender cuestiones personales dentro del ámbito donde desarrolle sus prácticas.

#### **ARTICULO 17: DERECHOS DE LOS/ ESTUDIANTES PRACTICANTES Y RESIDENTES:**

1. Recibir un trato respetuoso e igualitario.
2. Ser informado debidamente de las condiciones de cursada de la práctica y de evaluación.
3. Recibir las devoluciones de su desempeño en la práctica y las calificaciones en tiempo y forma.
4. Ser respetado y apoyado en sus iniciativas, siempre y cuando se ajusten a los marcos curriculares y normativas vigentes.
5. Ser notificado convenientemente sobre las decisiones que afecten a la continuidad de sus prácticas o residencia.  Sobre el ingreso a la institución y la observación.
6. La inserción en las instituciones educativas, más aún cuando no se pertenece a ella, demanda un trabajo especialmente cuidadoso y comprometido con la tarea. Irrumpir en la vida cotidiana de una escuela requiere tacto, una actitud abierta a la experiencia,

disposición para descubrir y sorprenderse, capacidad de ponerse en el lugar del otro, una escucha atenta para captar los sentidos y comprender las voces de todos los protagonistas que sostienen las instituciones educativas en contexto. La CORRESPONSABILIDAD es fundamental para lograr los objetivos planteados y el máximo aprovechamiento de la experiencia.

7. En caso que las observaciones sean en parejas pedagógicas, deberá tomarse cuidado de no conversar, por ningún motivo, cuando la clase se está desarrollando, a fin de evitar distracciones tanto del docente como del alumno.

8. Toda situación que el alumno practicante o residente considere anómala, deberá ser informada de inmediato a su profesor de práctica, quien considerará las intervenciones pertinentes, evitando juicios o comentarios no correspondientes en otros espacios.

9. Así como la entrada al territorio es importante, también lo es la salida, por lo que el alumno deberá informar su retiro, agradeciendo y valorando la visita.

**ARTICULO 18: DE LOS DOCENTES CO- FORMADORES/AS:** El docente co- formador/ra es un agente fundamental en el proceso de formación del alumno practicante y residente. Entre algunas de sus múltiples funciones se destacan: -

- 1.- Recibe e integra al estudiante practicante a la institución asociada,
- 2.- Lo informa acerca de los proyectos institucionales y áulicos y de la dinámica de la institución,
- 3.- Asesora al estudiante en las características del contexto y población escolar a fin de adecuar la propuesta de práctica.
- 4.- Entregar con suficiente antelación la selección de contenidos necesarios para que el estudiante diseñe su propuesta de intervención.
- 5.- Escucha, revisa, sugiere las modificaciones en relación a las planificaciones y propuestas de los /las estudiantes con la debida anticipación a fin de que sean consideradas por los docentes de práctica y de las respectivas áreas del profesorado.
- 6.- Ofrece contención y acompañamiento frente a las dificultades e inseguridades producto de los primeros acercamientos a la ocupación del rol.
- 7.- Guía convenientemente al estudiante desde su lugar de experto, en aquellas cuestiones referidas al desempeño de la enseñanza.

8.- Acuerda con los/las estudiantes los asuntos referidos a planificación.

Realiza una devolución final del proceso de práctica al estudiante para promover la reflexión sobre el mismo.

### **ARTICULO 19 DE LA ACREDITACIÓN DEL PROFESOR CO-FORMADOR (EN LAS RESIDENCIAS)**

Los requisitos que deberá cumplimentar el/la docente para acreditar al Profesor Co-formador:

- a) 75% de acompañamiento y seguimiento de los/as estudiantes del IES en la institución asociada.
- b) 100% de asistencia a todos los encuentros ( con un mínimo de tres) a los que convoque el IES considerados estos como instancias de capacitación.
- c) Presentar la documentación y/o producir los informes que le sean solicitados por el IES.

**ARTICULO 20: DE LOS JEFES DE PRACTICAS:** La organización, conducción y supervisión de la Práctica Docente estará a cargo del Departamento de Práctica de un Jefe de Práctica que trabajará coordinadamente con los Profesores de Prácticas de cada uno de los Talleres dentro de las carreras de Formación Docente.

**ARTICULO 19 bis:** Son funciones del Jefe de Práctica las siguientes:

- a) El Departamento de Práctica planificará y coordinará anualmente las actividades relacionadas con las Prácticas docentes del Instituto Superior de Formación Docente N ° 24.
- b) Los jefes de carrera de los distintos profesorados del Instituto proporcionarán al Jefe de Práctica y a cada profesor de Práctica el listado de alumnos en condiciones de regularidad, correlatividad, que acrediten la práctica docente y que se hayan inscriptos en la materia.
- c) El Jefe de Práctica elevará a los profesores de práctica el listado de escuelas a fin de facilitar la elección de las mismas. Se dará continuidad al trabajo en las Escuelas asociadas a efectos de incentivar la articulación y profundizar las redes institucionales, pudiéndose incorporar otras escuelas según demandas y necesidades de los alumnos.
- d) El Jefe de Práctica deberá elevar a la Regencia los listados de datos de los alumnos practicantes y residentes con sus respectivas sedes de práctica, y los convenios para la firma de los mismos por la Dirección del Instituto.



- e) El Jefe de Práctica elevará en el primer y segundo cuatrimestre un informe de las actividades realizadas por dicho departamento.
- f) Se firmará un Convenio por cada Institución asociada con la lista de alumnos que acudirán a la misma. Esta firma se hará 7 días antes del inicio de las observaciones.
- g) Este convenio será presentado por el Jefe de Práctica o por los Profesores de cada taller, ante los directivos de las instituciones en el momento del ingreso, con el cronograma y la nómina de alumnos. (el convenio es por curso? o se hace uno general con los estudiantes de todos los cursos y carreras que concurrirán a esa escuela?)
- h) El jefe de práctica acompañará a los profesores en las observaciones de los alumnos cuando éstos así lo requieran.
- i) El Departamento de Práctica considerará las recomendaciones y orientaciones necesarias frente a la aptitud fonoaudiológica y aptitud psicofísica, en los casos debidamente justificados
- j) El jefe de práctica organizará y coordinará los encuentros de los cursos destinados a los co-formadores/as en el IES.

#### **TITULO QUINTO:**

#### **DE LAS PRACTICAS DOCENTES EN GENERAL**

**ARTICULO 20:** Todos los Talleres de Práctica de las carreras de Formación Docente deberán cumplir con las siguientes normas generales:

**LOS INSTRUMENTOS DE REGISTRO:** Los siguientes se proponen como instrumentos de registro de la experiencia en este campo: -El cuaderno de campo -La carpeta didáctica -El cuaderno de evaluación

**ARTICULO 21: DIARIO DE CLASE:** Los alumnos de los Talleres de Práctica Docente de I a IV, contarán con un diario de clase en el que llevarán el registro de las observaciones que realicen durante sus prácticas según las pautas planteadas por el profesor/a. La continuidad del diario a lo largo de la carrera les posibilitará una mirada retrospectiva sobre su recorrido académico, así como la apreciación de sus progresos en la comprensión y conocimiento de la realidad educativa. Allí registrará lo que considere más importante o significativo de la experiencia y esas notas le servirán luego para compartir e interpretar la realidad que observa, con ayuda del/la profesora y compañeros/as.

**ARTICULO 22: CARPETA DIDACTICA:** Los alumnos de Taller de Practica II, III y IV contarán con una “Carpeta Didáctica” que le permitirá organizar y presentar su trabajo en la institución. La misma contendrá: - Una carátula con los datos principales del practicante o residente: Nombre y Apellido – Institución- Ciclo – Sección –División – Materia – Docente co-formador/a y de práctica.

- Breve aproximación al conocimiento de la institución: datos relevantes de la institución que ayudarán a la planificación de la propuesta: por ejemplo, proyectos institucionales, recursos institucionales y humanos, etc.

- Distribución horaria semanal de las asignaturas y actividades cotidianas del grupo. - Listado de alumnos.

-Primera aproximación al conocimiento del grupo áulico: formas habituales de trabajo y de organización de la clase, estilos de aprendizaje, vínculos entre los pares y adultos y con la institución, vínculos con el conocimiento y la materia/ área, espacio, tiempo, etc.

-Cronograma de prácticas o residencia.

- Contenidos asignados por el/ la docente co-formador/a.

-Las planificaciones, unidades didácticas y/o proyectos (previsiones didácticas). (Sólo III y IV ) -Anexo con entrevistas, a directivos, docentes, estudiantes, etc.

**ARTICULO 23:** El practicante es responsable de tener la carpeta en condiciones y la pondrá a disposición del docente co-formador, directivo, profesor/a de práctica o de área cuando así lo requieran.

**ARTICULO 24:** En la presentación de las planificaciones didácticas, materiales para los alumnos, y recursos para la enseñanza deberá cuidar especialmente la redacción, la ortografía y la prolijidad porque esto hace a la calidad de su trabajo y profesionalidad.

**ARTICULO 25:** Los planes de clase o intervenciones didácticas serán trabajados con el docente de la Práctica y/o Ateneos durante el cursado de taller y serán presentados con hasta una semana de anticipación a los docentes co-formadores, con el correspondiente visado de los mismos por los profesores responsables.

**ARTICULO 26:** En caso que la previsión didáctica no sea aprobada o se realicen observaciones sobre la misma, no podrá comenzar hasta realizar las correcciones y ajustes necesarios para superar los errores señalados. Sin excepción alguna.

**ARTICULO 27:** Una planificación didáctica podrá ser rechazada o reprobada si: - Presenta errores académicos, ortográficos y/o de redacción. - No se expresan adecuadamente las intencionalidades, contenidos, estrategias, actividades, recursos, evaluación, bibliografía. - Falta de coherencia o articulación entre los componentes didácticos. - Inadecuación de la propuesta didáctica en función del nivel implicado, contexto, características grupales, etc. - Falta de correspondencia con el marco curricular vigente para el nivel.

**ARTICULO 28:** Es requisito para realizar el período de residencia la aprobación de la planificación correspondiente con 48 hs de anticipación, según los criterios establecidos para cada carrera.

**ARTICULO 29:** En el caso de residentes, el proyecto será organizado y pautado junto al docente co-formador, atendiendo al proyecto institucional y curricular, debiendo estar aprobado por el profesor de práctica además de los profesores de Ateneos (en caso de Inicial y Primaria) una semana antes de comenzar la Residencia, entregando copia al docente co-formador.

**ARTICULO 30:** Asimismo, antes de comenzar deberá asegurarse de contar con todos los materiales necesarios para el desarrollo de las clases puesto que no le está permitido abandonar el grupo. Por otro lado la falta de previsión puede poner en riesgo lo planificado.

**ARTICULO 31:** Cada practicante contará con una planilla de evaluación, en el que el docente co formador, dejará registro de la supervisión de su experiencia, con las apreciaciones y devoluciones que considere pertinente para el mejoramiento de la práctica del alumno. Las observaciones de los restantes profesores también quedarán asentadas en este cuaderno. Al final de la residencia el docente co-formador presentará un informe narrativo.

**ARTICULO 32:** Una práctica es considerada aprobada si alcanza una calificación de 8 puntos y desaprobada si su puntaje es menor a 8.

**ARTICULO 33** Son causas de suspensión o no aprobación de las prácticas docentes:

- a) No cumplimentar con las tareas inherentes a la práctica (asistencia, planificaciones, participación en actividades escolares o extraescolares que designe la institución asociada)
- b) No haber superado las dificultades que dieron lugar a la prolongación del período de Práctica.

- c) Manifestar falencias y/o carencias de índole conceptual general y/o didáctico-disciplinar en el diseño y/o implementación de los diseños de intervención didáctica.
- d) Provocar o causar conflictos de convivencia en las instituciones ya sean detectadas por los/as Profesores de Taller, por la Dirección de dicha institución o por el/la co-formador/a

**ARTICULO 34:** Las prácticas podrán ser observadas por otros profesores del Instituto de las cátedras de formación específica, responsables también de la formación de los alumnos y por los regentes de la institución. Esta participación deberá registrarse en el cuaderno de evaluación.

**ARTICULO 35:** La planilla de evaluación se usará además para la autoevaluación del alumno, la que será pautaada con el profesor de práctica.

### **ARTICULO 36: DE LA EVALUACIÓN DE LOS TALLERES DE PRÁCTICA DOCENTE**

Serán requisitos de regularidad, aprobación y acreditación de los Talleres de Práctica Docente los siguientes:

- a) Cumplimentar con el 75% de asistencia a las clases áulicas en el IES.
- b) Aprobar el 100% de las instancias de evaluación previstas por los Talleres de Práctica Docente
- c) Asistir al 100% de las tareas asignadas en las instituciones asociadas.
- d) Aprobar una instancia final de integración determinada por cada IES en su REPI.
- e) La calificación final para la acreditación de los Talleres de Práctica docente será de 8 (ocho) puntos o más.

**ARTÍCULO 37:** Las residencias serán evaluadas en los siguientes aspectos y según lo establecido en el título Quinto.

- a) Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas
- b) Asistencia a clases en el IES e instituciones asociadas
- c) Planificación de las tareas docentes y participación en otras actividades institucionales
- d) Diseño y desarrollo de las propuestas de intervención-

- e) Presentación en tiempo y forma de los trabajos y planificaciones solicitadas.
- f) Preparación general y pedagógico-didáctica
- g) Preparación en cuanto al marco teórico adecuado
- h) Articulación teórico-práctica pertinente
- i) Vínculos personales establecidos entre el/la estudiante con los demás actores implicados en la práctica.

### **ARTICULO 38**

El/la estudiante que no aprobare en estos dos turnos posteriores a la cursada, deberá recursar el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo.

