



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCION DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Escuela Normal Superior “Fray Justo Santa María de Oro”**

Instituto Superior de Formación Docente
PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso Introductorio:

EJE
“SER DOCENTE”

2024

Profesoras:

Emilce Cano, Daniela Varas, Vanesa Aballay, Gladis Munizaga, Sandra Balmaceda, Milena Muñoz, Laura Pedrozo

EJE SER DOCENTE – TEXTO 1

Clases Magistrales | Materia / Educación

Ser docente en la Argentina de hoy

Radiografía del perfil social, cultural y económico de quienes están a cargo de educar a nuestros hijos. Por qué se necesita de manera urgente una política integral e inteligente para el sector.

Por Silvina Gvirtz

Esta clase se dividirá en tres partes: en la primera describiremos algunas percepciones que diferentes sectores sociales tienen sobre la docencia. En la segunda, realizaremos una caracterización del cuerpo docente. Por último, describiremos algunas de las causas que explican ciertas realidades y que necesitan una pronta revisión desde las políticas educativas.

1. Una historia para pensar

Patricia con sus 17 años es una adolescente muy agradable. Es una estudiante destacada, razonable hermana, buena compañera y le gustan los deportes. Su familia, que pertenece a la clase media-alta de nuestro país, está muy orgullosa de ella. Patricia lo sabe y se siente bien.

Sin embargo, el otro día, un episodio inesperado empañó la tranquilidad y alegría del hogar. Era una cena familiar, cercana al fin de semana.

La madre le pregunta a Pato por sus avances en orientación vocacional. Nuestra protagonista, con una sonrisa irresistible y plena de alegría contesta que tenía novedades:

-Quiero ser maestra, afirmo.

El padre y la madre se miraron, dejaron los cubiertos en la mesa y sin salir de su asombro (y con una cierta necesidad de ganar tiempo) pidieron más aclaraciones.

Patricia les comentó que estaba dudando entre ser profesora de Educación Física o maestra de grado. La madre, mientras miraba las luces de la ciudad desde su piso 15 de la Avenida Libertador, atinó a preguntar:

-Pero... ¿No vas a ir a la universidad? ¿Y el Derecho? ¿No querías ser abogada?

En ese momento, salió de la penumbra el hermano menor, el otro adolescente de la familia, quien, menos pudoroso que los padres le dijo:

-¡Pero qué b***** sos! ¡Me parece que no tenés idea de nada! ¿No los ves a los profesores todos los días?

Patricia percibió de inmediato el clima de tensión de la mesa y aclaró que, bueno, simplemente lo estaba pensando... que no se preocuparan tanto, que todavía no había tomado ninguna decisión.

Esa noche el malestar no cesó. Cuando los adolescentes se retiraron a sus cuartos, los padres se quedaron un rato en el living hablando sobre el tema. No podían ocultar su descontento.

Hoy Patricia está en la carrera de Derecho. El padre, orgulloso, tiene las fotos de su hija en primer plano, en el escritorio de su oficina. No deja de comentar con sus amigos la maravillosa hija que le tocó en suerte. La madre acompaña. Sin embargo, el hermano, aquel que en la mesa no tuvo medias tintas al plantear sus inquietudes, intuye la verdad: Pato, Patito, su hermana querida está estudiando Derecho pero no se siente muy feliz. Sabe que hubiera sido una excelente maestra y una gran profesora de educación física. Sabe también que va a pasar, que es sólo cuestión de tiempo. La otra opción tampoco la hubiera dejado conforme: quiere mucho a sus padres.

De este modo, Patricia entiende que cuando sea adulta va a poder sentirse una profesional reconocida, va a poder continuar con sus partidos de tenis y va a poder mirar la bella Buenos Aires, de noche, desde un alto piso céntrico, mientras el rico olor de las milanesas con papas fritas invaden la cocina y ella se imagina que –por lo menos– elige eso, las milanesas. Y piensa, con sonrisa melancólica, que las prefiere por mucho a los canapés que le van a tocar en suerte en los eventos cuando empiece a trabajar.

2. El valor de la docencia en la Argentina de hoy: una cara de la luna

La historia de Patricia es sólo un ejemplo de la imagen de los docentes en gran parte de los estratos medios y altos. Por un lado, se proclama la importancia de la escuela en las sociedades del conocimiento y el valor del rol docente, ya que ponemos en sus manos gran parte de la vida de nuestros hijos. Por otro lado, no desean que sus hijos formen parte de "ese grupo" con poco futuro económico, de "ese grupo" que trabaja mucho y del que muchas veces se dice que no hace las cosas bien.

El problema que se plantea no es menor. ¿Cómo se puede construir un futuro socialmente interesante cuando parte de la clase dirigente de un país dice valorar la docencia pero no la quiere como carrera para sus hijos? ¿Cómo se puede construir una sociedad mejor cuando se proclaman cada vez más años de educación obligatoria, pero se ofrecen condiciones de trabajo difíciles para los actores encargados de llevarla adelante?

3. Otra historia para pensar

Margarita lleva a sus tres hijos al colegio. Sale todas las mañanas bien temprano para no llegar tarde al trabajo. Es miércoles. Antes de salir, les sacude el guardapolvos y trata de estirarlos para que queden prolijos. Margarita no tiene plancha ni electricidad en su casa. Le pidió permiso a la patrona para usar la suya una vez por semana, los viernes después del trabajo. Los viernes son los días en que los guardapolvos lucen más bonitos, impecables. Están recién planchados y se guardan así hasta el lunes para empezar bien la semana. En el medio de la semana, les ruega a los chicos que no lo ensucien ni lo arruguen. El guardapolvos es todo un símbolo para Margarita. Es, para ella, el símbolo de una buena mamá. Una mamá que se ocupa de sus hijos, que se esfuerza para que estudien y que no se rinde ante la adversidad.

Hoy tiene que ir a hablar con la seño de Juanita. Está nerviosa. Quiere que sus hijos estudien y no sean "burros". ¿Qué habrá hecho la Juanita? ¿Por qué la llaman?

La seño la recibe con una sonrisa. Le pregunta cómo anda. Margarita le dice que bien y se calla. Muerta de miedo (y preocupada por no llegar tarde al trabajo) sólo quiere saber qué esté pasando. La seño es larguera. ¿Qué hizo esta Juana?, le pregunta. La seño le dice que no hizo nada malo. Dice que la llamó porque la Juana, Juanita, es muy buena alumna y ella quiere que la haga estudiar el secundario. Le dice que le va a ir bien, que va a tener un lindo futuro. Marga se relaja.

