

# Eje 1

## Formación Situada

**Trazados en terreno**

**Apuntes de trabajo N° 1:**

# Testimonios del asesoramiento

## Presentación

En 2013, la *Resolución N°201* del Consejo Federal de Educación crea el Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra Escuela* (PNFP), “acción universal de aplicación gradual destinada a docentes de todos los niveles de la educación obligatoria y la educación superior y a todas las instituciones educativas de gestión estatal y privada” (p. 4) como “estrategia fundamental para el fortalecimiento de la formación ética, política y pedagógica del colectivo docente, desde una concepción de justicia, igualdad y ciudadanía democrática” (p. 2), para “instalar una cultura de la formación permanente basada en la evaluación participativa como instancia formativa y necesaria para la producción de estrategias de mejora en las instituciones educativas” (p. 3).

Como parte de la formación situada<sup>1</sup> que propone el Plan Nacional de Formación Docente se integra la línea de acción<sup>2</sup> del **asesoramiento situado institucional presencial** para las escuelas que enfrentan mayores desafíos educativos. Este asesoramiento está a cargo de un tutor que “aporta a una visión ampliada de los procesos que atraviesan las instituciones (...) y, al mismo tiempo, acompaña el proceso de mejora institucional. Este acompañamiento específico, transversal y sostenido [abarca aquellos] aspectos o dimensiones en los que la institución requiera más apoyo (...) involucra la visita a escuelas, el seguimiento de los procesos institucionales y la atención de demandas de manera virtual, siempre en el marco de los lineamientos establecidos en el Programa Nacional *Nuestra Escuela*” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016 a, p. 2).

El documento que aquí se presenta –**Testimonios del asesoramiento**– focaliza esta línea de acción y reseña reflexiones, afirmaciones, preguntas, recomendaciones, sugerencias, incluidas en las narrativas de los tutores que formaron parte de las acciones de asesoramiento.

## Sistematización de testimonios

En 2016, fueron 161 los tutores que desarrollan esta tarea de asesoramiento situado institucional presencial: 37 de ellos, en instituciones de Educación Inicial; 69, en escuelas primarias; 38, en escuelas secundarias; 5, en escuelas de la Modalidad de Educación Especial y 12, en escuelas de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> La *Formación situada* (Eje 1) se organiza de forma paralela a la *Ampliación del conocimiento didáctico* (Eje 2) que abarca ateneos didácticos, cursos específicos centrados en la metodología de enseñanza y asesoramiento virtual a escuelas y docentes.

<sup>2</sup> Otras líneas de acción de la formación situada son los círculos de directores y las jornadas institucionales.

<sup>3</sup> Datos específicos de los tutores, las escuelas, los directivos y los docentes que participaron en el asesoramiento situado durante 2016 pueden leerse en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->

A lo largo de su tarea, los tutores fueron conformando una documentación narrativa compuesta por relatos que plasman su acción en la institución, a modo de memoria de lo hecho, así como sus apreciaciones respecto del proceso de formación situada llevado adelante por equipos directivos y por equipos docentes.

De esas narrativas se han extraído fragmentos clave que ayudan a:

- dar testimonio del proceso global llevado a cabo durante el asesoramiento,
- contrastar lo hecho con los objetivos educativos jurisdiccionales,
- señalar tendencias, regularidades, alertas... que permitan mejoras en próximos ciclos de acompañamiento situado.

Para entramar los relatos y conformar un cuadro de situación de lo hecho y de lo por hacer, se han definido diez objetivos derivados de la normativa educativa de la provincia<sup>4</sup>:

### **El asesoramiento situado institucional presencial ha contribuido a:**

- 1 • Involucrar activamente a maestros y profesores en su proyecto de formación permanente.
- 2 • Desarrollar un buen clima institucional que favorezca la enseñanza y el aprendizaje.
- 3 • Propiciar la apropiación y la revisión de los diseños y propuestas curriculares, en contexto.
- 4 • Dedicar mayor tiempo en la escuela y el aula para las situaciones de aprendizaje.
- 5 • Fortalecer la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.
- 6 • Mejorar los aprendizajes en Lengua, Matemática y Ciencias.
- 7 • Enfatizar el desarrollo de capacidades en los estudiantes.
- 8 • Impulsar transformaciones para la ampliación de las oportunidades educativas.
- 9 • Integrar corresponsablemente a las familias y la sociedad.
- 10 • Profundizar la instalación de una cultura evaluativa en las instituciones educativas.