**ARTÍCULO39** El/la estudiante que no obtuviera la regularidad en los Talleres de Práctica Docente por inasistencias a las clases áulicas, perderá las actividades realizadas en las institución/es asociada/s, debiendo recursar el Taller de Práctica Docente en otro ciclo lectivo. El mismo criterio se aplicará si la situación ocurriese a la inversa.

**ARTÍCULO40** Cuando la Residencia fuera suspendida y/o desaprobada por alguna de las causales planteadas en este Reglamento podrán ser recursadas con la intervención y el acompañamiento del Consejo Institucional Académico.

## **TITULO SEXTO**

### **DE LOS TALLERES DE PRACTICA EN PARTICULAR**

Cada Taller en Particular tendrá diagramado sus propias normas en cuanto a la organización, ejes, y formas de evaluación, las que deberán señirse a lo reglado en el Título Quinto. CON RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN DE SUS OBSERVACIONES Y PRÁCTICAS EN LAS ESCUELAS ASOCIADAS:

#### **NIVEL INICIAL**

#### **PRIMER Y SEGUNDO CUATRIMESTRE.**

#### **TALLER I**

La inserción al campo durante cinco (5) días posibilita compartir situaciones en tiempo real siendo observadores participantes de la trama escolar. Durante este tiempo, las y los estudiantes realizan observaciones, focalizando la mirada en aspectos que previamente se abordan teóricamente durante las clases de Taller; de este modo construyen herramientas que les ayudarán a comprender ciertas prácticas, modos de abordar situaciones educativas y tradiciones naturalizadas.

Esta primera aproximación al campo educativo se realiza en Instituciones de la ciudad con diversas características, Jardines de Infantes independientes, nucleados, salas de Nivel Inicial dentro de escuelas Primarias de gestión oficial y privadas. Esta diversidad de Instituciones amplía la mirada y constituyen analizadores a trabajar posteriormente en el Taller. Por todo ello es importante realizarlas en la segunda etapa del año, durante el mes de setiembre

Consideramos también importante la aproximación de las y los estudiantes a instituciones que trabajan con la primera infancia de modo no formal en espacios culturales. Es así que se propone una visita a ciertos espacios públicos que se acuerdan previamente, con una propuesta específica para organizar la observación y la posterior entrega de un trabajo práctico. Esta instancia se realiza en la primera etapa del cursado

## **TALLER II**

**PRIMER CUATRIMESTRE:** Dos semanas de observaciones participativas en instituciones formales (Jardines Maternales de Villa Gobernador Gálvez).

En dichas observaciones los/as estudiantes iniciarán un acompañamiento junto al docente co-formador/a en reuniones y actos escolares. No realizando intervenciones.

## **TALLER III**

### **SEGUNDO CUATRIESTRE:**

Primera semana: Observación participante (áulicas, institucionales, pedagógicas, administrativas y socio-comunitarias)

Segunda semana: Observación participante y planificación de una o dos intervenciones y de una secuencia didáctica.

Tercera semana: Observación participante y ejecución de una o dos intervenciones.

Cuarta semana: Práctica focalizada poniendo en marcha distintas propuestas de enseñanza en el segundo ciclo de Nivel Inicial (Salas de cuatro y cinco años) construyendo escenarios y materiales apropiados para el desarrollo de las mismas.

#### **TALLER IV:**

**PRIMER CUATRIMESTRE:** cuatro semanas de prácticas en Jardines Maternales (Primer ciclo de Nivel Inicial)

Primera semana: Observación participante y entrevistas (directivos y docentes, información barrial).

Segunda semana: Intervenciones parciales.

Tercera y cuarta semana: planificación y puesta en práctica de propuestas de juego y secuencias didácticas.

**SEGUNDO CUATRIMESTRE;** ocho semanas de practica en el segundo ciclo del Nivel Inicial (Salas de cuatro y cinco años).

Primera semana: observación participante y entrevistas para la elaboración de diagnósticos.

Segunda semana: planificación y puesta en práctica de un juego y de una narración de un cuento.

Tercera semana: resignificación de actividades cotidianas y planificación y puesta en práctica de una secuencia didáctica.

Desde la cuarta a la octava semana: práctica intensiva, a cargo de todas las actividades de la jornada (previamente planificadas).

#### **NIVEL PRIMARIO:**

##### **TALLER I:**

La inserción al campo durante cinco (5) días posibilita compartir situaciones en tiempo real siendo observadores etnograficos de la trama escolar. Durante este tiempo, las y los estudiantes realizan observaciones, focalizando la mirada en aspectos que previamente se abordan teóricamente durante las clases de Taller; de este modo construyen herramientas que les ayudarán a comprender ciertas prácticas, modos de abordar situaciones educativas y tradiciones naturalizadas.

Esta primera aproximación al campo educativo se realiza en Instituciones educativas y/o no formales.

**TALLER II: PRIMER CUATRIMESTRE:** Dos semanas de observaciones participativas en instituciones formales y/o no formales

En dichas observaciones los/as estudiantes iniciarán un acompañamiento junto al docente co-formador/a en reuniones y actos escolares. No realizando intervenciones.

### **TALLER III:**

#### **SEGUNDO CUATRIMESTRE:**

**PRIMERA SEMANA** Inserción institucional. Se inicia observación participante y relevamiento de las características socio-comunitarias, institucionales y áulicas.

Planificación de las intervenciones y de la secuencia didáctica.

Otra propuesta puede ser realizar las observaciones antes del receso invernal para tener un tiempo de procesamiento de la información, retomar luego del receso e iniciar luego con las intervenciones. (esto colaboraría en descomprimir un poco el proceso ante la cursada intensiva de los estudiantes.

**SEGUNDA SEMANA:** Observación participante y preparación de recursos materiales pertinentes a la propuesta didáctica, planificación y ajustes.

Realización de entrevistas a distintos actores y consulta de documentos institucionales.

**TERCERA SEMANA:** Observación participante, realización de las intervenciones que anticipa la secuencia didáctica.

**CUARTA SEMANA:** Práctica intensiva.

### **TALLER IV**

#### **PRIMER Y SEGUNDO CUATRIMESTRE**

**PRIMERA Y SEGUNDA SEMANA:** Observación participante y planificación



**TERCERA SEMANA:** Prácticas parciales ( a cargo de las clases de dos áreas que se desarrollen en una semana. Preferentemente Lengua y Ciencias Sociales o Matemática y Ciencias Naturales).

**CUARTA Y QUINTA SEMANA:** Práctica intensiva durante las cuales deberán desarrollar como mínimo ocho clases de Lengua, ocho de Matemática, cuatro clases de Ciencias Sociales, cuatro clases de Ciencias Naturales y dos clases de Formación Ética y Ciudadana:

## **EDUCACIÓN TECNOLÓGICA:**

### **PRIMER CUATRIMESTRE**

#### **TALLER I:**

Se realizarán observaciones participantes individuales o en parejas pedagógicas tanto en instituciones formales como no formales durante aproximadamente 20 hs, pudiéndose ser realizadas en más de un espacio.

Poniendo el foco en que puedan observar en qué medida el espacio tecnología se encuentra presente en cada escenario pretendiendo que los alumnos armen un “boceto” como futuros profesores y profesoras en la especialidad.

#### **TALLER II:**

Se realizarán observaciones participantes en los diferentes niveles: primario y secundario.

En el nivel primario acompañan al profesor de tecnología durante una semana y en el nivel secundario realizan las observaciones de tecnología durante 20 horas aproximadamente, (20 hs en cada nivel?) analizando lo observado a partir de las distintas categorías teóricas trabajadas en clase.

### **SEGUNDO CUATRIMESTRE:**

#### **TALLER III.**

Se realizarán observaciones participantes durante cuatro clases en el curso donde realizan la práctica en instituciones educativas formales ( escuelas de nivel secundario).

Observaciones en parejas pedagógicas y prácticas de tres clases.

#### **TALLER IV:**

Se realizarán observaciones participantes y de práctica propiamente dicha en ámbitos no formales y en educación formal correspondiente al nivel primario-

Durante el primer cuatrimestre se realizaran las observaciones y prácticas en un ámbito no formal

Durante el segundo cuatrimestre las observaciones y prácticas se realizarán en una escuela de educación primaria en el primer y segundo ciclo de dicho nivel.

### **DISPOSICIONES TRANSITORIAS**

**ARTICULO 37:** Los convenios del Anexo I deberán ser presentados con la nota correspondiente por talleres a la Jefatura de Prácticas del Instituto 24 desde la primera quincena del mes de Abril, hasta fin de mes de Mayo de cada año calendario para llevar adelante las observaciones y prácticas del Primer cuatrimestre.

Desde la primera quincena del mes de Junio y hasta el final del receso invernal, para las observaciones y prácticas del segundo cuatrimestre.

Y el cuarto año del Profesorado de Educación tecnológica observaciones y practicas del segundo cuatrimestre hasta el mes de agosto.

**ARTICULO 38:** Transcurridos dos años de la entrada en vigencia del presente Reglamento de Prácticas, el cronograma fijado en el artículo anterior podrá ser fijado por la regencia con acuerdo del departamento de Práctica y publicado mediante Circular a fin de notificar a los Profesores de los talleres de Practicas.

### **Apéndice 9: CONVENIO**

En \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_ REUNIDOS DE UNA PARTE Prof. XXXX, en calidad de Directora del Instituto XXX, DE OTRA \_\_\_\_\_, en calidad de Directora de \_\_\_\_\_ Reconociéndose ambas partes capacidad legal suficiente y en el ejercicio de las facultades que por razón de su cargo tienen atribuidas, en nombre de las Entidades que representan EXPONEN:

Que con el fin de contribuir a la formación integral de los estudiantes de los Talleres de Practicas Docentes de la Carrera de \_\_\_\_\_

**ACUERDAN** Suscribir este Convenio de Cooperación Educativa que se regirá por las siguientes **CLAÚSULAS**:

**PRIMERA**: Objeto del convenio El objeto del presente Convenio es establecer un programa de Cooperación Educativa a través del cual los estudiantes de las Practicas Docentes desarrollen las Observaciones y Practicas Docentes de acuerdo a lo establecido en el Diseño Curricular de cada Carrera de Profesorado.

**SEGUNDA**: Compromisos de las partes: La realización de prácticas de formación por parte de los estudiantes, al amparo del presente Convenio, no constituye vínculo laboral ni contractual de ningún tipo entre éstos y las partes firmantes, ni contraprestación económica alguna durante su desarrollo, no siendo aplicable la Ley de Contrato de Trabajo ni de las Leyes y Decretos específicos de que regulan la vida laboral Docente.

**TERCERA**: Cobertura de riesgos La cobertura de riesgos de los estudiantes en prácticas se ajustará al siguiente régimen: A) Del presente convenio no derivará para \_\_\_\_\_ o para ninguna de las entidades colaboradoras de ella dependientes, si las hubiese, obligación alguna referente a cualesquiera de los regímenes de la Seguridad Social, ya que las contingencias quedarán cubiertas por el Seguro Escolar y por una póliza de seguro de responsabilidad civil cuyos gastos serán asumidos por el Ministerio de Educación de la Pcia de Santa Fe. B) En el caso de los estudiantes mayores de 28 años, a los que no cubre el Seguro Escolar, será imprescindible firmar una póliza de seguro de accidentes para el periodo de prácticas. Los gastos de dicha póliza correrán a cargo del Ministerio de Educación y/o Cooperadora del Instituto.

**CUARTA**: Los estudiantes de los Profesorados de Inicial, Primaria Turno Tarde y Turno Vespertino, y Profesorado de Educación Tecnológica, que se encuentren en condiciones de cursar cada uno de los talleres, estructurados en el diseño curricular.

**QUINTA:** Formación y Evaluación Formación Cada una de las escuelas colaboradoras dependientes de \_\_\_\_\_ , a las que los estudiantes acudan a realizar las prácticas designará un “coformador” de prácticas y el Profesor de Taller de Practica Docente, ambos, serán los encargados del seguimiento y control de la formación de los estudiantes durante su periodo de prácticas. Así mismo, serán los encargados de resolver en primera instancia las incidencias que se produzcan, debiendo informar a los máximos responsables de las instituciones que suscriben este Convenio de los problemas o circunstancias especiales que requieran de su intervención.

**SEXTA:** Requisitos de las prácticas: El horario, actividades a realizar y demás condiciones que se consideren necesarias para la realización de las prácticas serán fijadas de común acuerdo por los representantes de \_\_\_\_\_ y del Instituto 24 “Héroes de Malvinas”. La duración mínima de las prácticas se corresponderá con el número de horas correspondientes al Diseño académico de los Profesorados, y a la Planificación de cada Profesor académico.

**SÉPTIMA:** Deberes de los estudiantes Los estudiantes estarán sujetos a la duración, calendario, horario, lugar y actividad establecidos, se aplicarán con diligencia a las tareas encomendadas, se mantendrán en contacto con el Profesor de prácticas y con el “coformador” o el Equipo Docente responsable de las Prácticas y guardarán sigilo sobre las tareas que estén realizando durante su periodo de prácticas y una vez que éste haya finalizado. Dado el carácter formativo de las prácticas, los estudiantes no podrán firmar ni asumir responsabilidades sobre informes ni actuaciones que requieran cualificación profesional.

**OCTAVA:** Vigencia del convenio: El presente Convenio entrará en vigor en el momento de su firma, y tendrá duración anual/ cuatrimestral, prorrogable tácitamente por un periodo indefinido, salvo denuncia de alguna de las partes, con una antelación mínima de tres meses. Con el más amplio sentido de colaboración y en prueba de conformidad, a lo acordado en el presente Convenio por ambas partes, se firma el mismo, por triplicado, en el lugar y fecha indicados en el encabezamiento.