-¡Ah! ¿Para eso me llamó?

-Sí, para eso.

Margarita le dice que no sabe. Que tiene que cuidar a sus hermanos, que de dónde saca la plata para los libros. La seño le dice que hay becas, que la van a ayudar, que le van a dar los útiles, los libros y los guardapolvos porque Juanita... bueno... Juanita es un sol. Y bueno... dice Margarita, sí.

Margarita se sube al colectivo. Parece una lata de sardinas. Empuja como todos los días para no caerse, se agarra del pasamanos y piensa.... ¡Mirá la Juanita!

¡Quién te dice que no llega a ser maestra! En el colectivo no hay nadie más. Está ella, su lágrima, su sonrisa y su sueño: Juanita es grande, se está planchando el guardapolvos. Tiene plancha la Juanita y se va a la escuela, pero no porque sea burra. Ahora se va a enseñar.

4. El valor de la docencia en la Argentina de hoy: la otra cara de la luna

La otra cara de la luna nos muestra que una gran parte de la sociedad argentina sigue confiando en la escuela. Hace enormes esfuerzos para que sus hijos estén todos los días en la escuela. Sigue convencida de que la escuela puede ofrecer un futuro mejor. Siguen admirando y respetando a los docentes. Y hay sectores para los que llegar a ser docente es un honor. Un modo de ascender socialmente.

Es la otra cara de la luna. Una cara luminosa, una cara esperanzadora. No es una cara exenta de problemas: no existe más la escuela inmaculada y la familia tipo con un respeto reverencial hacia ella.

Estas dos historias nos ilustran que la mirada sobre la docencia no es unívoca. La percepción de la carrera docente en ciertos sectores contrasta con la percepción de la misma en otros. En algunas ocasiones esta imagen de los docentes surge de percepciones sectoriales que no se condicen con la evidencia empírica sobre el tema. Otras, lamentablemente sí. Por ello, a continuación presentaremos algunos datos respecto de quienes son los docentes hoy.

5. ¿Quiénes son nuestros docentes?

5.1. Repensando uno de los problemas de los padres de Patricia: ¿son pobres los docentes hoy?

Una parte del miedo de los padres de Patricia es que su hija sea pobre. La elección de una carrera se relaciona, en parte, con el modo en que económicamente se recompensa la tarea. Sin la menor duda, nadie puede elegir la docencia pensando en ser millonario. Sin embargo, a veces, quienes descartan la opción de la carrera docente, lo hacen por miedo a terminar debajo de la línea de pobreza. Es probable que los padres de la Patito de nuestra historia hayan considerado este punto a la hora de desalentar la vocación de su hija.

¿Qué hay de verdad en estas preocupaciones? Veamos qué nos dicen los datos. Según un estudio realizado en año 2000, en las oficinas del IPE-UNESCO, en Buenos Aires, la situación económica de los docentes es la siguiente:

1. Cuatro de cada cinco docentes viven al frente de su núcleo familiar, en carácter de jefe de hogar o de cónyuge.

2. Tomando en cuenta no sólo su salario sino también el de su grupo familiar, se advierte una fuerte concentración de los docentes en los quintiles tercero y cuarto de la escala de ingresos familiares (casi un 60 por ciento del total).
3. Un 20 por ciento se ubica en el quinto quintil, el grupo de ingresos más alto de nuestro país.
4. El 20 por ciento restante se distribuye entre los dos quintiles más bajos de la escala.

El estudio advierte que los docentes lejos de ser un grupo homogéneo, presentan realidades muy diversas. A su vez, es muy preocupante que un 20 por ciento de nuestros colegas se encuentren, en el 2000, en una situación económica tan precaria.

Entre los maestros, la incidencia de pobreza casi triplica a la de los profesores de media. El estudio también muestra una variabilidad regional importante: los docentes que viven en el Noroeste del país tienen una posibilidad seis veces mayor de ser pobres que sus pares residentes en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En síntesis: si bien los datos indican que sólo el 6 por ciento de los docentes de nuestro país se encuentra dentro del 20 por ciento más pobre de la población, también advierten que la incidencia de pobreza entre los maestros del Noroeste argentino es del 36 por ciento (IPE-UNESCO, 2000).

Sospechamos que desde la realización de aquel estudio a la actualidad la situación de los docentes ha cambiado positivamente. En los últimos años se han registrado importantes mejoras en la situación salarial del cuerpo. No obstante, todavía hoy, dista de ser la óptima.

5.2. La relación entre los docentes y la cultura Si bien parte del problema es salarial, otra parte del desaliento a la carrera docente, en ciertos sectores, se explica por los valores que se privilegian en muchos sectores sociales. No quisiera abundar en esta verdad de Perogrullo, pero quienes somos docentes debemos enfrentar esta realidad. Por momentos nuestra tarea es contracultural. Sin embargo... ¿somos tan diferentes de aquellos a quienes criticamos? A continuación, veremos cómo se comportan, según el informe del IPE-UNESCO, los docentes en relación a la cultura. Veamos qué tipo de cultura consumen y fomentan los propios protagonistas del sector.

Según el informe del IPE, los docentes declaran realizar una actividad cultural (danza, pintura, literatura, escritura, teatro, etcétera) superior a la de sus padres. Al mismo tiempo, relatan que sus prácticas culturales cotidianas se orientan a opciones masivas y populares como la radio y la televisión.

La cuestión presenta, sin embargo, algunos matices. Las mayores posibilidades de los docentes frente al consumo cultural intenso, se asocian a:

- 1) Sectores de la profesión con mayores ingresos económicos
- 2) Mayor edad,
- 3) Ser habitantes de las ciudades más grandes.

Aunque no de un modo concluyente, estos hogares albergan más profesores que maestros de nivel inicial y primario. Entre las actividades culturales cotidianas predominan aquellas que, según el estudio, exigen bajo compromiso cognitivo, como ver la TV o leer revistas de actualidad. Las prácticas de mayor exigencia cognitiva (como tocar un instrumento, escribir, usar correo electrónico o navegar por internet) tienen una frecuencia menor entre la mayoría de los docentes. También los consumos culturales que exigen un desplazamiento por fuera del lugar de residencia son, en general, menores. Tanto en su versión culta (ópera, teatro, centros culturales, conciertos, museos, etcétera), como masivo populares (cine, peñas, video casero, recitales, etcétera), estos consumos se presentan con una intensidad baja según los datos que proporciona el estudio antes mencionado (IPE, 2000).