---

[CBA/publicaciones/PNFP/Eje1/ResolAprobatorias.php](http://www.cba.gov.ar/publicaciones/PNFP/Eje1/ResolAprobatorias.php); e información referida a cómo continúa su tarea en 2017 en:

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/PNFP/Eje1/AsesoramSituadoEsc.php>

<sup>4</sup> Los ítems que componen este listado han sido tomados de:

- *Lineamientos de la política educativa 2016-2019* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016 b, p. 3) y de
- *Prioridades pedagógicas 2014-2019* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014).

A continuación, entonces, se presenta cada uno de estos objetivos, acompañado por una selección de fragmentos de los relatos de los profesionales a cargo del asesoramiento situado institucional presencial y se señalan las recurrencias registradas en el universo considerado respecto de cada uno de esos diez logros y de las dimensiones que los componen.

## 1. Involucrar activamente a maestros y profesores en su proyecto de formación permanente

Dimensiones:	
Compromiso de directivos y supervisores.	
Procesos reflexivos.	
Concepción colectiva.	
Organicidad del asesoramiento.	
Actividad situada.	
Inclusión del tutor.	
Integración del equipo docente.	

En la casi totalidad de los testimonios los tutores destacan el compromiso de los equipos directivos y de supervisión con la formación situada:

- “... junto a la directora hemos dedicado un tiempo de trabajo compartido y de asesoramiento situado para encontrar, no ya respuestas inmediatas sino para construir un dispositivo que nos permitiera pensar el problema/desafío con otros. Pensarlo, analizarlo, comprenderlo –al menos otorgando algunos sentidos situados- para luego poner en marcha acciones provisorias y que inviten a proyectar otras futuras, a producir nuevos saberes pedagógicos.” (Testimonio 1)
- “Recupero como muy importante desde el rol de tutora: acompañar, escuchar, observar, ser parte; conocer las escuelas; estudiar, estar dispuesta a tolerar las incertidumbres, no caer ante las equivocaciones; siempre aprender. Pero más recupero y pongo en valor la actitud de las directoras y docentes que, con los recursos disponibles, se atreven a recrear modos de enseñar, a volver a mirar sus prácticas para mejorarlas. La figura de la supervisora es clave: acompaña con su apoyo y compromiso este proceso; sostiene, exige y da. La educación en

estas condiciones podría responder no sólo al orden de lo posible, sino y fundamentalmente al orden de lo deseado.” (Testimonio 2)

Toda la documentación narrativa denota la generación de procesos reflexivos entre los supervisores, directivos, docentes y tutores involucrados:

- “... he intentado acompañar al equipo docente (...) teniendo como objetivo crear un espacio de reflexión sobre lo que sucede en la escuela, orientando, apoyando y fomentando la capacidad crítica, como así también compartir herramientas, (...) acompañando en el armado de las agendas, sugiriendo qué puntos era importante fortalecer, haciendo hincapié en la riqueza de la formación permanente y poniendo en el centro de discusión lo pedagógico.” (Testimonio 3)
- “Este mirarse generó tensiones que (...) trajo sus frutos para reconstruir lo que no estaba o [lo que podía] mejorar institucionalmente.” (Testimonio 4)

Estos procesos reflexivos habilitaron fuertemente la inclusión de sentimientos, emociones y valores:

- “Si bien las experiencias recogidas son múltiples y variadas, me interesa rescatar el aspecto que la escuela considera más positivo en esta experiencia: la posibilidad de generar espacios de reflexión donde se puedan poner en juego las emociones como parte de la existencia escolar dentro de una comunidad. Resulta altamente valiosa la decisión de abordar el fracaso escolar y la deserción (problemas comunes de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos), no sólo intentando acciones concretas pedagógicas y estrategias de aprendizaje, sino con una mirada hacia el interior de los miembros de la comunidad educativa con una perspectiva emocional central. Sin caer en el reduccionismo, la incorporación de estos abordajes enriquece la autorreflexión de los integrantes y pone en tensión los intereses y motivaciones de los actores.” (Testimonio 5)

Como tercera constante, los testimonios dan cuenta de la concepción de ese docente que se integra activamente a la tarea de formación como *profesional colectivo* (Gobierno de Córdoba, 2016 b, p. 1):

- “Enseñar y aprender en escuelas rurales [es un] trabajo que busca resignificar sentidos en lo que hacemos y cómo hacemos las prácticas escolares, romper con la *obiedad* de las prácticas educativas, superando en el análisis la mirada individual para sostenerse en otra construida por otros.” (Testimonio 6)
- “Con el trabajo de las Jornadas institucionales, el grupo de docentes aprendió a trabajar junto, a resignificar temas como los actos escolares, proyectos, el trabajo colaborativo; según el análisis que hace la directora: *nos brindó la posibilidad de salir de la queja y enfocar las acciones en la mejora de las prácticas de los docentes y, por ende, en los propios alumnos y sus trayectorias.*” (Testimonio 7)

“...una de las más entusiasmadas era una docente que me comentó: *Hicimos esto porque pudimos trabajar en equipo (...)* [Y la directora:] *No sólo estaba yo sino todas estábamos en el programa; se vio como una instancia de capacitación con mucha alegría: en vez de ser un deber ser fue un hacer; fue justo... mi escuela lo necesitaba.*” (Testimonio 8)

Y describen la tarea de asesoramiento como un proceso orgánico, sostenido en el tiempo, con una lógica interna que requiere de distintas formas de actividad de los profesionales reunidos, según los momentos de tarea previstos por los tutores:

- “El acompañamiento consistió en organizar la tarea según los pasos que siguen:
  1. Identificar la dificultad.
  2. Transformar la dificultad en *problema*.
  3. Definir qué estrategias creemos que podríamos llevar adelante para llegar a la solución.
  4. Una vez decididas las estrategias es importante designar personas implicadas, acciones concretas, lugares, recursos, tiempos, etc.
  5. Establecer parámetros objetivos-subjetivos de control de avance en el proceso. Desagregar la estrategia para encontrar un modo de seguimiento específico, mostrable, transmisible y claro.
  6. Evaluar el proceso de la estrategia de manera global al término de la misma, como insumo para rectificar, repetir, volver atrás, intensificar...”. (Testimonio 9)

En todos los casos, el asesoramiento se ajustó al requerimiento de ser *situado*: el involucramiento de los docentes se logró a partir de situaciones concretas, vividas por ellos día a día, aun incluyendo aportes teóricos:

- “... el trabajo en equipo y colaborativamente prepara sin lugar a dudas el terreno para tender puentes y apostar a los cambios necesarios para hacer de la escuela (...) una mejor escuela, que pueda brindar a sus estudiantes mayores y mejores oportunidades de aprendizaje; [porque las preguntas fueron:] *¿Qué considera como lo más importante en la escuela? Y: ¿Qué tiempo le dedica a eso que considera lo más importante?*” (Testimonio 10)

La casi totalidad de los testimonios evidencia una integración sin conflicto de los tutores en la dinámica institucional:

- “Considero importante señalar que esta acción de acompañamiento es asumida desde una perspectiva de colaborar con los equipos directivos en la coordinación de la tarea de formación pedagógica, estando atenta a sus situaciones particulares: la población que atienden, los programas que han ingresado a su escuela, las indicaciones y perspectivas tratadas con la inspectora y el recorrido previo por este Programa *Nuestra Escuela*. En todos los casos mi intervención estuvo enfocada en acompañar el proceso de construcción del Proyecto y la orientación del trabajo con los docentes, para que

se vaya tornando en práctica cotidiana el hacer con otros con sentido pedagógico y para la mejora de los aprendizajes, no como una mera actividad burocrática". (Testimonio 11)

Asimismo, se registra el reconocimiento de su acción como ayuda valiosa para involucrar a los docentes de la institución:

- "Tomando palabras prestadas de uno de los directores, entiendo este tiempo como una experiencia que «nos ayuda a mirarnos , a mirar nuestra escuela con ojos renovados, a cuestionar o poner en tensión nuestras prácticas docentes, a fortalecer el intercambio de ideas favoreciendo de esta manera el espíritu democrático en educación, a fomentar el sentido colaborativo de la función de enseñar...», y agrego: reuniendo lo no-otro en un nosotros, en un esfuerzo intelectual y práctico por mejorar la educación para todos los estudiantes." (Testimonio 12)

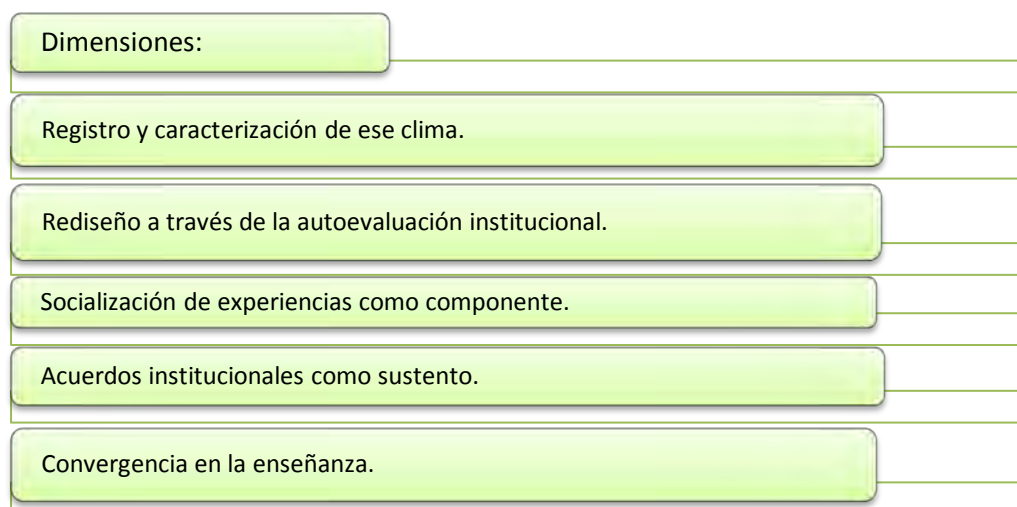
Dos de las 161 narrativas expresan, sin embargo:

- "Las primeras impresiones que se manifestaron por parte de la Directora fueron de incertidumbre y de temores; no fue fácil comprender la idea del asesoramiento situado, por lo que se cuestionaba el porqué de la elección de su escuela. Este aspecto estimo que aún sigue siendo percibido por la docente, más allá de demostrar con mis acciones de acompañamiento y la documentación que respalda estas decisiones, que el propósito era acompañar todo el proceso de capacitación docente, aportando materiales, recursos, orientando la tarea específica del *rol de capacitador* que le brindaba el Programa para mejorar las condiciones institucionales, focalizando en lo pedagógico y didáctico." (Testimonio 13)
- "En muchas oportunidades su posicionamiento ideológico significó un verdadero desafío para mí dado que fundamentaba desde un marco teórico su postura pero que no se correspondía con la política educativa nacional ni provincial. Desmenuzar los contrastes, recuperar los sentidos de los mismos y encontrar las similitudes no fue ni será tarea fácil. Pero fuimos construyendo un vínculo de confianza intelectual que nos permitió cambiar opiniones, experiencias, lecturas." (Testimonio 14)