**NOVENA:** El seguimiento y evaluación de la observación docente estará a cargo del INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO N°XX PROFESORADO DE NIVEL: ..... a través del/os Profesor/es del Taller de Práctica Docente VER ANEXO ADJUNTO I o quien lo pudiere reemplazar por una nueva designación, teniendo a cargo verificar el cumplimiento del presente Convenio.

**DÉCIMA:** El/la docente co-formador/a VER ANEXO ADJUNTO II, acompañará a los observantes en las diferentes instancias de la práctica, manteniendo la comunicación con el/los Profesor/es del Taller de Práctica Docente y en el marco del Reg. de Práctica Docente Interno (REPI) o su supletorio Reglamento de Práctica Docente Marco (Decreto N° 4200/15).

**DÉCIMA PRIMERA:** En el presente Convenio se incluye el listado de practicantes VER ANEXO ADJUNTO III, del INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO N°XX PROFESORADO DE NIVEL: ....., de los docentes co-formadores de la Escuela Asociada y copia del Reglamento de Práctica Docente vigente.

En prueba de conformidad, las partes firman cuatro (4) ejemplares de un mismo tenor y a un solo efecto en la localidad de.....a los.....días del mes de.....de dos mil.....

### ANEXOS

**ANEXO I: FORM ADORES.**

UNIDAD CURRICULAR TALLER DE PRACTICA DOCENTE N° .....

**1) PROFESOR A CARGO:** .....

**MAIL:**.....**TELEF:** .....

**2) PROFESOR A CARGO:** .....

**MAIL:**.....**TELEF:** .....

**ANEXO II: C O - F O R M A D O R E S.**

	<u>NOMBRE Y APELLIDO/ TIPO Y N° DOC.</u>	<u>MAIL/TELEFONO</u>
<u>1</u>		

**ANEXO III: OBSERVANTES.**

	<u>NOMBRE Y APELLIDO/ TIPO Y N° DOC.</u>	<u>MAIL/TELEFONO</u>
<u>1</u>		
<u>2</u>		
<u>3</u>		

## Apéndice 10: Resumen de la Reunión Realizada en Abril de 2019.

### Tema: lineamientos de trabajo para la sección Prof. Ed. Primaria.<sup>42</sup>

Es destacable para el colectivo docente del Instituto que algunas compañeras hayan hecho el esfuerzo para asistir, ya que se trataba de una reunión sin la posibilidad de art 30. Por eso resaltamos la presencia de **XXXXX**<sup>43</sup> que asistieron aún fuera de su horario de trabajo.

En un intento de trazar puentes entre nosotrxs (como colegas y compañrxs) y entre nosotrxs y lxs alumnx, nos juntamos con la excusa de charlar sobre los Nics, en principio, pero luego la reunión se fue direccionando hacia otras necesidades y urgencias.

*“En tiempos de mucha incertidumbre lo mejor es construir espacios colectivos”* diría Pichon Riviere, y eso sería un poco la idea.

Así que en un buen clima de trabajo distendido y entre mates, facturas, y bizcochitos nos pudimos encontrar en algunos puntos. No será fácil ni tan poco tan difícil armar un equipo de trabajo si contamos con esta buena predisposición que vimos ayer.

### De lo charlado:

XXXXX, jefa de prácticas, abrió la reunión comentando que tuvo un encuentro con su Supervisora del nivel primario (XXXX es directiva de primaria también). La realidad que describió es que no hay demasiada claridad sobre estos nuevos documentos. Sólo que se intenta incorporar la noción de interdisciplinariedad.

A partir de esa introducción nos pusimos a charlar. El comienzo como siempre fue un tanto catártico ya que fue inevitable hablar de algunas actitudes del alumnado en cuanto a su falta de conocimientos previos, debido a trayectorias deficientes así como también siempre nos repetimos la falta de interés en algunos casos

Luego de comentar sobre las dificultades comenzamos a **proponer lo siguiente:**

- Afianzar la alfabetización académica (es decir, **Todos** tenemos que enseñar que los trabajos se presentan con algunas formalidades tales como, formato, citas, carátulas, bibliografía, ortografía, etc.)
- Se propuso también mejorar el propedéutico (en ese sentido hemos hecho avances importantes en este último realizado en 2019). Sin embargo todo es mejorable.
- Jornadas con todxs lxs profesorxs para pensar el **“sujeto de aprendizaje”** Ya que a la hora de pensar actividades se debe tener en cuenta qué sujeto tenemos en frente.
- Conocer qué está pasando en la escuela primaria así como también tener presente el diseño. Pensar más espacios de encuentro con las escuelas primarias.
- Se requirió la presencia de la Regente para trabajar con ella en la mejora de la cuestión pedagógica en las próximas reuniones

<sup>42</sup> El formato y el texto es el original. Solo se ocultaron datos identificatorios de las personas para ser presentados en este trabajo.

<sup>43</sup> Todos los resaltados en negrillas y colores corresponden al texto original.

- Simulación de clases. Es decir intentar trabajar desde cada área en el aula las propuestas para ser analizadas frente a los y las alumnas. (Esta propuesta ya se había hecho en la reunión anterior, pero insistimos y de hecho algunos ya las estamos llevando a cabo).
- Pensar de que se trata la adecuación de contenidos. Qué sucede frente a la diversidad en el aula. Qué herramientas podemos utilizar
- Establecer en el área de la práctica o en la formación pedagógica quienes se harán cargo de definir conceptos como unidad, secuencia didáctica, planificación, etc. para establecer un acuerdo mínimo institucional, más allá de que luego cada Institución imponga sus propios formatos. Es necesario no dar por sentado ninguno de éstos contenidos ya que lxs alumnxs manifiestan que existe un bache en cuanto al formato a seguir. Esperamos que para el 2020 aparezca en las planificaciones de asignaturas como Didáctica general, Pedagogía, o las que resulten pertinentes para adoptarlas en las áreas específicas. Se trata de acordar entre todos para no responsabilizar a nadie en especial, sino de lograr una articulación que evite contradicciones frente al alumnado.
- Trabajar el **“Salir de la queja”** para poder entrar a **“la Acción”** tanto del alumnado como de los y las docentes.
- Los actos serán trabajados desde una mirada didáctica tal como lo viene haciendo la Profesora de Ciencias Sociales y su didáctica, no se dejará de lado el compromiso con la actualidad. Las efemérides pueden convertirse en acontecimientos tal como lo requieren los Nics.
- Abordar el juego como parte de la Práctica. Existe bibliografía para consultar en Brailovsky.

**Esto sería todo por ahora, esperamos poder mejorar para la próxima reunión.**

**Prof. X... Jef. Ed. Primaria**



### Apéndice 11: Tablas de Recopilación y Síntesis del Contenido de las Entrevistas:

Entrevista N°	Dificultades en el trayecto de práctica que surgen en la interacción con las escuelas del nivel.
Entrevista 1	<p>Diferencias en los enfoques de los diseños curriculares de cada nivel. Señala que el diseño curricular de nivel primario es de 1996 y está en desfasaje con el enfoque del diseño curricular de la carrera. Habla de posicionamientos diferentes en la enseñanza entre un nivel y otro. Pone el ejemplo en la ESI indicando que a veces no sabe cómo justificar ciertos posicionamiento de los docentes coformadores que a su modo de ver tendrían que ser referentes para las/los estudiantes.</p> <p>“Tenemos en el campo, en las escuelas primarias, diseños curriculares de la época de Obeid, y nosotros nos estamos manejando con un diseño curricular nuevo, o sea que hay un desfasaje entre lo que las alumnas saben o la formación que tienen y cuando llegan a las escuelas es abismal”</p> <p>“me parece que el alumno va a observar, va a hacer sus prácticas y que el docente tiene que tener una diferencia con las alumnas como para ser un referente”</p> <p>También señaló dificultades en cuanto a los formatos de las planificaciones ya que en las escuelas primarias solicitan que se planifique de una determinada forma que no es la que las/los estudiantes aprenden en el instituto entonces le solicitan a las/los estudiantes dos planificaciones, una para ser desarrollada en la escuela de acuerdo a los criterios solicitados por los coformadores y otra de acuerdo a los criterios de los profesores de práctica.</p> <p>“Muchas veces las alumnas planifican dos veces, planifican para la profesora del instituto pero después tienen que planificar para la maestra porque dice que la directora le dice que tiene que planificar de esa forma. Entonces yo le decía a las supervisoras, ustedes lo que tienen que hacer como supervisoras es hablar con las directoras, para que en realidad puedan ver que hay otra forma de planificación, o sea que se tienen que aggiornar también las directoras”</p>
Entrevista N°2	<p>Se refirió a la inestabilidad que produce en los talleres de práctica el ausentismo docente, hizo referencia a docentes de talleres en los cuales los estudiantes tenían que practicar que solicitaban licencias injustificadas desde hacía un tiempo y al tener que asumir la regencia tuvo que resolver esa situación para que los/as estudiantes tuvieran clase.</p> <p>También esbozó la idea de dificultades en el proceso de los estudiantes al llegar a cuarto año para lo cual pensó y se explayó sobre una estrategia armada con horas institucionales que algunos docentes tenían agregando las horas de conteo de los planes de estudio para acompañar las trayectorias de los practicantes residentes dando orientaciones para las planificaciones desde las didácticas específicas y los talleres de práctica.</p> <p>“...hay alumnos que tienen muchas dificultades en los talleres, a veces me pasa esto de decirles...llegaron a cuarto año, todos somos responsables ¿que</p>

	<p>hacemos ahora?...hay horas que tienen algunos profesores, horas institucionales, entonces pensé que como acompañamiento a este último tramo de la trayectoria escolar, para que el alumno termine dignamente y que sea algo coherente y que aprenda algo de estas prácticas, (...) como apoyatura ya que a su vez también son profesores del nivel y que puedan destinar una vez por semana a encontrarse con los alumnos para hacer un seguimiento pero que el alumno tenga todas las semanas dos horas para corregir las planificaciones además del espacio del taller”</p> <p>Haciendo alusión a una jornada de capacitación que hubo en el instituto, menciona que toma cuentas de varias problemáticas al interactuar con las cofomadoras que la llevan a pensar en todos los acuerdos que resulta necesario realizar debido a que, por ejemplo, las cofomadoras no sabían la cantidad de veces que un profesor tenía que observar a las/los estudiantes. También se entera que los/las estudiantes no eran observados por sus profesores y demás cuestiones.</p> <p>“las cofomadoras son ex alumnas mías, entonces me entero de muchas problemáticas y cosas que tenemos que pensar y reflexionar cómo trabajarlas, como por ejemplo que las profesoras de prácticas no iban a observar a los alumnos, me consultan, por ejemplo, sobre cuántas veces tiene que ir un profesor de práctica a observar y con eso..me parece que hay mucho ya para ver...”</p>
Entrevista N°3	<p>Hace referencia a la planificación dentro del proceso de práctica/residencia en el que confluyen las miradas de las dos instituciones, formadora y cofomadora y todas las aristas que se ponen en juego en el mismo, la dimensión de la didáctica general, las didácticas específicas, el conocimiento disciplinar, el nivel de apropiación de las/los estudiantes de ese conocimiento, los posicionamientos de las escuelas del nivel, las habilidades y herramientas que disponen o nó, las/los estudiantes.</p> <p>“cuando tienen que planificar para hacer las prácticas, y yo lo veo porque también tengo un Taller III, se ponen en juego muchos conocimientos, por un lado lo didáctico en un sentido general en cuanto a las variables didácticas que tendrá la planificación, por otro lado lo que tiene que ver con la didáctica específica de ese contenido que tienen que enseñar, que muchas veces no se llegó a desarrollar en los espacios específicos, también influye el contenido en sí que a veces lo desconocen, el criterio que transmite la cofomadora para enseñar ese contenido y las dificultades de las alumnas, de lectura, de interpretación, de ortografía, sintaxis, las posibilidades reales de conseguir materiales para la enseñanza...todo lo torna muy complejo..</p> <p>Otro problema se presenta también con la conducción de los grupos, hay alumnas con las cuales hemos tenido serias dificultades ya que se bloquean el momento de ponerse frente a la clase y las escuelas nos demandan desde ese lugar..”</p>
Entrevista N° 4	<p>Señala la diferencia de criterios entre los formatos de las planificaciones. Indica que siempre respetan profundamente el formato que la cofomadora quiere darle y el enfoque pero que si los profesores del instituto ven que el tema no tendría que haberse dado de esa forma, le solicitan a las/los estudiantes una segunda planificación. Sostiene que esta situación es recurrente y profundiza las mayores dificultades de la misma, enfoques en la enseñanza de las ciencias, los cuales califica de antiguos y tradicionales en lo que respecta a las escuelas primarias, falta de bibliografía actualizada en las escuelas del nivel, desfases en</p>

	<p>los contenidos a enseñar resultando muchas veces “elevados” para el grado en el que se desarrollan, falta de consideración de los tiempos de aprendizaje para esos contenidos. Recalca el respeto a lo que dice el coformador. “por lo general cuando la no conformidad viene por parte de la gente de los ateneos o los profesores del taller y la docente coformadora considera que es así como debe dar la planificación nosotros le solicitamos a los residentes que hagan una segunda planificación para presentar en el instituto”</p> <p>“Especialmente ocurre en las ciencias sociales y las ciencias naturales con miradas muy tradicionales, muy antiguas, no hay una bibliografía actualizada, no hay una actualización por parte de los coformadores y eso sí se observa también en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grado”</p>
--	--