Finalmente, nos interesa analizar el vínculo la lectura y la televisión. El estudio mencionado advierte un escaso interés de este gremio por la mayoría de los géneros literarios y, en general, por todo aquello que excede la temática educativa. En cuanto a géneros televisivos, los docentes declaran preferir noticieros y documentales, aunque su práctica efectiva como televidentes, a veces, navegue por otros rumbos. Sin la menor duda, los problemas de la docencia son más complejos de lo que a primera vista parecen:

¿Deberían los docentes ser más cultos que el resto de la población? Sin la menor duda. ¿Por qué? Porque su función es, entre otros, transmitir la cultura letrada. Y en este punto queda clara la necesidad de revisar las políticas educativas del sector. Resultaría un gran aporte al futuro del país que los Institutos de Formación Docente (IFD), especialmente aquellos alejados de las grandes urbes, sean también espacios de esparcimiento cultural. Es necesario convertirlos en centros de promoción de la cultura para los nuevos estudiantes.

Al mismo tiempo, para los docentes en servicio, sería interesante pensar en políticas que beneficien su acceso a los bienes culturales con facilidades y descuentos.

5.3. ¿Cuántos somos?

Según el último Censo Nacional de Docentes (CND) del año 2004, hay en la Argentina 825.250 docentes.

La comparación con las cifras del censo anterior (1994) permite constatar el fuerte crecimiento que el sector registra en los últimos 10 años. Hoy hay casi 150.000 docentes más. Se trata de un incremento que supera el 22 por ciento. Este aumento en la cantidad de docentes se produjo en un contexto de simultáneo crecimiento de la cobertura del sistema educativo argentino. La realidad es que cada vez más niños y jóvenes acceden a más años de escolaridad. Una muy buena noticia para nuestro país. De hecho, mientras en los noventa, en el país, la pobreza aumentaba, el sistema educativo continuó incorporando cada vez más infantes y jóvenes al sistema. El problema es por mucho que se realicen esfuerzos la pobreza hacía estragos: la escuela los incluía pero no lograba retenerlos.

¿Qué otras características tienen estos docentes?

1. Se trata de una actividad esencialmente femenina: ocho de cada diez docentes argentinos son de sexo femenino. Esta proporción varía según el nivel del sistema en que se practique la docencia son mujeres casi la totalidad de maestros (93%) y dos de cada tres profesores (IIPE-UNESCO, 2000).
2. La mayoría trabaja en instituciones de gestión estatal: el 70% de los docentes. No obstante, existen importantes diferencias entre las jurisdicciones. En el caso de la ciudad de Buenos Aires, sólo un 51% de los docentes trabaja exclusivamente en escuelas de gestión estatal.
3. La distribución de los docentes entre los diversos niveles de enseñanza varía: mientras que el 12,4% desarrolla su actividad en el nivel inicial, el 39,8% lo hace en EGB (1 y 2), y el 24,1% en EGB 3. Por su parte, el nivel Polimodal concentra al 33,8% y el Nivel Superior no universitario al 7,7% restante.
4. Según el último censo, el 76% de los educadores en actividad han culminado con éxito la educación superior no universitaria. De ellos, el 72% posee título docente. Sin embargo la proporción de docentes con formación pedagógica disminuye progresivamente a medida que se asciende de nivel: en EGB 1 y 2 los docentes con formación pedagógica constituyen el 83%; en EGB 3 y en el Nivel Polimodal la cantidad es menor: 69% aproximadamente.

En este punto nos enfrentamos a un gran desafío. Si leemos los datos inversamente llegamos a concluir que casi el 25% de nuestros docentes no posee las calificaciones adecuadas para desempeñarse en el aula. ¿Cómo puede trabajar con adolescentes alguien que nunca estudió la problemática específica de los mismo? Sería ideal que los próximos gobiernos diseñen una política que resuelva el problema. Pero no creando cursos ad-hoc, sino enviando a los docentes en ejercicio a formarse en las instituciones diseñadas para tales fines. El problema no son los títulos sino los saberes que se requieren para poder enseñar con solvencia a nuestra niñez y nuestra juventud.

5. Los datos censales muestran que los docentes una vez formados continúan capacitándose. En el caso de los docentes de la Educación Inicial, el 72% asistió a algún curso de capacitación en los últimos 5 años. Para el caso de los maestros de la EGB 1 y 2 el 74% ha asistido a algún curso de capacitación en los últimos años. En la EGB 3 y en el nivel Polimodal, más del 60% de los docentes de ambos niveles ha participado en instancias de capacitación recientemente.

Este dato es especialmente relevante para refutar a algunas voces que sostienen que los docentes no se capacitan. En este aspecto pareciera interesante revertir la pregunta y cuestionar la calidad de la capacitación que se ofrece a los docentes. Muchos docentes se preguntan por los criterios de selección de los capacitados es y sienten que, en no pocas oportunidades, el amiguismo y la prebenda golpearon la puerta de la capacitación.

6. El último Censo Docente llevado a cabo en el 2004 muestra que, aproximadamente el 70% de los docentes de todo el sistema educativo dice realizar su trabajo porque le gusta enseñar. Un orgullo para todos.

6. Algunas explicaciones para entender los problemas que nos desafían en la actualidad Debemos comenzar señalando que los problemas que enfrenta el cuerpo docente en la actualidad tienen origen hace varias décadas. El primer aspecto que debemos recalcar fue la sistemática desinversión en educación que se produjo en el país durante largos períodos. Mientras el país incluía cada vez más chicos en el sistema y les ofrecía más años de estudio, el dinero destinado al área no crecía. Ahora bien... si hay cada vez más chicos en la escuela, por lo tanto más maestros, y el presupuesto no crece en proporción, ¿cómo se financia el crecimiento matricular? Además, cada vez que hubo una crisis económica, una de las variables de ajuste fueron los salarios docentes. ¿Cómo elegir una carrera en la que se depende tanto de los buenos ciclos de la economía?

Un segundo aspecto a considerar se relaciona con la falta de políticas integrales e inteligentes para el sector. La verdad es que durante largos períodos no las hubo pero...en los pocos intentos sobre el tema no se consideraron algunas dimensiones que deben trabajarse en simultáneo: formación, capacitación, carrera y condiciones laborales.

El crecimiento anómico de los Institutos de Formación Docentes es sólo una muestra del problema. En el país hay más de mil Institutos de Formación Docente (un número exagerado en comparación a lo que sucede en otras latitudes), pero además la mayoría de ellos forma docentes primarios. ¿Qué hacemos con el nivel medio, especialmente ahora que es obligatorio?