Un 25 % de los testimonios permite advertir que la integración activa de todos los docentes es aún un desafío pendiente:

- "... los equipos docentes se perciben vulnerables por el alto porcentaje de docentes suplentes y el alto porcentaje de ausentismo de la zona; los alumnos cada vez faltan más a la escuela, vaciando de algún modo a las instituciones de sus vínculos esenciales." (Testimonio 15)

## 2. Desarrollar un buen clima institucional que favorezca la enseñanza y el aprendizaje



Todos los testimonios de los tutores aluden a que sólo cuando en la escuela se construye colectivamente un *buen clima institucional* es posible que los docentes desplieguen su condición de profesionales activos, reflexivos, integrantes de un grupo colegiado deliberativo preocupado por la enseñanza y el aprendizaje<sup>5</sup>.

En los relatos de su experiencia, todos los tutores caracterizan ese *clima institucional* propio de la escuela y lo evalúan como componente central de la tarea de asesoramiento; sus testimonios dan cuenta de que el clima institucional es una construcción en común, que no está definido por componentes externos a la escuela y que sólo a través de un proceso de autoevaluación institucional es posible rediseñarlo:

- “... es una escuela relativamente joven, tiene sólo diez años de existencia (...); luego de un diagnóstico, nos adentraremos en una de las variables seleccionadas para trabajar y problematizar en esta escuela: la cuestión de la construcción y deconstrucción de la identidad institucional, ejes problemáticos, interpretaciones y proyecciones.” (Testimonio 16)
- “Se realiza análisis, reflexión y detección de problemas; de entre éstos se priorizan: Alto nivel de ausentismo, retiro de alumnos de la Jornada Extendida...” (Testimonio 17)

Como componente del *buen clima institucional*, los tutores destacan la construcción de la confianza necesaria como para permitir y apoyar la socialización de las experiencias profesionales personales:

---

<sup>5</sup> En este sentido, las escuelas están trabajando los Acuerdos Escolares de Convivencia.



- “... se expusieron los proyectos institucionales que se estaban llevando a cabo y fue una gran oportunidad no sólo para conocer y difundir, sino para contagiar y entusiasmarse, para aprender del otro, de sus logros y de sus vicisitudes. En cada experiencia compartida se pudieron leer nuevos modos de encarar la clase, nuevos modos de enseñar que resultaron eficaces, que fueron interesantes por lo novedosos o porque permitieron que el aprendizaje tuviera lugar. En el seno mismo de la institución fue haciéndose cada vez más evidente que parte de nuestro rol profesional consiste en poder dar cuenta de lo que hacemos para que nuestros estudiantes aprendan y compartir ese aprendizaje con los otros. Se fue haciendo evidente que la experiencia áulica no tiene por qué morir entre cuatro paredes, que su destino es ser compartida, porque el trabajo con otros aligera la carga, porque del otro se aprende, porque con el otro podemos trabajar juntos y en la misma dirección (...) No podemos seguir buscando encontrar soluciones en soledad, herederos de un paradigma que concebía al docente como un héroe solitario que emprendía cruzadas contra un contexto que le resultaba adverso. El cambio al paradigma de trabajo colaborativo, basado en el diálogo, la construcción conjunta y el enriquecimiento profesional mutuo, más que una recomendación es un auténtico imperativo pedagógico.” (Testimonio 18)

Un 90 % de tutores expresa en sus relatos que, dado que el *buen clima institucional* está sustentado en acuerdos de los docentes de la institución, fue su prioridad avanzar en ellos:

- “... los acuerdos didácticos institucionales que se convierten en compromisos, ayudan a explicitar criterios y significan la conjunta responsabilidad de los docentes involucrados.” (Testimonio 19)
- “Algunos acuerdos celebrados: generar situaciones comunicativas orales y escritas con propósitos variados; facilitar espacios y tiempos de escucha y comprensión de textos contextualizados...” (Testimonio 20)
- “Los docentes concluyeron: «Al leer el material, nos dimos cuenta que no tenemos los acuerdos didácticos por escrito, que aún debemos fortalecer nuestros saberes respecto de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, las Prioridades Pedagógicas, etc.; es por ello que decidimos trabajar en equipo y elaborarlos para ponerlos en funcionamiento el año próximo».” (Testimonio 21)

Este porcentaje de narrativas desagrega los acuerdos institucionales en: generales o educativos y en didácticos, referidos estos últimos, específicamente, a cómo enseñar.

En sus testimonios, los tutores aluden al documento *Revisar los acuerdos didácticos institucionales a la luz de las condiciones pedagógicas necesarias para su sostenimiento*. (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016 c) como promotor de los procesos de problematización de los acuerdos.

Todas las narrativas que refieren a los acuerdos institucionales que sustentan el *buen clima institucional* que propicia la enseñanza y el aprendizaje (50 %) marcan a los diseños curriculares como referentes de los procesos didácticos y la necesidad de acudir a ellos durante el asesoramiento situado.

Un 20 % de los testimonios refiere a la necesidad de volver sobre el proyecto educativo institucional, PEI, para –en esta nueva oportunidad- diseñarlo entre todos:

- “Un aspecto sobresaliente es el reconocimiento, por parte del equipo directivo, de la necesidad de reconstruir colectivamente el PEI y otro es la necesidad de comenzar a sistematizar las experiencias puesto que éstas son procesos complejos y únicos de una enorme riqueza al momento de extraer sus enseñanzas y poder comunicarlas.” (Testimonio 22)

La casi totalidad de los testimonios refiere a la conciencia docente de su tarea de enseñar y de lograr que los estudiantes aprendan:

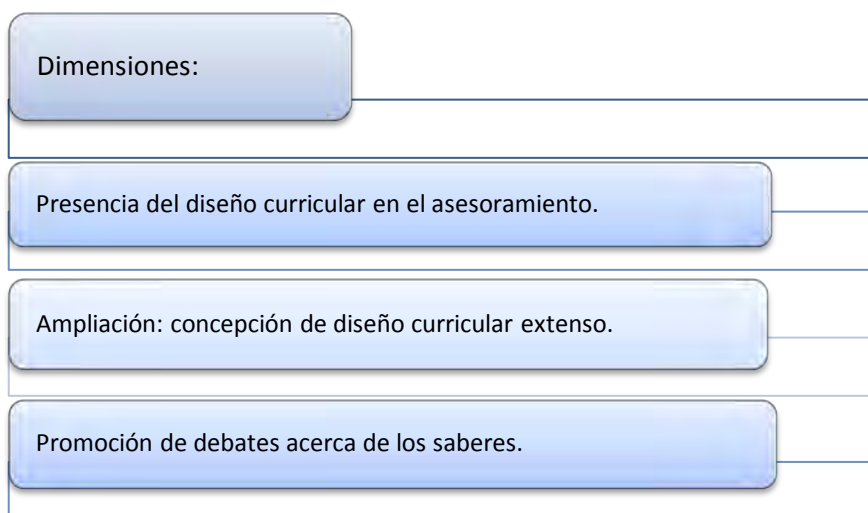
- “Los aprendizajes logrados en esta escuela tienen que ver con la posibilidad de *mirarse*, de sacar a la luz aquellos escollos que se presentan en la tarea diaria y que entorpecen su normal desarrollo, obligando a dirigir los esfuerzos a cuestiones que no hacen directamente a la razón de ser de la escuela: la enseñanza y el aprendizaje.” (Testimonio 23)
- “... se comienza a realizar el ejercicio de la reflexión, de la pregunta, de la escucha. Estas escuelas piensan por sí mismas, problematizan, se ponen metas, suspendieron la inercia y comenzaron a sostener sus prácticas desde posicionamientos únicos que alientan la esperanza de construir mejores posibilidades para todos sus estudiantes a partir de prácticas docentes preocupadas por que aprendan todo lo que tienen derecho a saber.” (Testimonio 24)
- “Uno de los aspectos trabajados en esa jornada fue la reflexión docente en torno a las prácticas de enseñanza. Se arribó a diversas conclusiones a partir de la pregunta: *¿Qué estamos haciendo?*, desde donde comenzaron a reflexionar. La participación colectiva posibilitó la escucha y aceptación de diferentes puntos de vista, el debate, la revisión de conceptos y prácticas sostenidas por mucho tiempo. El programa brindó una nueva mirada sobre estrategias de enseñanza, intervenciones docentes, resignificando la tarea de enseñar.” (Testimonio 25)
- “A los docentes nos cuesta analizar si aquello que se enseña es racionalmente justificable y debe ser conocido por el estudiante; si es válida, pertinente y/o necesaria la manera en que presentamos, explicamos y ejemplificamos los contenidos que brindamos en poco tiempo de trabajo o directamente no incluimos en nuestras propuestas”. (Testimonio 21)
- “En palabras de sus protagonistas, se puede decir que estos momentos interinstitucionales «funcionaron como espacios de mejora que ayudaron al