Entrevista N°	Otras dificultades en el trayecto de práctica.
Entrevista 1	<p>Habló sobre las dificultades de los alumnos al ingresar al nivel superior, la carencia de herramientas, los desgranamientos en los cursos y las dificultades que sobrellevan a lo largo de toda la carrera como así también las estrategias implementadas en la instancia propedéutica con los cuadernillos y su intención de compartirlo con las escuelas secundarias para que los profesores lo tomen como parámetro de contenidos a enseñar.</p> <p>“Tengo una problemática cuando ingresan los alumnos, no tienen las herramientas como para poder permanecer en primer año, ingresan 60 y a mitad de año quedan 30, para poder cubrir esa brecha, que no sea tan piramidal desde primer año, hicimos cuadernillos, ya es el tercer año que trabajamos con cuadernillo de ingreso, ya sea para las tecnicaturas como para la formación docente, fundamentalmente en matemática, lengua, física, ciencias naturales...”</p> <p>“voy a llevarlos a las directoras de escuelas medias de villa gobernador gálvez, como para que ellas puedan trabajar hacia adentro con ese cuadernillo y exigirle a las profesoras (...), porque son contenidos que son de escuela media, o sea que nosotros los estamos haciendo en el ingreso, que no es eliminatorio sino que es nivelador, pero que esos contenidos ya tendrían que estar incorporados en el alumno”</p>
Entrevista 4	<p>Dificultades para leer las prácticas y residencias en contexto. La profesora hace alusión a que continúan leyendo las prácticas desde su biografía escolar, que llegan a cuarto año y se sigue evidenciando una dificultad en la relación teoría práctica.</p> <p>“Las problemáticas más comunes están vinculadas con la comprensión no solamente textos y el material bibliográfico específico relacionado con la carrera, sino también la comprensión del contexto del medio dónde van a ir a hacer sus prácticas y donde el día de mañana se van a desarrollar como docentes. Es muy serio, por lo general siempre se remontan a su biografía escolar y los tiempos van cambiando es otra realidad” “todavía carecen de ese recorrido ese vínculo entre la teoría y la práctica, tienen que seguir andando para poder buscar un respaldo teórico en esa práctica que están haciendo de forma cotidiana”</p>

Entrevista N °	Posicionamientos en la tarea de Formación/coformación
Entrevista 1	<p>Manifiesta su posicionamiento como parte del instituto de formación que “ofrece” conocimientos a las escuelas del nivel para el que forma, resalta esa función y hace hincapié en la misma, expresa la posibilidad de pensar de manera conjunta el rol del coformador dirigiendo el objetivo final al bienestar de los/las estudiantes a su seguridad al interior del nivel del que formarán parte. Incorpora en su tarea como formadora, la responsabilidad de “resguardar” a los/las estudiantes de posibles contradicciones con las que puedan encontrarse en el campo concreto de trabajo.</p> <p>“hacer un taller integrador para pensar juntos cual es el rol de las coformadoras, desde la perspectiva de las coformadoras de la dirección desde los alumnos y que los alumnos puedan conocer a estas coformadoras, entonces es como que van más seguros a las instituciones”</p> <p>“Les propuse que me digan en qué quieren capacitarse, porque muchas veces nosotros desde el instituto estamos viendo necesidades y tal vez para ellos en el campo de trabajo hay algo más que surge que la propuesta de nosotros. Así que quedamos que ellos vendrían a principios del 2020 al instituto diciendo cuáles serían las capacitaciones que estarían necesitando”</p> <p>“está bueno que conozcamos a otras coformadoras, que se acerquen a la institución, que tengan esta capacitación, a pesar que nosotros lo hacemos libre, pero muchas coformadoras, si uno no está dentro de las escuelas, no se si se suman a estas capacitaciones”</p> <p>“como directora ni como profesora de ESI que también doy no puedo justificar cosas incoherentes que dice una docente, no me lo puedo permitir porque tengo que preservar esa imagen de la escuela, pero ellos no tienen la culpa la culpa es del ministerio de que no están estos diseños aggiornados”</p>
Entrevista 4	<p>La entrevistada describe la forma en la cual se pone en marcha el proceso por el cual las residentes darán clases, en el mismo se pone en evidencia como se ponen en juego las funciones de formadores y coformadores. El proceso se inicia cuando los coformadores asignan los temas, luego los profesores del instituto de formación en un tiempo diferido acompañan a los/las estudiantes para la preparación de las clases sobre ese tema, con la propuesta elaborada, la coformadora puede decidir o no que sea llevada adelante con el grupo de niños/niñas. En tanto el proceso se lleva a cabo se ponen en juego de manera diferida en tiempo y espacio tensiones propias de la construcción de un conocimiento a enseñar el estudiante queda en el intermedio de dos campos diferenciados, el del espacio de formación y el de las escuelas donde a futuro se desempeñará como docente.</p> <p>“las co- formadoras le facilitan los temas que consideraban desarrollar en su periodo de prácticas parciales y el superior de práctica intensiva, ahí empieza un acompañamiento desde los docentes del taller ya sea del generalista o especialista y de los docentes de los ateneos acompañan en el desarrollo de los contenidos que van a tener que aplicar las estudiantes con los alumnos de cada uno de los grados. Una vez que esa planificación es observada y controlada por los profesores de ateneo y/o los profesores del taller se facilitan otra vez a la conformadora, si la conformadora, si ella da el ok, esa clase puede ser desarrollada los estudiantes... si hay alguna de las partes que no acuerda con esa planificación se conversa entre las partes”</p>
Entrevista 5	<p>Se refiere a la tarea de coformación como un acompañamiento, define al coformador como el que realiza esa “Bajada a la realidad” al mostrar a los/las estudiantes lo referido a la “gestión de la clase” a como se resuelven las distintas situaciones en el devenir de cada día, rescata esas dimensiones ya que considera que en el nivel primario, al trabajar con niños, esas cuestiones se construyen en cada caso particular y eso no se puede apreciar en los aprendizajes del instituto”</p> <p>“es el que está junto a las practicantes en ese momento tan importante en el que se ponen en juego sus primeras clases, juega un rol fundamental, las acompaña, les hace como una</p>

	<p>especie de bajada a la realidad, trabaja con las situaciones concretas de cada día, les muestra como ir gestionando la clase, las cuestiones de disciplina, las inquietudes de los chicos, sus estados emocionales, como lograr un equilibrio para poder iniciar la clase, porque estamos trabajando con niños y al menos en este caso el contexto es muy complejo y esas cuestiones no vienen dadas, se construyen todos los días en el vínculo con el maestro, creo que eso es muy difícil de transmitir en el instituto, hay que verlo en la realidad de cada día, las dificultades que tienen, la forma en que procesan los contenidos, los intereses por uno u otro tema, la forma de abordar también las problemáticas con los padres...creo que ahí juega el coformador un rol importante”.</p>
<p>Entrevista 6</p>	<p>Da cuenta de un proceso reflexivo en el cual puede rescatar aprendizajes de su rol como coformadora, se remonta al momento en el cual llegaron las practicantes y hace mención a su concepción de que las aprendices eran ellas, va poniendo en evidencia que a través del intercambio los aprendizajes fueron mutuos y que pudo capitalizarlos para su práctica.</p> <p>“me gustó porque si bien las observantes y practicantes eran las que supuestamente tenían que ir a aprender... fue algo mutuo yo también aprendí de ellas y vi cuestiones cuando me tocó sentarme... que yo digo...ah mirá vos...esto yo no lo había visto”</p> <p>“nunca nadie vino a decirme que tenía que hacer ninguna de las dos veces yo no tengo problema pero como que yo estaba media perdida porque digo...qué oriento? que hago? y entonces yo les preguntaba a las chicas, ¿te dijo la profe que tenés que observar?...”</p> <p>“pero esa fue una cuestión que uno lo sabe bien qué hacer o qué decirle cómo orientar, porque yo le decía ellas...yo me siento poco preparada como para enseñarles a ustedes ustedes”</p> <p>Relata sus incertidumbres con respecto al rol como coformadora indicando que no sabía cómo orientar a las practicantes, da cuenta de un proceso en el cual se detuvo a reflexionar por sí misma, como llevar adelante esa tarea. Para ello rescata de su biografía escolar y profesional los momentos en los que ella había sido practicante, sus necesidades y sus temores para intentar ayudar desde ahí a las estudiantes/practicantes.</p> <p>“Dije bueno a ver...me puse en el lugar de ellas, me remonto cuando yo fui practicante, que me hubiera servido a mí saber a la hora enfrentarme a un grado a la hora de planificar, entonces empecé por ahí... qué saberes hay que tener, vamos a planificar entonces fuimos a la distribución del tiempo que tengan cuidado con eso que siempre a mi me pasaba de practicante uno como que uno sabía calcular el tiempo ...a lo mejor ellas tenían muchísimas ideas muy buenas y les dije bueno elegir una la que te parezca más importante para... para motivarlos y después continúa que quede siempre mínimamente algo registrado porque bueno es nuestra forma de trabajo en la escuela y luego de cierre a ver si chico pudo construir ese conocimiento...pero siempre partiendo desde mi lugar de practicante en el pasado así fue como las oriente”</p> <p>También agrega el componente de su desarrollo profesional presente para la constitución del rol como coformadora, intentando aconsejar a las practicantes a partir de las cuestiones en las cuales considera que ella “falla” o comete errores.</p> <p>“no solamente el pasado sino del propio rol del presente cuestiones que yo noto que el fallado o qué fallo, entonces aconsejarlas, orientarlas, para que no les suceda lo mismo, ya que uno aprende del error...”</p>
<p>Entrevista 7</p>	<p>Expresa su bienestar al poder compartir la experiencia de su trayectoria, un conocimiento relacionado con el hacer, con la dinámica cotidiana de las prácticas en el nivel primario que siente que puede aportar a otros. Desde allí piensa y configura su tarea como coformadora.</p> <p>“me sentí productiva por compartir toda la experiencia que tengo en el nivel, acompañar a las chicas, estar en sus pequeñas dudas...va o grandes dudas porque a veces se conectan con cuestiones muy profundas de la tarea docente, como por ejemplo...los tiempos de aprendizajes de los chicos, las necesidades no atendidas por ausencia de contención, la profundidad que se le da un tema... la necesidad de esperar o no para dar algo..las decisiones sobre cuestiones actitudinales, uno las ve inseguras en esos aspectos y desde</p>

	<p>ahí apuntala”</p> <p>Reconoce en la tarea de coformación a posibilidad de revisión de su propia práctica, de ajustar procesos organizativos y no dejarlos librados al azar. También reconoce que en ese acompañamiento y orientación que realiza con los/las estudiantes identifican cuestiones a revisar de su propia tarea docente y se enriquecen a partir de lo que los/las estudiantes proponen.</p> <p>“Esta tarea, permite de alguna manera revisar y mirar de otro lugar las propuestas de actividades propias... el hecho de recibir practicantes o residentes nos demanda que nos organicemos de otro modo, que a veces organicemos cuestiones que dejamos más libradas a la improvisación...El coformador acompaña y orienta a las residentes y /o practicantes, las ayuda a pensar , revisar las propuestas desde el hacer cotidiano desde la implementación concreta y a mirar esos detalles que se conoce por los años recorridos y en esa revisión también pensamos algo de nuestra tarea docente o nos enriquecemos con alguna tarea o propuesta que traen las chicas del instituto y decimos..mirá no se me había ocurrido...”</p>
--	--

### Vínculo establecido entre los IES y las escuelas asociadas

Entrevista N°	Forma en la que se desarrolla. Comunicación	Forma en la que podría desarrollarse	Dificultades para establecerlo	Modificaciones posibles
Entrevista 1 (Directora les)	<p>Explicita que esa relación sigue este año al 50%, que hay profesores que hace años vienen trabajando con las instituciones del nivel y que existe un lazo interesante. Invitan a fin de año a las cofomadoras para realizar un cierre y también intercambiar desde lo afectivo. También señala que este año el instituto ofreció dos capacitaciones, una en articulación entre Nivel primario e inicial y otra en Ciencias sociales. Las mismas fueron abiertas a la comunidad y se invitó a las cofomadoras. También expresó que los/as estudiantes participaron de esa capacitación y se produjo un intercambio</p>	<p>Propone relacionarse a través de una reunión a principios de año con las cofomadoras, luego concluye que podría invitar a las directoras del nivel también. A lo largo de la entrevista pesa mucho la idea que el instituto ofrezca capacitación a la comunidad, el contacto con las escuelas del nivel sería un contacto más. Hace hincapié en la rotación de escuelas, para que los estudiantes vean distintas realidades.</p> <p>“Haría una reunión integradora a principios de año como para tener un contacto más fluido incluso con las directoras invitarlas también. Pedí también a los profesores de práctica que roten y no vayan siempre a la misma escuela sino que cambien, que se conecten con otros cofomadores”</p>	<p>Escasez de recursos humanos, ante el crecimiento abrupto del instituto, complejidad de gestión de las nueve carreras y los dos anexos, que le resta la posibilidad de habilitar los tiempos y espacios para interactuar con las escuelas del nivel. Falta de tiempos institucionales para trabajo con los profesores. Motivo que la lleva a delegar funciones sobre la nueva Regente.</p> <p>“Como directora tengo que tener un acercamiento mayor con las directoras de las primarias, lo que pasa es que es el tiempo, yo no tengo tiempo, resuelvo muchos problemas</p>	<p>Piensa en la posibilidad de realizar talleres integradores, bosqueja la propuesta a medida que la va enunciando, piensa en la posibilidad que participen todos en los talleres, directores, cofomadores, estudiantes y profesores para que todos puedan aportar al rol del coformador y al desarrollo de las prácticas.</p> <p>“yo pienso que el año que viene lo vamos a organizar mejor, vamos a hacer a lo mejor una reunión con las cofomadoras, yo quiero sumar a las directoras de las distintas escuelas y también a las alumnas</p>