El tercer punto se vincula a la falta sistemática de políticas de Estado y no de gobiernos para el sector. Es necesario llegar a ciertos acuerdos básicos sobre los cuales los partidos acuerden una continuidad. El sistema educativo requiere tiempos largos para la mejora. Sin esos consensos de mediano plazo el sistema y uno de sus principales protagonistas, el docente, difícilmente pueda mejorar su tarea.

Rescatemos lo mejor de la tradición docente argentina. Rescatemos a aquel docente que requiere recursos para garantizar el buen aprendizaje de sus alumnos. Cambiemos aquellos aspectos que son francamente preocupantes. La nueva ley es un buen síntoma y sienta las bases legales para la acción.

Ahora debemos convertir a las políticas integrales del sector en una de las prioridades en la agenda educativa del próximo gobierno.

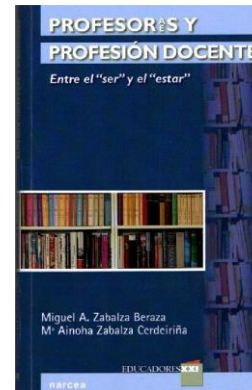
EJE SER DOCENTE – TEXTO 2

Revista de Docencia Universitaria

Vol. 11(1), Enero-Abril 2013, 449-451

ISSN: 1887-4592

Profesores y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”



Autores: Miguel A. Zabalza Beraza

M^a Ainoha Zabalza Cerdeiriña

ISBN: 978-84-277-1809-8

Depósito Legal: M-45.623-2011

Editorial: Narcea

Año de edición: 2012

N^o Edición: 1^a

Lugar edición: Madrid

N^o páginas: 165

Idioma: Español

El libro que, nos ofrece de la Editorial Narcea en su colección EDUCADORES XXI, con tres bloques o módulos constituidos por cinco capítulos y 165 páginas, nace – según sus autores- de la preocupación por lo que significa ser “maestro” en los tiempos actuales. Para ello, parten de un primer reconocimiento como es el de que hoy no es fácil ser “profesor/a” en ninguna etapa del sistema educativo debido a la exigencia de combinar tradición y posmodernidad en su ejercicio profesional. Esto implica la necesidad de acomodarse a un “nuevo perfil” docente. Este “nuevo perfil” implicará que el docente sea una persona “culto” que domine su materia; además, han de ser profesionales “técnicos” que dominen las competencias básicas de su trabajo como educadores; también, buenos “artesanos”, capaces de elaborar materiales didácticos propios, de generar recursos, de emplear efectivamente las tecnologías; por supuesto, que sean profesionales “reflexivos capaces” de documentar y revisar sus prácticas y, finalmente, “actores sociales” relevantes y comprometidos. Por si lo anterior no fuese suficiente, se plantean la disyuntiva, como subtítulo, entre el “ser” y el

“estar” docente. Esto es, entre lo que implica la idea de una “vocación docente” (eso sí, laica) y el desempeño del “rol” docente.

Para responder a estas cuestiones surge este libro. Escrito por padre e hija reflexionando desde sus experiencias como profesores y formadores de profesores. Si bien, cada uno de ellos con experiencias muy distintas, uno terminando su carrera y la Alfonso Cid Sabucedo otra iniciándola. Experiencias y visiones que le da a la obra una extraordinaria riqueza, frescura y actualidad. Además, al estar escrita con rigor, actualidad, claridad y anécdotas hacen muy fácil y atractiva su lectura.

Como hemos indicado, el libro, se estructura en tres módulos. En el primero de ellos, con un solo capítulo, titulado LA DOCENCIA EN UN MUNDO EN CAMBIO, los autores intentan provocar un debate e intercambio de ideas sobre el trabajo de los profesores en un mundo de cambio. Así, se plantean algunos dilemas importantes que los profesores han de afrontar en su trabajo, como son:

- El dilema entre lo natural y social: el alumno como sujeto. El decir, si lo que se pretende es dejar fluir y, como mucho, supervisar su desarrollo natural o, por el contrario imbuirles pautas culturales y sociales.

- El dilema entre la vida y la academia, al resultar difícil moverse adecuadamente entre el complejo mundo de las necesidades y demandas que los niños, familias y sociedad plantean a la educación.

En el módulo segundo titulado EL PROFESORADO EN EL CALEIDOSCOPIO, los autores, dentro de las muchas formas de abordar la figura de los docentes (como en un caleidoscopio), optan por destacar tres perfiles básicos de todo profesor: lo que es como persona, lo que es como profesional y lo que es como trabajador. Entendiendo que los tres aspectos influyen de una manera clara en el desarrollo de su función y condicionan en que su trabajo resulte de mayor o menor calidad.

En el primero de los capítulos de este módulo se aborda el aspecto de “LOS PROFESORES Y PROFESORAS COMO PERSONAS”. Es decir, su perfil personal. Para ello partiendo de cómo la vieja sentencia de que “los profesores enseñan tanto por lo que saben cómo por lo que son”, ha recibido escasa atención en el ámbito de la formación docente. Y sin embargo, los autores ponen de manifiesto cómo buena parte de la influencia que los profesores ejercen en los estudiantes se deriva de lo que somos como personas, de nuestra forma de presentarnos y de nuestras modalidades de relación con ellos. Bajo esta consideración, seguidamente se analizan aquellos aspectos que constituyen al docente como

persona. Estos hacen referencia a la persona que enseña, los ciclos de vida del profesorado, los núcleos de satisfacción e insatisfacción personal y profesional, la carrera profesional docente, el narcisismo como fuente de energía personal y el docente como persona que enseña a ser personas.

El segundo de los capítulos se aborda el aspecto de “LOS PROFESORES Y PROFESORAS COMO PROFESIONALES”. Es decir, su perfil profesional. Este es el punto clave para entender la función docente del profesorado. Para lo cual los autores parten de la pregunta siguiente ¿Qué es enseñar, una profesión o un trabajo? Para contestarla, los autores nos indican que la profesionalidad de los docentes parece una cuestión clara, pero que no se trata de algo que haya madurado sin controversias. Pero como nunca lleve a gusto de todos, también existen movimientos. Vinculados en general a organizaciones sindicales, que no quieren oír hablar de profesionalidad docente y prefieren defender una visión estrictamente laboral. Será por tanto la dimensión profesional de la docencia a la que pretenden prestar mayor atención al considerar que constituye la esencia lo que un docente es y debe hacer. No obstante, el ejercicio de la profesión plantea requisitos que, sin duda, han fortalecido la Revista de identidad de la tarea docente: una formación específica y de alto nivel; unos sistemas de selección; el reconocimiento de la autonomía en su trabajo; la formación permanente, la carrera profesional y un largo etc. Todos estos aspectos son analizados en este capítulo.