	<p>importante. Al repreguntar sobre si hubo espacios para las cofomadoras pudieran evacuar sus dudas sobre los criterios de las prácticas y residencias, contestó que nó y que en un momento pensaron que sería parte de la Capacitación en Ciencias Sociales. que estuvo dirigidas exclusivamente a los cofomadores por la necesidad de acreditación de esa función.</p> <p>“Este año seguimos al 50% algunos docentes trabajan muy bien, hace años que vienen trabajando con estas cofomadoras, con estas instituciones y ya hay un lazo que es muy interesante porque al final del año se invita a las cofomadoras y hacen un cierre con todas las alumnas, comparten algo para tomar y comer, que eso me encanta porque la institución es como que se abre hacia las escuelas” “también hicimos los cursos de capacitaciones que fue un curso que se dictó de articulación de inicial con primaria que nos pareció interesante lo abrimos a la comunidad y se ofreció a las cofomadoras, ahí escuche a las docentes y vi la necesidad que hay en la ciudad de que el instituto tome la posta para convertirse en un lugar referente para hacer capacitaciones”</p> <p>También señaló que se reunió con las supervisoras de tecnología y de educación primaria para intercambiar sobre acuerdos sobre encuadres y planificaciones entre</p>	<p>“Escuché a las docentes y vi la necesidad que hay en la ciudad de que el instituto tome la posta para convertirse en un lugar referente para hacer capacitaciones, a estos docentes les cuesta mucho ir a Rosario entonces quieren ser capacitados desde este instituto. Yo pienso que el instituto tiene que tomar ese rol que por ahora no lo podemos hacer pq no tengo personal”</p>	<p>durante el día, mi gestión es resolver problemas”  “somos, un director, dos regentes, una secretaria, cuatro prosecretarias, una bibliotecaria, El consejo académico formado por 8 jefes de sección ya que tecnología no tiene jefatura, 4 asistentes escolares, 160 profesores, tres anexos y 1600 alumnos. Se está trabajando muy mal y se hace lo que se puede”  “yo recuperaría tres o cuatro horas de integración dentro de la formación docente, nosotros necesitamos que los profesores puedan juntarse, estar estudiando, hacer propuestas, proyectos institucionales, y no tenemos tiempo porque los profesores entran y salen y no hay espacios de integración, entonces es muy difícil trabajar en la formación en estas condiciones”  “Con la Jefa del departamento de práctica se empezó a trabajar más intensamente este año, porque en años anteriores ese puesto quedaba vacante; la regente la acompaña y entre las dos organizan el trabajo”</p>	<p>como para hacer un taller integrador para pensar juntos cual es el rol de las cofomadoras, desde la perspectiva de las cofomadoras de la dirección desde los alumnos y que los alumnos puedan conocer a estas cofomadoras, entonces es como que van más seguros a las instituciones”</p> <p>Más adelante en la entrevista conversa sobre la importancia de interactuar con la universidad y con otros países para ver lo que se hace sobre el tema. De hecho comenta sobre la articulación con la universidad en el trabajo con las tecnicaturas y su interés de hacerlo con la formación docente. Hace hincapié en el intercambio porque piensa que es importante saber qué prácticas se realizan en otros lugares.</p> <p>“por ahora con la UNR estamos con la parte de Tecnicaturas, lo que tenemos que ver es cómo articular con la formación docente, porque yo pienso que nosotros necesitamos articular con otros países, no nos podemos quedar con lo de Argentina, porque el problema de las prácticas es un problema troncal, no es un problema solamente nuestro, es un problema que</p>
--	--	--	---	--

	<p>el instituto y las escuelas pero que no se concretó aún ninguna línea de acción.</p> <p>“una supervisora de nivel primario el año pasado me pidió, porque ella tenía el circuito de villa gobernador gálvez, y ella también tenía intenciones de trabajar con el instituto, con escuelas medias y primarias, de reunirnos para ver...”</p> <p>“yo le decía a las supervisoras, ustedes lo que tienen que hacer como supervisoras es hablar con las directoras, para que en realidad puedan ver que hay otra forma de planificación, o sea que se tienen que aggiornar también las directoras”</p>			<p>lo tiene el mundo”</p> <p>“yo veo que a los alumnos cuando uno les presenta posibilidades se adaptan mucho más rápido, y los docentes (...)veo que cuesta mucho, porque cada uno tiene ya estructurada su cátedra, y cuesta innovar, (...) Por eso el hecho de poder ver que pasa en otros lugares, como lo están enfocando...yo haría intercambio de docentes, frente a cómo vemos las ciencias naturales a 30 años, son debates y hay que escucharse y ver las experiencias de otros países...”</p>
Entrevista 2 (REgente)	<p>Comenta que algunos talleres lograron construir el lazo con las escuelas y otros no, que durante este año se realizó un encuentro de cierre en el taller de cuarto año, que no fueron convocadas a principios de año las cofomadoras, que como regente no se encontraba en funciones. También comenta que en el nivel inicial si pudo realizarse porque está más aceitado el trabajo, más incorporado y quiere trasladarlo al resto de las carreras.</p> <p>“En la realidad creo que algunos lograron construir desde algunos talleres ciertos lazos, con las escuelas y en otros no, y eso es una problemática a ver como se puede revertir, esta situación”</p> <p>“nosotros hacemos todos los años encuentros de todos los niveles, no solo del nivel primario, con los cofomadores como un cierre de despedida, de agradecimiento” “En nivel inicial se hizo en primario</p>	<p>Piensa en Lazo más que en vínculo, utiliza la metáfora del lazo, para pensar en algo que es cambiante, que no es definitivo, que se construye de acuerdo a las circunstancias, que a veces presenta tensiones que a veces cede.</p> <p>“ este vínculo se tiene que construir y la construcción del vínculo, de este lazo, no es de un día para el otro, es de a poco, me gusta la metáfora del lazo porque el lazo permite que se afloje, que se estire y a veces el lazo también se corta,(...), en cambio, con las instituciones asociadas me parece que se da en términos de lazo se puede cortar, estirar”</p> <p>Hace hincapié en la necesidad que el instituto se acerque a las escuelas del nivel, para que ambas instituciones tengan mutuo conocimiento de las/los estudiantes y la recepción pueda darse de otra forma ya que considera que es algo que no debe ser forzado.</p>	<p>Atribuye las dificultades a lo organizativo pero a la vez rescata la figura del jefe de prácticas en la coordinación de estos espacios, cuando se le consulta sobre la carga horaria que posee el Jefe de Prácticas se corrobora que son 4 hs de cátedra para la coordinación de las tres carreras docentes con todas las escuelas del nivel, pero en su opinión esa carga horaria resulta suficiente.</p> <p>“Organizativas por un lado, yo creo que el Jefe de Práctica es clave, si puede desempeñarse bien, no tendría que haber dificultades de tipo organizativas porque se encargaría de coordinar los encuentros y demás cuestiones”</p> <p>“Creo que con cuatro horas semanales aunque sea para las tres carreras, se</p>	<p>Piensa en la posibilidad de al menos tres encuentros para el año próximo, y trabajar concretamente el reglamento de práctica en los mismos, armando uno a principios de año con las cofomadoras, que podría ser por talleres, en el horario de cada taller, con todos los participantes, estudiantes, docentes, cofomadores y a partir de ese encuentro acordar temáticas para los próximos y no descartar la evaluación y el cierre.</p> <p>“concretamente, pienso trabajar con el reglamento de práctica marco y con el repi nuestro también, como para acordar tanto con los</p>



	<p>no” También hizo mención a la capacitación ofrecida en Ciencias Sociales, en la cual recibieron demanda e insistencia de las coformadoras por conversar lo referido a acuerdos, criterios, enfoques y lineamientos sobre las prácticas. Comenta que aún siendo clara la convocatoria, las coformadoras de estudiantes de 4to año, insistieron en conversar sobre esas cuestiones. “se ofreció un encuentro de capacitación en Ciencias Sociales, que no resultó como se esperaba y las coformadoras pensaban que se las convocaba para otra cosa... ellas querían hablar de cuestiones relacionadas con la residencia ya que eran las coformadoras de cuarto año...se organizó un poco apresuradamente...” “fue claro que el encuentro era de capacitación en ciencias Sociales, pero sin embargo ellas querían otra cosa”</p>	<p>“hay que acercarse, tanto el regente como el jefe de sección tiene que acercarse,(...) , tienen que decir si quieren o no quieren recibir las alumnas no vale el lazo forzado, (...) el lazo que sostiene, y creo que cuando ellos han podido elegir que quieren tener una alumna residente se construye de otro modo ese vínculo” Reconoce lo que establece el reglamento de práctica en cuanto la necesidad de generar espacios de encuentro para establecer criterios de la práctica y para trabajar desde la perspectiva de la formación. “el reglamento de práctica dice esto de poder ofrecer a los coformadores, distintos encuentros, de capacitación... que en algún momento nosotros lo hemos hecho, en otra época, no solo de capacitación sino también de atender a las demandas de los coformadores para ver qué necesitan y en función de eso ofrecerle lo que nosotros desde la institución creemos que podemos hacer”</p>	<p>pueden hacer un montón de cosas”</p>	<p>profesores de práctica, que tampoco lo tienen muy en claro, los coformadores, y los alumnos, para que esto quede absolutamente claro, el jefe de sección también que estos años estuvo un poco desdibujado, por lo cual en algún momento me tocó hacer tarea de jefatura de sección” “ Lo que pienso son varias vías de trabajo, pensaba organizarlo con los talleres, es decir que cada uno, de los profesados convoquen a los coformadores en sus horas, veríamos a partir de qué demandan ellos, que necesitan y por último también tiene que haber un cierre una evaluación”</p>
<p>Entrevista 3 (Jefe de Prácticas)</p>	<p>Relata un primer contacto remoto con las escuelas a principios del año para distribución de los/las estudiantes, sobre todo de cuarto año, en el cual ellos llevaron las notas de presentación. “este año, en un acuerdo con el equipo directivo, organicé un listado de las escuelas primarias de la ciudad, que son diecinueve y fui distribuyendo para cada taller de primaria algunas escuelas...intentamos no saturar a las escuelas de estudiantes, distribuirlos”</p>	<p>Rescata la necesidad de que se puedan desarrollar espacios de intercambio con las escuelas del nivel ante la necesidad de establecer criterios para el proceso de práctica. “Coincido con lo que plantea el Reglamento de Práctica Marco, que tiene que haber espacios sostenidos durante todo el año, en primera instancia entre los directivos del IES y de las escuelas del nivel, para poder aunar criterios sobre el proceso de práctica de los alumnos, también con los coformadores”</p>	<p>Señala la problemática en cuanto a los horarios, de manera tal que si se da prioridad a los horarios de los coformadores, pueden no coincidir los de los profesores del instituto y a la inversa. “Una de las dificultades es hacer coincidir a los profesores para armar una reunión más general, por eso con la Regente habíamos pensado en hacerla por talleres, los días</p>	<p>Hace hincapié en la necesidad de que haya más espacios de encuentros entre el instituto y las escuelas asociadas pero a la vez señala la necesidad de tomar decisiones desde otras esferas del sistema para poder viabilizar estos procesos. “Resultan necesarios más espacios de encuentro para poder establecer muchos acuerdos</p>

	También menciona los encuentros realizados para las capacitaciones en articulación y ciencias Sociales y los cierres que algunos talleres de práctica pudieron realizar con las coformadoras a finales de año.		que se dicta el taller. También los coformadores tienen dificultades para concurrir a ciertos horarios, porque si un taller se dicta de 20 a 22. 40, es un horario complejo en cuanto a seguridad, organización familiar y otras cosas para quien no tiene el hábito de trabajar a esa hora, podemos cambiar el horario...pero no pueden los profesores..solo le podemos dar un art 30 por mes..."	que están en el aire" "falta otras decisiones, más al nivel del circuito, para poder armar este tipo de encuentros, aunque sea dos o tres veces al año, con el aval de los supervisores de ambos niveles para desobligar alumnos, entonces nos dedicamos un día a eso y podría andar
Entrevista 4 Docente de Residencia (esta entrevista, además, refleja en el día a día del taller de práctica IV la manera en la que influyen sobre las prácticas de los estudiantes la ausencia de acuerdos tomados en un nivel más general)	Comenta que este año se desarrolló de una manera diferente, que fue la jefa de prácticas la que se encargó de distribuir las escuelas y enviar las notas, que antes eso lo hacía cada profesor de manera algo "artesanal". También comenta que esa distribución se realizó con el criterio de cercanía al instituto y para no saturar de practicantes y residentes a determinadas escuelas. Menciona también con respecto al vínculo que establece con las escuelas asociadas, las visitas que realizan a las escuelas para ver el proceso de las/los estudiantes y el cierre que se desarrolla con las coformadoras de cuarto año. "Este último año trabajamos diferente, la jefa de sección, se encargó de distribuir las notas para solicitar autorización a las escuelas asociadas para que recibieran residentes; antes lo hacíamos	A raíz de la autoevaluación del encuentro de cierre con las coformadoras esboza el ideal del vínculo con las escuelas del nivel" "Hicimos un cierre evaluativo y precisamente fue uno de los aspectos más débiles esta cuestión del vínculo del instituto con las escuelas asociadas por qué los directivos plantearon esta necesidad de más encuentros presenciales con directivos de las escuelas asociadas y directivos del instituto para empezar el acuerdo desde otro lugar desde otro nivel. Primero un vínculo a nivel equipos directivos, después un vínculo a nivel cátedra con los con los vicedirectores que serían quienes desde el lugar de lo pedagógico están más relacionados con los conformadores, incluso un vínculo al interior de cada uno de los grupos porque sabemos que dentro de cada uno de los grados tenemos al coformador, pero también está el profesor de música, el profesor de plástica...y hay también en algunos grados que está el docente que viene de las escuelas especiales, entonces lo ideal y lo maravilloso sería tener un vínculo a nivel cátedra, con equipo de cada uno de los grados de los coformadores, eso realmente sería un verdadero trabajo de integración de manera tal	Hace alusión al cambio de gestión del instituto y las cuestiones que fue necesario atender como dificultades para generar los espacios de encuentro y desdibujamiento de un proyecto que ya se había realizado años anteriores. "Han cambiado las autoridades del instituto y se han tenido que revisar otras cosas al interior del instituto. Y se perdió un poco esta cuestión de las salidas, de la salida del instituto salida me refiero a esta cuestión del instituto de ir a las escuelas asociadas"	Manifiesta expresamente la voluntad de reunir a los docentes coformadores a comienzos del 2020 para establecer acuerdos. "vamos a invitar a todos los docentes conformadores ya sea desde primer año hasta cuarto, en primer año sabemos que las intervenciones dentro de las escuelas asociadas son cortas y es su primer acercamiento, a lo mejor consta solamente de una observación pero lo importante es que aquellos docentes que manifiesten la voluntad de ser coformador van a tener la posibilidad de transitar en estos talleres que vayamos organizar"  Propone revisar el proyecto realizado en años anteriores para institucionalizar esta práctica y recrearlo a las necesidades actuales"  "todavía hay que seguir revisando este

	<p>nosotras que era un trabajo más artesanal llamábamos escuela por escuela realizamos una visita, había algunas escuelas ya preseleccionadas entonces bueno nos manejamos con esas escuelas ocurrió que al ser tantas estudiantes hubieron algunos inconvenientes para la distribución”</p> <p>“nosotros hacemos dos visitas, dos observaciones por año a cada una de las estudiantes, ahí conversamos primero con los directivos o con el vicedirector a cargo del grado y también mucho con la conformadora, indagando cuál fue la actitud de residente” “Particularmente nos interesa conversar mucho con el coformador porque es la otra mirada”</p> <p>Comenta sobre el encuentro en capacitación en Ciencias Sociales destacando que las conformadoras esperaban otra cosa, que no fue muy positivo ya que los conformadores interpretaron la postura del instituto desde un lugar de soberbia.</p> <p>“sintieron como que de instituto había una cierta soberbia al plantear los contenidos de ciencias sociales como que se les iba a decir a las escuelas primarias cómo se trabajaba de ciencias sociales”</p>	<p>que las residentes pudieran terminar su residencia con otra mirada”</p> <p>También hace alusión a que el vínculo tendría que desarrollarse como en años anteriores cuando se realizaba en el instituto el proyecto del rol del Coformador en el cual se capacitaba a los docentes en lo referente al tema y se establecían acuerdos para los procesos de práctica.</p> <p>“cabe destacar también que años anteriores pudimos generar desde el instituto un vínculo mucho más estrecho, se hizo todo un recorrido, un proyecto del rol del coformador, es decir, se comenzó con eso acompañar al coformador desde el inicio en explicarle qué es un co formador, en qué marco legal se entendía ese rol, entonces se hizo otro acompañamiento y todos los años se volvía a retomar invitamos a los conformadores al instituto, se repensaba el rol del conformador (...) lamentablemente hace 2 años que ese trabajo no se viene haciendo”</p>		<p>tema, desde el instituto hay que retomar ese primer trabajo que se hizo de acompañamiento al coformador ajustarlo a la realidad del hoy”</p> <p>“Este año por un lado se logran cuestiones vinculadas con a la normativa...y por otro lado nos quedamos en la ley, y no fuimos a hacer lo que corresponde hacer a un instituto que es acompañar a las escuelas asociadas ese ida y vuelta, es como que está ausente en estos últimos dos años”</p>
Entrevista 5	<p>Hace referencia a que se comunicaron del instituto para solicitarle grados y que como todos los años siempre están dispuestas a recibir practicantes, luego llegan las alumnas de los diferentes cursos con la nota y además de eso cada maestra establece un vínculo con el</p>	<p>Plantea también la importancia de tener instancias de encuentro, entre directivos y entre profesores y conformadores para poder establecer acuerdos en lo pedagógico y lo organizativo.</p> <p>“poder tener una reunión con los directivos y profesores del instituto, que nos expliquen cómo están</p>	<p>No se conversa este tema con la entrevistada</p>	<p>Lo resume al hablar de cómo tiene que ser el vínculo con el IFD</p>

	<p>profesor.          “Este año, nos llamaron del instituto más o menos en abril y nos preguntaron si íbamos a poder recibir alumnas para observaciones y prácticas, desde ya que les dijimos que sí, esta escuela siempre trabajo con el instituto de acá mayormente (...) Unos días después recibimos a las chicas que venían con la nota para pedir distintos grados y bueno...según de qué años sean vamos viendo cuánto tienen que observar o practicar (...) Las maestras una vez que reciben a las chicas...si son practicantes...por lo general el profesor las viene a observar y en algunos casos intercambian los teléfonos o correos electrónicos, en otros no...las alumnas te dicen...esta es la clase que me aprobaron y a veces confiamos...</p>	<p>estructuradas las prácticas en cada año de la carrera, cuales son los objetivos, los criterios para planificar, tener un espacio para ir viendo el proceso de los alumnos mientras van practicando y hacer un cierre que nos beneficie a todos, porque nosotros también incorporamos estrategias nuevas cuando las chicas vienen a practicar, ha pasado que las maestras después implementan alguna actividad que las chicas hicieron o a veces dejan algún recurso que usaron para una clase...”</p>		
Entrevista 6	<p>Manifiesta como coformadora haber tenido contacto solamente con la profesora de práctica que fue a observar a las/los estudiantes y no haber tenido ninguna otra instancia de encuentro para recibir orientaciones.          “con el instituto no establecí mucho contacto, solamente con la profesora de práctica que las vino observar, y solo cuando las vino a observar...pero nada más que eso no recibí ninguna orientación”</p>	<p>“en cuanto al vínculo con el instituto tendría que ser más regular o sea el docente coformador primero tendría que tener una pequeña reunión con los profesores encargados del instituto de las practicantes para que lo pongan en avisos sobre en qué desean en que orienten los coformadores y después una última reunión para a ver qué conclusión que síntesis, más que síntesis qué reflexión o qué opinión se puede tener sobre las practicantes sobre cómo le fue no sobre la persona en sí por supuesto”          “que me informen sobre la reglamentación en qué consiste entonces uno se prepara yo sentí como que muy a los ponchazos”</p>	No se conversa sobre este punto	No se conversa sobre este punto
Entrevista 7	<p>“Solamente cuando tuve alumnas del cuarto año de la carrera el contacto fue más directo..venían más veces a verlas..en los otros años de la carrera no..por ejemplo con las chicas que observan no sabía mucho cómo manejarme...que tenían que observar...que podían hacer..que no</p>	<p>“podría contar con la presencia de profesores de las disciplinas específicas para que sea un enriquecimiento mutuo ya que podemos seguir aprendiendo en el planteo diario de las propuestas, pienso también que quizás podría haber más encuentros con los otros profesores del instituto,</p>	<p>“los tiempos, si yo tuviera que ir al instituto como coformadora, sería de noche...y a veces se complica, uno trabaja todo el día e ir al instituto a la noche...imagino que también se le complica a los profesores tratar de coincidir para</p>	<p>“creo que tiene que haber un intercambio para que todos podamos enriquecernos...como te dije antes”</p>

	podían hacer. Con las de cuarto año participamos de un cierre y fuimos a una capacitación en áreas de primaria muy interesante”	sobre todo cuando las chicas tienen que practicar, para acordar los criterios ver como tiene que ser la planificación, cuestiones organizativas también, sobre horarios, inasistencias de las chicas, como proceder...”	generar reuniones con las coformadoras...”	
--	---	---	--	--

### Proceso de redacción del REPI

Entrevista N°	Forma en la que se desarrolló	Dificultades en la redacción del mismo	Aporte a las prácticas
1	<p>Explicó que el proceso se inició durante este año, que lo inicia la Jefa de Práctica con dos reuniones en la primera parte del año, y luego al asumir la nueva regente con posterioridad al receso se organiza la reunión para intercambio entre los profesores. También sostiene que luego de esa primera escritura, sobre la marcha van surgiendo otras cosas para incluir lo que la lleva a pensar en la flexibilidad de este tipo de documentos .</p> <p>“Comenzó este año, hará cuatro meses, y somos uno de los institutos que ya los presentó... se habían hecho dos reuniones previas con la jefa de práctica. Fue un buen proceso, lo que pasa que sobre la marcha nos vamos dando cuenta ahora que hay cosas que tenemos que seguir modificando, porque estos reglamentos no son estancos”</p>	<p>No responde enunciando dificultades sino más bien se explaya sobre los beneficios del proceso, lo beneficioso que resultó reunir a los profesores para conversar en torno al tema, establecer acuerdos internos en primera instancia y se refirió a las planificaciones para luego poder establecerlos con las escuelas asociadas.</p> <p>“Estas reuniones para redacción del REPI fortalecieron estos espacios, pero hay que seguir, porque en realidad hay que lograr una coherencia con respecto a lo que son las planificaciones... y después tenemos que mantener una coherencia con respecto a la forma en la que planifican las coformadoras...pero primero lo tenemos que definir dentro de la institución porque no vamos a pedir algo que todavía nosotros no estamos organizados”</p>	<p>Destaca su potencial como normativa, destacando su importancia como documento marco para saber cómo proceder, para organizar lo referido al trayecto de práctica, para que cada profesor sepa cómo proceder.</p> <p>“sirve porque nos norma, cuando nosotros lo podamos tener bien aceitado es como que cada docente sabe de qué forma se tiene que proceder”</p>
2	<p>Fue calificado como “trabajoso” hace alusión a que se hizo cargo del proceso de redacción en el segundo cuatrimestre y consideró la escritura de un documento de base. Para ello convoca a la Jefa de Prácticas y a una prosecretaria con jurista para poder darle otro tipo de discurso. En base a ese documento que fue enviado a los profesores para su discusión se organiza las</p>	<p>La regente señala como dificultad la complejidad de reunir a los profesores para este tipo de tareas, a lo cual se suma la problemática del ausentismo docente y la imposibilidad de manejarse más de una vez al mes con art. 30.</p> <p>“El ausentismo docente, a veces por motivos particulares o a veces porque ya usaron el art 30 del mes y tienen que dar clase en otro instituto, no es fácil lograr que estén todos cuando se logra habilitar el espacio. También es difícil gestionar ese espacio en el devenir de la cantidad de tareas del instituto, con</p>	<p>Reconoce al REPI como un valioso aporte en cuanto a su capacidad normativa, y organizadora, como así también de definición propia de las necesidades particulares de la institución.</p> <p>“Aporta y muchísimo, nos da el marco de todas las cuestiones, hay mucho por encuadrar, es como que no tiene encuadre la práctica si no hay un REPI que te diga un montón de cosas...se cae en hacer cualquier cosa...y como es institucional, se adecuaba a las</p>

	<p>reuniones para recoger los aportes colectivos.</p> <p>“me manejé en una primera instancia convocando a la Jefa de prácticas, a una prosecretaría que es abogada y tiene manejo de lo legal, del discurso jurídico...y cuando se elaboró algo, empecé a convocar a los profesores, de los distintos talleres, y se armaron reuniones para trabajar, donde cada uno hacía corrección sobre lo ya elaborado, y sus aportes, después lo volví a tomar, y darle una nueva reelaboración notando que quedaban muchas cosas por pensar...”</p>	<p>poco personal y la cantidad de carreras que tiene”</p>	<p>características de esta institución y hay que pensarlo muy bien”</p>
3	<p>Remonta el proceso a los primeros meses del año en los cuales aprovecharon algunos encuentros de la jornada Escuelas Abiertas para iniciar algunos debates, luego señala que fue necesario terminar con la escritura del RAI en base al RAM y que para escribir el REPI se adopta un proceso similar. Con la asunción de la nueva regente y con ayuda de la prosecretaria escriben el documento en base al Reglamento de Práctica marco para ser sometido a discusión con los profesores, señalando que las reuniones realizadas resultaron provechosas.</p> <p>“primero hicimos en RAI en base al RAM, estuvimos parte del 2017 y 2018 con el RAI, luego cuando asumió la nueva regente, me convocó y junto con la prosecretaría le dimos forma en un documento en base al reglamento de práctica Marco para que se discutiera con los profesores. El proceso fue similar al de RAI, solo que con los profesores de los trayectos de Práctica. Se logró hacer dos reuniones en las que participaron gran parte de los profesores, y se estableció un intercambio muy rico.</p>	<p>Hace referencia a la dificultad para reunir a los profesores y para lograr consensos en torno a los diferentes aspectos de cursado del trayecto de práctica. Destaca la importancia de estos intercambios para aclarar cuestiones que a simple vista resultan que pueden implicar lo mismo pero en los espacios de intercambio aparecen otras cosas.</p> <p>“Lograr reunir a todos los profesores del trayecto de la práctica y más ahora con la incorporación de todos los talleres de Tecnología, no obstante contamos con una presencia importante. Lograr los consensos, a veces pareciera que todos hablamos de los mismo, pero, ante la lectura del documento, van surgiendo diferentes opiniones, posicionamientos ante la práctica que por momentos resulta difícil de aunar, es en esos debates en donde esas posturas se pueden poner en cuestión.</p>	<p>“Aporta muchísimo, el reglamento anterior estaba obsoleto, era de la década de los noventa, ahora tenemos un reglamento de práctica que contempla muchos aspectos y al cual podemos remitirnos para que todos puedan mantener una línea similar de trabajo, organizativa también y para poder vincularnos desde un determinado lugar con las escuelas asociadas”</p>
4	<p>Resalta el carácter democrático que el instituto le otorga desde su punto de vista a la redacción del REPI, generando encuentros de profesores para poder debatir sobre el contenido del mismo.</p> <p>“Bueno fue un proceso participativo lo note participativo al menos hay una intencionalidad del instituto en</p>	<p>No se conversó con esta entrevistada acerca de las dificultades.</p>	<p>Le otorga un nivel de importancia en relación al potencial normativo y organizativo, por tratarse de una docente que hace muchos años que trabaja en la institución hace referencia al documento como necesidad marcando un antes y un</p>