En el tercer capítulo de este módulo, bajo el título de “LOS PROFESORES Y PROFESORES COMO TRABAJADORES”, los autores abordan la tercera de las perspectivas desde la que se puede analizar la función docente: la dimensión laboral, la condición de trabajadores de quienes la ejercemos. Consideran, asimismo, que en una consideración puramente teórica de la figura de los profesores, esta dimensión pudiera pasar desapercibida y de hecho así suele suceder, pero parece claro que sin ella cualquier cosa que se diga resulta incompleta y probablemente, incorrecta. Para abordarla nos indican que los profesores somos trabajadores que desempeñamos tareas específicas en instituciones educativas bajo unas ciertas cláusulas laborales, y que estas no pueden de dejar de ejercer influencia en nuestro compromiso y dedicación. Seguidamente, analizan a través de un documento de la OCDE, los modelos actualmente vigentes referidos al profesorado: la funcionarización o el contrato, con sus ventajas y desventajas y desarrollan los aspectos referidos al “mundo

laboral” como el acceso a la docencia, las relaciones interpersonales y el clima laboral y la satisfacción y la motivación en el trabajo.

En el tercero y último módulo titulado “LOS BUENOS PROFESORES”, los autores hacen un pequeño recuento de cuáles podrían ser las características o cualidades de un buen docente. Para ello se plantean las preguntas de sí ¿Existen los buenos profesores? ¿Cómo son? y ¿dónde están? Pretenden con sus respuestas cerrar el círculo de los análisis anteriores. Consideran, sin pretender ser exhaustivos ni excluyentes, que los docentes han de poseer seis cualidades. Cualidades que explican a través de los seis compromisos siguientes: compromiso consigo mismo y con el propio desarrollo profesional, compromiso con los conocimientos, compromiso con la cultura profesional, compromiso con los estudiantes: tacto pedagógico, compromiso con los colegas: trabajo en equipo y compromiso con la comunidad: compromiso social.

Nos hallamos, por tanto, ante una obra que, además de servir como una magnífica guía para los estudiantes y personas que quieran iniciarse o profundizar en el mundo de lo que significa ser “maestro”, constituye un excelente recurso para los profesionales docente de las distintas etapas educativas a quienes llevará a profundizar sobre los diferentes aspectos que constituyen el “perfil docente” a partir de las reflexiones suscitadas por los autores. Reflexiones que, sin duda, van a servir no sólo para el mejor conocimiento del quehacer docente sino también para mejorar la calidad de su actuación.

Alfonso Cid Sabucedo

Universidad de Vigo

acid@uvigo.es Alfonso Cid Sabucedo

MARCO REFERENCIAL DE CAPACIDADES PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

¿Qué es el Marco Referencial de Capacidades Profesionales?

Es una nueva herramienta de política curricular de carácter normativo que complementa a las anteriores -los Lineamientos Curriculares Nacionales y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales-. Es común a todos los profesorado de gestión estatal y privada del país porque pone el énfasis en las capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de las particularidades de cada Jurisdicción y del profesorado de que se trate.

Su producción se enmarca en los principios establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que establece como finalidad de la formación docente la preparación en la “capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”; así como también en el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, que aspira a promover en todos/as los/as docentes los conocimientos y capacidades fundamentales para los desafíos concretos de la enseñanza en la sociedad contemporánea¹. A su vez, el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 propone como línea de acción la construcción consensuada de marcos referenciales referidos a conocimientos, capacidades y actitudes, con el fin de mejorar la calidad de la formación docente².

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales han avanzado en la definición de los saberes prioritarios para la formación, sin embargo, resulta necesario precisar las capacidades profesionales que es fundamental desarrollar en los futuros docentes y profundizar su enseñanza y aprendizaje en las instituciones. Tanto en la producción teórica como en el desarrollo de experiencias nacionales e internacionales, es posible encontrar distintas conceptualizaciones acerca de las nociones de capacidades, competencias, habilidades, etc. Asimismo, las diferentes escuelas de pensamiento pedagógico otorgan diversos sentidos a tales conceptos y a la manera de entender su articulación con la tarea docente.

Para avanzar en la construcción del Marco se implementó un proceso de intercambio sistemático entre el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Nación y las Direcciones de Educación Superior (DES) de los Ministerios de Educación provinciales, orientado a acordar qué se entiende por capacidades profesionales docentes.

Se acordó definir a las capacidades profesionales docentes como construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas -además de comprenderlas, interpretarlas o situarlas- para llevar adelante la tarea de enseñar, promover aprendizajes de una manera adecuada y eficaz, así como resolver problemas característicos de la docencia. Las mismas están asociadas con ciertas funciones y tareas propias de la actividad docente -en términos individuales o como parte de un equipo institucional.

Las capacidades profesionales no se desarrollan de modo espontáneo sino que requieren de un largo proceso de construcción que comienza en la formación inicial y se consolida a posteriori, en el puesto de trabajo, a partir de la socialización profesional, las experiencias de formación continua y el acompañamiento de los directivos y los colegas más experimentados. El sistema formador debe garantizar al menos un primer nivel de apropiación, indispensable para que los egresados estén en condiciones de afrontar sus primeras experiencias laborales de una manera adecuada.

Esto exige integrar los aportes de todas las unidades curriculares, en tanto las capacidades sólo se consolidan en relación con la multiplicidad de saberes que hacen a la formación de los docentes, tales como los saberes disciplinares -los que se deben enseñar y los que son necesarios para enseñar- y las actitudes que promuevan ambientes favorables para el aprendizaje, el desarrollo eficaz de la enseñanza y la participación democrática en la vida escolar. En este sentido, resulta necesario desarrollar propuestas formadoras de carácter institucional que integren y articulen esta pluralidad de saberes, tomando como eje a la práctica docente.

Esperamos que este aporte contribuya a enriquecer y ampliar las miradas respecto de las prácticas formadoras y que su puesta en marcha posibilite la mejora de las experiencias formativas y de las prácticas de enseñanza de los futuros docentes.

¹ Anexo Resolución CFE N° 285/16. Disponible en: http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/argentina-ensena-y-aprende-59a0468d66579.pdf.

² Anexo Resolución CFE N° 286/16. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/286-16_01.pdf.

¿Cuál es su objetivo y estructura?