	<p>que se participe desde las bases que somos cada uno de los docentes responsables de las cátedras, lo hicimos en algunas oportunidades en escuela abierta y después hubo dos encuentros específicos para leer analizar y corregir también los escritos que se habían hecho con anterioridad hubo muchos avances interesantes”</p>		<p>después en eje pasado/presente, interpreta que saldrá una deuda al interior del instituto y manifiesta una mirada positiva en cuanto a su potencial para el mejoramiento de las prácticas.  “es muy importante... ¿porque es importante esto que el REPI garantice?.. porque es una norma escrita hasta ahora no teníamos nada escrito al interior del institut, el REPI viene a saldar esa deuda interna que tenía el instituto y qué es tan importante, viene a reglamentar a regularizar esta situación entonces no sólo va a depender de la buena voluntad de los talleristas sino que hay una norma que la tenemos que cumplir pero no solamente por el hecho de cumplirla sino porque vamos a ver mejoradas nuestras prácticas dentro del instituto..</p>
--	---	--	--

**Apéndice 12: Tablas de recopilación y síntesis del contenido de los documentos:**

Documento: REPI: Reglamento de Práctica Institucional

Concepción de Práctica Docente que explicita.	Formato que le da al vínculo con las instituciones asociadas.	Grado de adecuación del Dto 4200/15 a las necesidades institucionales	Aspectos que se propone organizar en cuanto al cursado del Trayecto de la Práctica.
<p>Toma la concepción de Práctica Docente del art. 4 del Dto 4200/15: "La formación en la práctica docente deberá concebirse como un Campo de Formación, una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como una práctica social, como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, como dispositivo de fundamental importancia para el diálogo permanente entre teoría y práctica para la socialización de las construcciones que de éste se generen"</p>	<p>Se define al igual que en el Dto 4200/15, lo que se entiende por Instituciones Asociadas, Coformadores y equipos formadores. Se omite el art 12 del Dto 4200/15 que establece: "Art. 12: El vínculo de los IES con las escuelas del nivel y/o modalidad y con las otras instituciones asociadas, se planteará desde la necesidad de constituir sólidas redes de formación que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias conjuntas en ámbitos educativos diversificados, previo acuerdo entre ambos.</p> <p>En el art. N ° 5 toma definiciones sobre las escuelas asociadas dejando sin incluir otras instituciones asociadas no escolares como ONG e instituciones con proyección hacia otras áreas culturales, siendo que el Dto 4200 las incluye.</p> <p>En el artículo N ° 13 delimita los actores del campo de la práctica señalando solamente a los que corresponden al</p>	<p>En el art 9 del REPI establece el radio en el que deberán estar las escuelas asociadas. En el art N° 10 define la cantidad de horas cátedras por carrera que se deben destinar a las prácticas de acuerdo a lo que establecen los diseños curriculares. Los art. 6, 7, 8, 11, 12 son tomados textuales del Dto. 4200/15.</p> <p>Establece, en el art. N° 14 como responsable del Dpto de la práctica a la Regente, no delimitando sus funciones de acuerdo a este nivel de coordinación. Inmediatamente después en el art. N° 15 delimita las responsabilidades de los profesores. Incluyendo entre sus funciones. la siguiente temporalización de la inserción de las/los estudiantes: "Taller I y II: realizarán las observaciones durante el</p>	<p>Dedica dos apartados a los deberes y derechos de los estudiantes por definición propia, en el art. 17 y en el art 16.</p> <p>Luego, el artículo N ° 20 se encuentra repetido, denomina tanto a las funciones del jefe de práctica como a las normas generales de los talleres.</p> <p>En el artículo N ° 21 establece instrumentos de registro de datos para los talleres, como por ejemplo: El diario de clase y la carpeta didáctica en el N° 22, con la estructura que la carpeta debería tener. entre el art 23 y el 32, aborda las temáticas referidas a la presentación de planificaciones, los tiempos de los visados de las clases, la planilla de evaluación.</p> <p>En el art. 33 detalla los causales de suspensión de las prácticas.</p> <p>El art. 36 introduce</p>



	<p>instituto de formación y dejando fuera del mismo a los integrantes de las escuelas del nivel siendo que el decreto establece lo contrario y en el artículo N ° 5 incluyen a los coformadores como parte del equipo formador:</p> <p>Art. 5: "El Equipo Formador estará integrado por el/la Jefe de la práctica - Coordinador/a de práctica o referente institucional de la misma, los/as Profesores/as de los Talleres de Práctica Docente (generalistas y especialistas) y los/as Coformadores"</p> <p>"ARTÍCULO 13: La organización, conducción y supervisión del Campo de la Práctica Docente estará a cargo del Departamento de Práctica. Lo integran la totalidad de los Profesores/as de Práctica I, II, III y IV de cada uno de los Profesorados que se cursan en el Instituto Superior y la/el Regente de la institución. En el caso Particular del Taller de Práctica IV de Nivel Inicial y Nivel Primario serán actores también los Profesores de los Ateneos. En el caso del Profesorado de Educación Tecnológica serán actores también los Profesores de la Práctica de la Investigación en Educación Tecnológica"</p>	<p>primer cuatrimestre. Taller III: realizarán sus observaciones prácticas durante el segundo cuatrimestre. Taller IV: realizarán sus observaciones y prácticas durante el primer y segundo cuatrimestre"</p> <p>Puntualiza para los profesores la cantidad de visitas a las escuelas asociadas que deben realizar.</p> <p>A continuación de las obligaciones de los profesores, reseña las de los estudiantes y luego sus derechos.</p> <p>En el art. 18 se explaya sobre las funciones de las coformadoras. Toma como definición propia las siguientes funciones:</p> <p>"1.- Recibe e integra al estudiante practicante a la institución asociada, 2.- Lo informa acerca de los proyectos institucionales y áulicos y de la dinámica de la institución, 3.- Asesora al estudiante en las características del contexto y población escolar a fin de adecuar la propuesta de práctica. 4.- Entregar con suficiente antelación la selección de contenidos necesarios para que el estudiante diseñe su propuesta de intervención. 5.- Escucha, revisa, sugiere las modificaciones en relación a las planificaciones y propuestas de los /las estudiantes con la debida anticipación a fin de que sean consideradas por los docentes de práctica y de las respectivas áreas del profesorado. 6.- Ofrece contención y acompañamiento frente a las dificultades e inseguridades producto de los primeros acercamientos a la ocupación del rol. 7.- Guía convenientemente</p>	<p>las condiciones de asistencia y promoción y el art 37 los criterios de evaluación de las residencias, no quedando especificado si también se hacen extensivos a las prácticas del Taller III.</p> <p>En el título VI realiza especificaciones sobre las características de la inserción en cada taller, especificando algunos formatos pero sin cronograma en el tiempo.</p> <p>En las disposiciones generales, el art 37 regula la presentación de los convenios.</p> <p>El REPI finaliza con un listado de todas las escuelas primarias, jardines y secundarias de la ciudad y con instituciones no formales</p>
--	---	--	---

		<p>al estudiante desde su lugar de experto, en aquellas cuestiones referidas al desempeño de la enseñanza.</p> <p>8.- Acuerda con los/las estudiantes los asuntos referidos a planificación.</p> <p>Omitiendo contemplar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Realiza una devolución final del proceso de práctica al estudiante para promover la reflexión sobre el mismo.</li> <li>- Consensuar con el Equipo Formador criterios de seguimiento y modalidad de registro de evaluación.</li> <li>-Participar de espacios de encuentro acordados con el Equipo Formador de los IES con el objetivo de propiciar un trabajo colaborativo, con de intercambio de ideas, de modos de trabajo, de estrategias de intervención, para la formación profesional de los futuros docentes.</li> <li>-Participar del proceso de evaluación de los estudiantes teniendo en cuenta los criterios acordados.</li> </ul> <p>En el art. 19 establece la forma en que será la acreditación del profesor coformador.</p> <p>Luego continúa en el art. 20 con las funciones del jefe de práctica.</p>	
--	--	---	--

Para una mejor comparación de algunos aspectos del REPI se amplían en este cuadro aspectos que tienen que ver con el grado de adecuación del Dto 4200/15 a las necesidades institucionales en lo referido a las funciones de los Profesores de los talleres, el Jefe de Prácticas y los/las coformadores/as

REPI	Dto 4200
<p><b>ART. 15 PROFESORES:</b>                      "Es responsabilidad de las/ los <b>profesores/as</b> de práctica:                      1. Participar en las reuniones convocadas desde el Departamento de Prácticas para colaborar en la organización de la programación anual del Campo de las Práctica Docente.                      2. Programar las acciones vinculadas con la experiencia al año, carrera y nivel educativo del Campo de la Práctica que corresponda, y a las instituciones asociadas, atendiendo a los acuerdos institucionales planteados en el presente</p>	<p><b>ART. 21 PROFESORES:</b>                      "a) Participar en la elaboración del Reglamento de Práctica Docente Institucional (REPI).                      b) Definir con el Equipo Formador de la Práctica Docente el encuadre específico en el que se desarrollará la práctica formativa una vez acordada la instancia de práctica entre el IES y las instituciones asociadas.                      c) Elaborar la propuesta de organización de las prácticas, según corresponda al año de la carrera, y presentarla al Jefe /Coordinador/a o referente</p>

reglamento

3. Definir de manera conjunta por nivel el cronograma de prácticas correspondiente a cada año. Definir de manera conjunta por nivel el cronograma de inserción atendiendo a la siguiente temporalización:

Taller I y II: realizarán las observaciones durante el primer cuatrimestre. (me quedo pensando lo de taller I...están muy blanditos para salir en el primer cuatrimestre. Saliendo en el segundo cuatrimestre tenes lo que decanta de los que van dejando)

Taller III: realizarán sus observaciones prácticas durante el segundo cuatrimestre.

Taller IV: realizarán sus observaciones y prácticas durante el primer y segundo cuatrimestre.

4. Presentar ante el departamento en los plazos institucionalmente previstos, la nómina de estudiantes de los grupos a cargo, acompañado del listado de escuelas solicitadas para las prácticas, a fin de agilizar los trámites pertinentes ante el Cuerpo de Supervisores.

5. Organizar y coordinar con los responsables institucionales (del instituto o de escuelas asociadas?) las tareas inherentes a la observación y las prácticas docentes programadas.

6. Promover la integración de los practicantes a la institución en la que realizan sus prácticas planificando acciones tendientes a hacerla efectiva.

7. Brindar orientación teórica, práctica y metodológica a los alumnos practicantes

8. Coordinar acciones con los restantes profesores del campo de la práctica y de otros espacios/ campos de la carrera a fin de promover la integración de los conocimientos y la articulación teórico – práctica, definiendo criterios unificados para la planificación, selección bibliográfica y recursos entre otros.

9. Coordinar con maestros o profesores co-formadores/as y con los practicantes las modalidades de acción en las secciones y/ o años, de acuerdo a los diseños curriculares vigentes.

10. Mantener contacto permanente con los maestros y profesores co-formadores/as a fin de intercambiar opiniones para el desarrollo y mejoramiento de las prácticas docentes.

11. Orientar a los alumnos practicantes en la reflexión, análisis, conducción y evaluación de sus prácticas al igual que supervisar su tarea en forma permanente.

12. Establecer la compensación y el refuerzo de las prácticas que los alumnos habrán de completar en caso de: inasistencias justificadas y no justificadas, suspensión por motivos de orden público (paros docentes, jornadas institucionales, etc.) dificultades en el rendimiento y desempeño áulico, y otros que se consideren importantes para la aprobación y evaluación cuali-cuantitativa de los practicantes.

13. Definir y comunicar a los alumnos las condiciones y criterios de evaluación, calificación y acreditación de la práctica y sus resultados dentro de los plazos previstos por la institución.

14.- Los Profesores de Práctica de los talleres III y IV de los profesorados de educación Primaria e Inicial, deberán realizar como mínimo dos visitas, una preferentemente en los comienzos del proceso y otra hacia el final del mismo con el fin de acompañar y orientar a los estudiantes dentro de la Institución asociada, de acuerdo a la carga horaria disponible para tales efectos en Resoluciones 528/09 y 529/09

15. Los Profesores de Práctica, de los talleres III y IV del profesorado de Educación Tecnológica, deberán realizar

institucional de las mismas.

d) Gestionar y diseñar dispositivos para la apertura real de espacios que favorezcan prácticas docentes múltiples y habilitantes de experiencias educativas que provoquen aprendizajes a todos los implicados en las prácticas.

e) Elaborar y articular, en el marco del Proyecto del Campo de las Prácticas Profesionales, diferentes propuestas de intervención y líneas de acción para el ingreso, permanencia y egreso del territorio educativo, que aseguren la trayectoria de los/as estudiantes en la formación docente.

f) Promover y organizar, con el Equipo Formador, la integración de los/as estudiantes a las instituciones asociadas en las que realizarán sus observaciones y/o prácticas, planificando acciones tendientes a hacerlas efectivas.

g) Promover alternativas para reflexionar acerca del aprendizaje de los alumnos de los niveles para los que forma.

h) Diseñar dispositivos de observación de las prácticas, registro y recuperación de las mismas.

i) Animar el proceso de análisis de episodios, conflictos y/o escenas escolares para avanzar en la comprensión de la complejidad y singularidad de la profesión y el trabajo docente.

j) Centrar la atención en las dimensiones del aprendizaje, leer y analizar las distintas

realidades en las que se aprende y en la producción del conocimiento situacional y disciplinar.

k) Orientar en la construcción de proyectos de intervención y el análisis reflexivo de las propias prácticas.

l) Mantener una comunicación fluida con las instituciones asociadas y los/as co-formadores para una óptima implementación y mejoramiento del trayecto de los Talleres de Práctica Docente.

m) Consensuar con el Equipo Formador las variables e indicadores de evaluación a los fines de la promoción y acreditación de los Talleres de Práctica Docente.

n) Acompañar, orientar y evaluar a los/as estudiantes en diferentes situaciones de práctica docente que conforman el Campo de las mismas.