El objetivo del Marco Referencial es explicitar con claridad un conjunto de capacidades profesionales para que orienten a los Institutos -sus directivos y profesores- en la tarea de enseñarlas, a través de un trabajo sostenido en períodos que involucran la trayectoria formativa de distintas cohortes. Proporciona un horizonte para fortalecer la relación entre la formación y las características y desafíos vinculados a la práctica profesional docente; y consecuentemente, interpela a potenciar, repensar y articular los diferentes espacios y campos curriculares de la formación.

Los actores institucionales son sus principales destinatarios, además de los estudiantes de los profesorados que de esta manera estarán en condiciones de identificar dichas capacidades en las propuestas formadoras y valorar su grado de concreción. Para definir cuáles integran el Marco se ha acordado tomar como punto de partida la definición de docencia y el listado de dieciséis capacidades presentadas en el capítulo III de los Lineamientos Curriculares Nacionales, aprobados por Res. 24/07 del Consejo Federal de Educación³.

Se acordó organizarlas en dos niveles de generalidad: uno más comprehensivo, que corresponde a seis dimensiones del quehacer docente; y otro de treinta capacidades específicas que desagregan a las primeras. Esta decisión evita al mismo tiempo el riesgo de la fragmentación y el de las formulaciones declarativas que no orientan con claridad a las Jurisdicciones y a los Institutos.

En este sentido, las capacidades generales son: dominar los saberes a enseñar; actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario institucional y comunitario; y comprometerse con el propio proceso formativo.

Se trata de formulaciones que aluden a dimensiones globales de la docencia, difíciles de separar en la realidad, dada la complejidad de la profesión; pero se las discrimina con la intención de visibilizar con mayor claridad el conjunto de saberes y formas de acción que permiten intervenir en las situaciones educativas, a partir de comprenderlas, interpretarlas y situarlas.

Cabe aclarar que, dado el carácter institucionalizado del trabajo docente, su logro involucra a todo el sistema formador y en particular, a los Institutos y a las DES responsables de orientar y supervisar los procesos que se requieren para consolidar su desarrollo.

Se presentan a continuación las seis capacidades generales y su apertura en capacidades específicas, y una sintética descripción que procura facilitar su comprensión.

CAPACIDADES PROFESIONALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	
GENERALES	ESPECÍFICAS
I. Dominar los saberes a enseñar.	<ol style="list-style-type: none">1. Producir versiones del conocimiento a enseñar adecuadas a los requerimientos del aprendizaje de los estudiantes.2. Seleccionar, organizar, jerarquizar y secuenciar los contenidos, para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.
<p><i>Está centrada en las acciones orientadas a apropiarse de los conocimientos académicos para transformarlos en contenidos escolares.</i></p> <p><i>Incluye la apropiación de los conocimientos que se deben enseñar -en general, incluidos en el Campo de la Formación Específica- y los que son necesarios para enseñar, en tanto permiten interpretar las situaciones educativas y problematizarlas -incluidos en los Campos de la Formación General y Específica-.</i></p> <p><i>Apropiarse de los conocimientos a enseñar -definidos en el Diseño Curricular- implica alcanzar un nivel de profundidad sobre estos conocimientos y sus bases epistemológicas que exceda al propio de su enseñanza. Asimismo, implica desarrollar una mirada compleja e interdisciplinaria sobre las problemáticas y objetos de estudio a abordar entendiendo que el saber siempre constituye un recorte posible y provisorio de la cultura. Esta apropiación de los conocimientos académicos es condición necesaria para desarrollar la capacidad de transformarlos en contenidos escolares, a través de la elaboración de versiones que sean accesibles a los futuros destinatarios -niños, jóvenes y adultos-.</i></p>	
II. Actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none">3. Identificar las características y los diversos modos de aprender de los estudiantes.4. Tomar decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad a fin de propiciar el logro de aprendizajes comunes significativos.

³ Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Anexo Resolución CFE N° 24/07) se encuentran disponible en el siguiente link: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>.

Está centrada en las acciones dirigidas a identificar las características y modos de aprender de los sujetos de la educación, en función de diversos criterios: sus procesos evolutivos, las posibilidades que definen algunos tipos de discapacidad, las particularidades socioculturales de las comunidades a las que pertenecen, la especificidad de los niveles y modalidades del sistema educativo que los incluyen, su inmersión en la cultura digital y sus vínculos con los medios y tecnologías digitales, entre otros.

También esta capacidad se centra en las acciones necesarias para que los estudiantes avancen en el aprendizaje y los factores que lo facilitan y lo obstaculizan.

En síntesis, esta capacidad promueve la toma de decisiones para enseñar respetando la diversidad de los sujetos de la educación, para que todos los estudiantes logren aprendizajes comunes significativos sin que su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural, se constituyan en impedimentos para lograr este objetivo.

III. Dirigir la enseñanza y gestionar la clase.

5. Planificar unidades de trabajo de distinta duración para una disciplina, área o un conjunto de ellas.
6. Establecer propósitos de enseñanza y objetivos de aprendizaje.
7. Utilizar, diseñar y producir una variedad de recursos, en diferentes formatos, integrando diversos contenidos y dispositivos digitales, así como espacios virtuales de aprendizaje.
8. Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos, los espacios y los agrupamientos de los estudiantes.
9. Diseñar e implementar estrategias didácticas diversas para favorecer las diferentes formas de construir el conocimiento.
10. Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover el aprendizaje individual, grupal y colaborativo.
11. Diseñar e implementar estrategias didácticas para promover las capacidades orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes de los niveles destinatarios⁴.
12. Diversificar las tareas a resolver por los estudiantes, en función de sus distintos ritmos y grados de avance.
13. Utilizar la evaluación con diversos propósitos: realizar diagnósticos, identificar errores sistemáticos, ofrecer retroalimentación a los estudiantes, ajustar la ayuda pedagógica y revisar las propias actividades de enseñanza.
14. Diseñar e implementar diferentes procedimientos de evaluación que permitan a los estudiantes mostrar, de múltiples maneras, sus aprendizajes.
15. Producir y comunicar información sobre la trayectoria educativa de los estudiantes para ellos mismos, sus familias y los equipos directivos y docentes.

⁴ Se trata de las capacidades definidas por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa para los niveles obligatorios: Resolución de problemas; Pensamiento crítico; Aprender a aprender; Trabajo con otros; Comunicación; y Compromiso y responsabilidad.

Es la dimensión central de la profesión docente y la más fácilmente identificable en los marcos referenciales vigentes en diversos países.