ñ) Notificar periódicamente a los/as estudiantes sobre el proceso de aprendizaje realizado en sus prácticas.

o) Confeccionar y firmar los informes de los/as estudiantes, en caso de suspensión/extensión de las prácticas, conjuntamente con el co-formador, avalado por las autoridades institucionales que correspondiere y notificación al/a estudiante.

p) Realizar talleres de reflexión sobre la Práctica con los/as estudiantes y co-formadores/as.

<p>como mínimo una visita, preferentemente a mediados del proceso con el fin de acompañar y orientar a los estudiantes dentro de la Institución asociada de acuerdo a la carga horaria disponible para tales efectos en Res. 2719/14 (En algunos artículos habría que especificar si todos los profesores de primero a cuarto tienen que establecer el contacto directo con los coformadores ya que el tipo de inserción no es la misma porque en primero y segundo solo observan) Le agregaría algunas especificaciones más referidas a los pedagógico de las que estipula el decreto. Quizás podría hacerse una síntesis de las mismas especialmente lo que contempla el sostenimiento de las trayectorias formativas.</p>	
<p><b>ART. 20 JEFE DE PRÁCTICA:</b>  “Son funciones del Jefe de Práctica las siguientes:  a) El Departamento de Práctica planificará y coordinará anualmente las actividades relacionadas con las Prácticas docentes del Instituto Superior de Formación Docente N ° 24.  b) Los jefes de carrera de los distintos profesorados del Instituto proporcionarán al Jefe de Práctica y a cada profesor de Práctica el listado de alumnos en condiciones de regularidad, correlatividad, que acrediten la práctica docente y que se hayan inscriptos en la materia.  c) El Jefe de Práctica elevará a los profesores de práctica el listado de escuelas a fin de facilitar la elección de las mismas. Se dará continuidad al trabajo en las Escuelas asociadas a efectos de incentivar la articulación y profundizar las redes institucionales, pudiéndose incorporar otras escuelas según demandas y necesidades de los alumnos.  d) El Jefe de Práctica deberá elevar a la Regencia los listados de datos de los alumnos practicantes y residentes con sus respectivas sedes de práctica, y los convenios para la firma de los mismos por la Dirección del Instituto.  e) El Jefe de Práctica elevará en el primer y segundo cuatrimestre un informe de las actividades realizadas por dicho departamento.  f) Se firmará un Convenio por cada Institución asociada con la lista de alumnos que acudirán a la misma. Esta firma se hará 7 días antes del inicio de las observaciones.  g) Este convenio será presentado por el Jefe de Práctica o por los Profesores de cada taller, ante los directivos de las instituciones en el momento del ingreso, con el cronograma y la nómina de alumnos. (el convenio es por curso? o se hace uno general con los estudiantes de todos los cursos y carreras que concurrirán a esa escuela?)  h) El jefe de práctica acompañará a los profesores en las observaciones de los alumnos cuando éstos así lo requieran.  i) El Departamento de Práctica considerará las recomendaciones y orientaciones necesarias frente a la aptitud fonoaudiológica y aptitud psicofísica, en los casos debidamente justificados  j) El jefe de práctica organizará y coordinará los encuentros de los cursos destinados a los co-formadores/as en el IES.</p>	<p><b>ART. 20 JEFE DE PRÁCTICA:</b>  “Jefe /Coordinador/ o referente institucional de la práctica:  a) Participar en la elaboración del Reglamento de Práctica Docente Institucional  b) Coordinar el Campo de la Formación en la Práctica Profesional articulando todos y cada uno de los Talleres de Práctica Docente.  c) Diseñar, desarrollar y evaluar el Proyecto del Campo de la Práctica Profesional junto con los/as profesores/as que lo integran.  d) Promover la articulación del Campo de la Formación en la Práctica Profesional con los otros dos campos de la formación, generando espacios de trabajo compartido y colaborativo entre los/as profesores/as, para la organización de las instancias de prácticas de los/as estudiantes.  e) Actuar como nexo entre el IES y las instituciones asociadas.  f) Viabilizar los encuentros intra e interinstitucionales.  g) Colaborar con los/as profesores de los Talleres de Práctica Docente acompañando los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas etapas formativas de los/as estudiantes.  h) Mediar ante posibles situaciones de tensión entre los actores institucionales, que se presenten en el transcurso de los Talleres proponiendo estrategias de intervención pedagógica.  i) Convocar a Jornadas de trabajo en el marco de la Red para alcanzar acuerdos referidos a enfoques epistemológicos, disciplinares, metodológicos y criterios de evaluación de las prácticas de los/as estudiantes.  j) Instrumentar la modalidad administrativa más adecuada para mantener actualizado el registro institucional de estudiantes, distribución en las instituciones asociadas con día y horario, profesores/as del IES responsables, co-formadores y copia de los Convenios.  k) Firmar los informes sobre el desempeño de los/as estudiantes.</p>
<p><b>ARTÍCULO 18 COFORMADORES</b></p> <p>1.- Recibe e integra al estudiante practicante a la institución asociada,  2.- Lo informa acerca de los proyectos institucionales y áulicos y de la dinámica de la institución,  3.- Asesora al estudiante en las características del contexto y población escolar a fin de adecuar la propuesta de práctica.  4.- Entregar con suficiente antelación la selección de contenidos necesarios para que el estudiante diseñe su</p>	<p><b>ARTÍCULO 24 COFORMADORES</b>  “Serán funciones y tareas de los Co-formadores:  a) Acordar cronograma de observaciones y/o prácticas con los demás integrantes del Equipo Formador, explicitando tareas y funciones del estudiante según sea el cursado del Taller.  b) Consensuar con el Equipo Formador criterios de seguimiento y modalidad de registro de evaluación.  c) Posibilitar a los estudiantes que se relacionen con</p>

<p>propuesta de intervención.</p> <p>5.- Escucha, revisa, sugiere las modificaciones en relación a las planificaciones y propuestas de los /las estudiantes con la debida anticipación a fin de que sean consideradas por los docentes de práctica y de las respectivas áreas del profesorado.</p> <p>6.- Ofrece contención y acompañamiento frente a las dificultades e inseguridades producto de los primeros acercamientos a la ocupación del rol.</p> <p>7.- Guía convenientemente al estudiante desde su lugar de experto, en aquellas cuestiones referidas al desempeño de la enseñanza.</p> <p>8.- Acuerda con los/las estudiantes los asuntos referidos a planificación.</p>	<p>los Proyectos Institucionales, con las normas que los rigen y con el contexto.</p> <p>d) Orientar en la elaboración y análisis de los proyectos/planificaciones.</p> <p>e) Promover la autoreflexión de la práctica del estudiante dejando registro de las mismas.</p> <p>f) Participar de espacios de encuentro acordados con el Equipo Formador de los IES con el objetivo de propiciar un trabajo colaborativo, con de intercambio de ideas, de modos de trabajo, de estrategias de intervención, para la formación profesional de los futuros docentes.</p> <p>g) Participar del proceso de evaluación de los estudiantes teniendo en cuenta los criterios acordados.</p> <p>h) Participar de la instancia final de evaluación de los proyectos de Residencia de los/as estudiantes.</p>
--	---

### Informe resumen de reunion sobre lineamientos de trabajo para el año 2019

Necesidades y demandas que plantea para la formación de los/las estudiantes.	Acuerdos que establece para el trabajo en el trayecto de la práctica.	Posicionamiento que sostiene en cuanto al vínculo con las escuelas del nivel.
<p>Actitudes del alumnado en cuanto a su falta de conocimientos previos, debido a trayectorias deficientes así como también siempre nos repetimos la falta de interés en algunos casos</p>	<p>-Simulación de clases. Es decir intentar trabajar desde cada área en el aula las propuestas para ser analizadas frente a los y las alumnas. (Esta propuesta ya se había hecho en la reunión anterior, pero insistimos y de hecho algunxs ya las estamos llevando a cabo).</p> <p>-Establecer en el área de la práctica o en la formación pedagógica quienes se harán cargo de definir conceptos como unidad, secuencia didáctica, planificación, etc. para establecer un acuerdo mínimo institucional, más allá de que luego cada Institución imponga sus propios formatos. Es necesario no dar por sentado ninguno de éstos contenidos ya que lxs alumnxs manifiestan que existe un bache en cuanto al</p>	<p>Conocer qué está pasando en la escuela primaria así como también tener presente el diseño. Pensar más espacios de encuentro con las escuelas primarias.</p>

	<p>formato a seguir. Esperamos que para el 2020 aparezca en las planificaciones de asignaturas como Didáctica general, Pedagogía, o las que resulten pertinentes para adoptarlas en las áreas específicas. Se trata de acordar entre todos para no responsabilizar a nadie en especial, sino de lograr una articulación que evite contradicciones frente al alumnado.</p>	
--	---	--

Anexo I del Repi: Convenio.

Dimensiones de la inserción de los/las estudiantes que intenta regular por definición propia del IFD.	Grado de relación de las dimensiones seleccionadas con respecto al Dto 4200/15 y al REPI
<p><b>PRIMERA:</b> Objeto del convenio “establecer un programa de Cooperación Educativa a través del cual los estudiantes de las Prácticas Docentes desarrollen las Observaciones y Prácticas Docentes de acuerdo a lo establecido en el Diseño Curricular de cada Carrera de Profesorado”</p>	Cooperación Educativa
<p><b>SEGUNDA:</b> Compromisos de las partes: “no constituye vínculo laboral ni contractual de ningún tipo” entre éstos y las partes firmantes, ni contraprestación económica alguna durante su desarrollo, no siendo aplicable la Ley de Contrato de Trabajo ni de las Leyes y Decretos específicos de que regulan la vida laboral Docente.</p>	solo establece los compromisos de los estudiantes
<p><b>TERCERA:</b> Cobertura de riesgos</p>	
<p><b>QUINTA:</b> Formación y Evaluación Formación. Cada una de las escuelas colaboradoras dependientes (...) designará un “coformador” de prácticas y el Profesor de Taller de Práctica Docente, ambos, serán los encargados</p>	Establece que las instituciones asociadas tienen que nombrar un profesor coformador y que tanto el coformador como el profesor de la práctica del instituto son los responsables en primera instancia del

<p>del seguimiento y control de la formación de los estudiantes durante su periodo de prácticas. (...) de resolver en primera instancia las incidencias que se produzcan.</p>	<p>proceso de práctica de las/los estudiantes.</p>
<p><b><u>SEXTA:</u></b> Requisitos de las prácticas: El horario, actividades a realizar y demás condiciones que se consideren necesarias para la realización de las prácticas serán fijadas de común acuerdo por los representantes de la escuela asociada y del Instituto</p>	<p>En cuanto a requisitos de las prácticas se refiere al horario, que se fijará de común acuerdo entre ambas partes, IFD y escuela asociada.</p>
<p><b><u>SÉPTIMA:</u></b> Deberes de los estudiantes. Los estudiantes estarán sujetos a la duración, calendario, horario, lugar y actividad establecidos, se aplicarán con diligencia a las tareas encomendadas, se mantendrán en contacto con el Profesor de prácticas y con el “conformador” o el Equipo Docente responsable de las Prácticas y guardarán sigilo sobre las tareas que estén realizando durante su periodo de prácticas y una vez que éste haya finalizado.</p>	<p>Los deberes se encuentran en consonancia con lo estipulado en el REPI: “calendario, horario, lugar y actividad establecidos, se aplicarán con diligencia a las tareas encomendadas, se mantendrán en contacto con el Profesor de prácticas y con el “conformador” o el Equipo Docente responsable de las Prácticas y guardarán sigilo sobre las tareas que estén realizando”</p>
<p><b><u>OCTAVA:</u></b> Vigencia del convenio :El presente Convenio entrará en vigor en el momento de su firma, y tendrá duración anual/ cuatrimestral, prorrogable tácitamente por un periodo indefinido, salvo denuncia de alguna de las partes, con una antelación mínima de tres meses. Con el más amplio sentido de colaboración y en prueba de conformidad, a lo acordado en el presente Convenio por ambas partes, se firma el mismo, por triplicado, en el lugar y fecha indicados en el encabezamiento.</p>	
<p>Novena: El seguimiento y evaluación de la observación docente estará a cargo del INSTITUTO SUPERIOR DEL PROFESORADO</p>	
<p>Décima: El/la docente co-formador/a</p>	<p>Cita al DTo.</p>

<p>VER ANEXO ADJUNTO II, acompañará a los observantes en las diferentes instancias de la práctica, manteniendo la comunicación con el/los Profesor/es del Taller de Práctica Docente y en el marco del Reg. de Práctica Docente Interno (REPI) o su supletorio Reglamento de Práctica Docente Marco (Decreto N° 4200/15).</p>	
<p>DÉCIMA PRIMERA: En el presente Convenio se incluye el listado de practicantes</p>	<p>Organiza los nombre y datos de los estudiantes, profesores del instituto y coformadores</p>