Corresponde a las acciones dirigidas a conducir las tareas de aprendizaje en los escenarios específicos -aulas, gimnasios, talleres, laboratorios, etc.- tomando decisiones sobre objetivos de trabajo, estrategias, recursos y tecnologías, tiempos, espacios y agrupamientos de los estudiantes. Cabe aclarar que dichas decisiones implican una selección y priorización de los contenidos procedentes de distintas áreas o disciplinas, así como su integración a través de enfoques globalizadores (multidisciplinares, interdisciplinares, por problemas, etc.).

Los recursos y tecnologías refieren tanto a los que existieron desde los inicios del sistema educativo como a los propios de la cultura digital. En este marco, es necesario incluir: la integración de la alfabetización digital y de la diversidad de lenguajes y recursos narrativos (tales como lo audiovisual, lo hipervincular, la interactividad, la simulación y las variables de lectura y escritura que consecuentemente ofrece el ciberespacio); la apropiación crítica y creativa de los recursos digitales; el desarrollo de prácticas participativas y colaborativas; los saberes emergentes y hábitos de esparcimiento de los estudiantes vinculados a la cultura digital que pueden transformarse en poderosos recursos para el aprendizaje.

Por último, aunque la idea de enseñanza está más ligada a los aspectos interactivos de la relación educativa, en rigor, incluye también su preparación y evaluación -clásicamente las instancias de planificación, gestión de las clases y evaluación de las propuestas de enseñanza y de los logros de los estudiantes-.

IV. Intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar.

16. Identificar las características de constitución y funcionamiento de los grupos y tomar decisiones en función de estas.
17. Dominar y utilizar un repertorio de técnicas para favorecer la consolidación de los grupos de aprendizaje.
18. Planificar y desarrollar la enseñanza de las habilidades necesarias para vincularse responsablemente con los otros y para trabajar en forma colaborativa.
19. Generar un clima favorable a la convivencia y el aprendizaje, en la institución, en las aulas, y en espacios virtuales de aprendizaje.
20. Promover la formulación de preguntas, la expresión de ideas y el intercambio de puntos de vista.
21. Tratar conflictos o problemas grupales mediante estrategias variadas.
22. Establecer y mantener pautas para organizar el trabajo en clase y el desarrollo de las tareas.

Está centrada en las acciones orientadas a facilitar el funcionamiento del grupo escolar y la integración de los alumnos; y a establecer normas de convivencia para generar y sostener climas de respeto y contención a quienes aprenden y enseñan, resolver conflictos y organizar el trabajo escolar. Esto se ve favorecido, entre otras cuestiones, por docentes capaces de desarrollar actitudes de escucha activa, respeto, empatía y responsabilidad.

La participación en los grupos escolares tiene un alto valor formativo porque permite compartir experiencias y construir identidades. Pero no siempre se trabaja sistemáticamente para conformarlos y consolidarlos en función de mejorar la convivencia y el aprendizaje.

Por eso se ha decidido formularla como una capacidad general en vez de subsumirla en la anteriormente descrita, enfatizando la importancia de que en los profesorados se promueva explícitamente el desarrollo de capacidades específicas orientadas a facilitar y dirigir esa experiencia.

V. Intervenir en el escenario institucional y comunitario.

23. Identificar características y necesidades del contexto de la escuela, las familias y la comunidad.
24. Diseñar e implementar experiencias de aprendizaje que recuperen las características culturales y el conocimiento de las familias y la comunidad.
25. Desarrollar estrategias de comunicación variadas con las familias, con diferentes propósitos.
26. Utilizar educativamente los diversos recursos comunitarios y sociales.
27. Trabajar en equipo para acordar criterios sobre el diseño, implementación y evaluación de las propuestas de enseñanza, así como para elaborar proyectos interdisciplinarios.
28. Participar en la vida institucional.

Está centrada en las acciones orientadas a trabajar con otros, en el Instituto, las escuelas asociadas y el contexto comunitario en el cual están insertas dichas instituciones.

Cada vez es mayor la demanda de que los docentes sean capaces de participar en equipos, de desarrollar modalidades de trabajo colaborativo y de construir criterios compartidos acerca de la enseñanza en el nivel institucional, ampliando su mirada más allá de los límites de los campos formativos, las unidades curriculares y las disciplinas o áreas que estas abordan. También se acrecentaron los requerimientos de relación con las familias y la comunidad para habilitar su participación en la actividad educativa de las escuelas y en el logro de sus fines.

Por eso es necesario que se promueva el desarrollo de capacidades para intervenir como docentes en escenarios que exceden el ámbito del aula.

Asimismo es necesario propiciar espacios de encuentro y colaboración entre los estudiantes, los docentes, la escuela y la comunidad mediados por prácticas emergentes de comunicación y cultura.

VI. Comprometerse con el propio proceso formativo.

29. Analizar las propuestas formativas del Instituto y las escuelas asociadas, para identificar fortalezas y debilidades.

30. Analizar el desarrollo de las propias capacidades profesionales y académicas para consolidarlas.

Está centrada en las acciones dirigidas a que los estudiantes participen sistemáticamente en procesos de evaluación de las experiencias formativas, en el Instituto y en las escuelas asociadas; así como en procesos de autoevaluación de su propio desempeño. Incluye la apropiación de contenidos, espacios y dispositivos digitales como recursos para favorecer el aprendizaje autónomo y continuo.

¿Cómo se generó el Marco Referencial?

El punto de partida han sido los avances realizados durante el proceso de renovación curricular de la formación docente inicial que comenzó en 2008; en ese contexto se produjeron algunas orientadas a mejorar dicha formación: los Lineamientos Curriculares Nacionales, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales (DCJ) y los Dispositivos Nacionales de Evaluación Curricular.

Estas no garantizan por sí solas la mejora porque las propuestas formadoras se particularizan en cada ISFD, en función del contexto institucional y social y de las prácticas de gestión y de enseñanza de sus directivos y sus docentes. Pero fueron útiles para consolidar los procesos de renovación y evaluación curricular y puede decirse que conformaron un primer referencial para orientar las acciones formativas de los profesorados.

Sin embargo, se han identificado ciertas cuestiones problemáticas que justifican la decisión de incorporar el Marco como una nueva herramienta de política curricular, destinada a complementar y enriquecer las anteriores:

- Las formulaciones acerca del perfil de los egresados que contienen los DCJ -y las capacidades que lo despliegan- muestran en muchos casos una variedad no justificable entre los que corresponden a los distintos tipos de profesorados de la misma Jurisdicción y/o entre los mismos profesorados de distintas Jurisdicciones. Esas capacidades no son idénticas en todos los profesorados porque la necesidad de atender los requerimientos de los niveles y modalidades, de las orientaciones y las disciplinas, genera una tensión estructural entre lo que es común y lo que difiere. A su vez, las particularidades sociales, culturales e históricas de las Jurisdicciones también aspiran a dejar su marca en la formación docente inicial. Sin embargo, es deseable consolidar lo común de los profesorados de todo el país sin renunciar a respetar la diversidad. Se espera que el Marco sea un aporte en esa dirección.
- Los Dispositivos Nacionales de Evaluación Curricular implementados hasta el presente⁵, así como la experiencia acumulada de los procesos de formación continua en el sistema educativo, muestran cierta debilidad de la gestión pedagógica en el nivel institucional. El Marco puede aportar a la construcción de acuerdos institucionales sobre dichas cuestiones porque favorece un modo de trabajo que debe ser necesariamente transversal.
- El análisis comparativo de los DCJ de la formación inicial muestra algunas dificultades para definir y organizar las acciones formativas del Campo de la Práctica Profesional Docente, al cual se le asigna una función articuladora de las trayectorias formativas porque aborda fundamentalmente el desarrollo de las capacidades para intervenir como docente en las aulas y en las instituciones. El Marco puede aportar a identificar las acciones formativas en función de las tareas, procesos, situaciones y problemas que son prototípicos de la profesión docente.

Para contribuir a resolver dichas cuestiones y en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 que plantea como línea de acción consensuar marcos referenciales sobre los conocimientos, capacidades y actitudes esperados en los egresados de las instituciones formadoras, se avanzó en la elaboración de un Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Se espera que este Marco fortalezca la centralidad de las prácticas en la formación y aporte a la renovación de la enseñanza, entendiendo que las demandas de la sociedad del conocimiento plantean nuevos desafíos al sistema educativo⁶. En este sentido, el objetivo de lograr una educación realmente inclusiva requiere, entre otras cuestiones, de docentes capaces de desarrollar prácticas pedagógicas abiertas a la diversidad, la expresión y la exploración.

A fin de cumplir con el objetivo de desarrollar el Marco a partir de un trabajo consensuado y federal, el INFoD decidió organizar una Comisión Técnica Federal integrada por el equipo del Área de Desarrollo Curricular y trece referentes jurisdiccionales involucrados en las cuestiones de política curricular, que representan a las cinco regiones del Consejo Federal de Educación⁷.

La Comisión funciona a través de una modalidad mixta que incluye instancias presenciales y virtuales

⁵ Se evaluaron los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria (2011), Educación Especial, Educación Física y los del campo de la Educación Artística -Música, Artes Visuales, Danza, Teatro y Expresión Corporal- (2014). En el curso de este año se evaluarán los Profesorados de Educación Secundaria.

⁶ Para profundizar acerca de los nuevos modos de producción y circulación de saberes en la sociedad digital, se sugiere la lectura de las Orientaciones Pedagógicas del Plan Nacional Integral de Educación Digital, disponible en http://planied.educ.ar/wp-content/uploads/2016/04/Orientaciones_pedagogicas-1.pdf. Las competencias de educación digital están definidas en: http://educacion.gob.ar/data_storage/file/documents/competencias-de-educacion-digital-vf-1-58bd6716d04b8.pdf.

⁷ Por el NOA: La Rioja y Santiago del Estero; por el NEA: Formosa y Misiones; por Cuyo, San Luis y San Juan; por Centro: Buenos Aires, CABA, Córdoba y Santa Fe; y por el Sur: Chubut, La Pampa y Río Negro. Participaron además, sólo en las instancias virtuales, Jujuy y Salta (NOA) y Mendoza (Cuyo).

coordinadas por el Área. Produjo aportes para formular las capacidades profesionales generales y específicas y colabora en el diseño del proceso de implementación del Marco Referencial que tiene el objetivo de garantizar la construcción y el desarrollo de las capacidades profesionales en los ISFD, con el apoyo, acompañamiento y seguimiento de las DES.

Las sucesivas versiones preliminares del Marco Referencial fueron analizadas en el curso de los Encuentros Nacionales de Referentes del Área de Desarrollo Curricular y revisadas en función de los aportes recibidos; la Mesa Federal de Direcciones de Educación Superior ha ido conociendo y comentando los sucesivos avances. La Mesa de Especialistas y el Consejo Consultivo que asesoran a la Dirección Ejecutiva del INFoD hicieron respectivas lecturas críticas.

De esta manera se logró que el Marco Referencial fuera resultado de un proceso de intercambio que asegura la construcción de acuerdos acerca de su objetivo y su estructura.

¿Cómo se promoverá la enseñanza de las capacidades incluidas en este Marco Referencial?

Una vez aprobado el Marco Referencial, se inicia el proceso de su implementación con el objetivo de lograr que interactúe con los contextos locales para cumplir efectivamente con la función para la cual fue elaborado, evitando el riesgo de que sea tratado como una propuesta de carácter declarativo.

Tal como sucede con las anteriores herramientas de política curricular que ya están en curso, las acciones de los tres niveles de responsabilidad confluyen y se complementan.

El Área de Desarrollo Curricular del INFoD tiene a su cargo la coordinación general del proceso, con la colaboración de los referentes jurisdiccionales involucrados en las políticas curriculares de la formación docente inicial; es responsable de elaborar documentos de trabajo de carácter orientativo, así como de apoyar a las DES en sus funciones de coordinación y seguimiento.

Las DES son responsables de la implementación del Marco en los ISFD de su Jurisdicción, a través de variadas estrategias de trabajo de carácter presencial y virtual; así como también del monitoreo del proceso. Cuentan para ello con el apoyo y la asistencia técnica del Área de Formación de Formadores del INFoD.

Los ISFD son los responsables de sistematizar y/o generar producciones de sus formadores y estudiantes orientadas a promover y consolidar la construcción de las capacidades profesionales docentes, a lo largo de toda la trayectoria formativa.

Finalmente cabe señalar que las capacidades profesionales docentes se vienen trabajando en el sistema de una manera heterogénea, pero seguramente hay Institutos y Jurisdicciones que han producido avances, al menos con respecto a algunas de las capacidades incluidas en el Marco. Es probable que algunas estén más claramente identificadas y trabajadas y otras resulten más novedosas y menos presentes en las propuestas formadoras de los Institutos. Pero a partir de procesos sistemáticos de seguimiento jurisdiccional y de puesta en circulación de las producciones en todo el país, se irá consolidando paulatinamente el repertorio completo