intercambio de saberes e ideas fomentando el desarrollo profesional» de los docentes implicados. Permitieron sentir «la necesidad de cambiar, recrear y transformar las prácticas para la mejora de los aprendizajes de Lengua, Matemática y las Ciencias» (...) ese intercambio posibilita la necesidad de innovación de estrategias centradas en los alumnos, ya que son los sujetos que aprenden.” (Testimonio 26)

Una tutora marca, en cambio:

- “Se identifican algunos nudos problemáticos para abordar en el marco de la formación situada y se decide abordar el siguiente: Falta de compromiso del colectivo docente con la institución y con la labor específica, esto es: enseñar para que los estudiantes aprendan. (Testimonio 27)

### 3. Propiciar la apropiación y la revisión de los diseños y propuestas curriculares, en contexto



La totalidad de los testimonios alude –con diferentes nomenclaturas: *marco, referente, encuadre, luz...*– al lugar de los diseños y propuestas curriculares en el proceso de asesoramiento situado:

- “... es necesario repensar la forma de organizar la secuenciación de aprendizajes y contenidos a la luz de los diseños curriculares.” (Testimonio 28)
- “Se pudo avanzar en el abordaje de la temática desde la lectura y comprensión de los contenidos del diseño curricular...” (Testimonio 29)

- “... se aprecia (...) una valiosa instancia inicial de elaboración de los acuerdos didácticos con foco en *oralidad, lectura y escritura/alfabetización inicial* y el trabajo en diálogo con el diseño curricular.” (Testimonio 30).

Un 85 % de los tutores refiere a que, además del diseño curricular del nivel, se incluyeron otros materiales curriculares oficiales; así, plantean la idea de un diseño curricular extenso:

- “Los cuadernillos de orientación específicos de la modalidad y el material bibliográfico referido a las prioridades pedagógicas y las capacidades fundamentales son núcleos de trabajo pedagógico ineludibles para sustentar una propuesta educativa institucional, incluyendo los acuerdos didácticos. Estos aspectos, seguramente, han sido abordados por el equipo docente; pero explicitarlos sintéticamente reasegura un posicionamiento que forma parte de la identidad institucional.” (Testimonio 31)
- “Los contenidos se organizan desde un enfoque globalizador y de articulación de contenidos tomando como base el diseño curricular de la provincia de Córdoba para Educación Inicial (...) las docentes de este jardín construyeron una propuesta educativa contemplando muchos de los marcos orientativos para ESI que forman parte de los marcos teóricos y recursos disponibles, tales como: Serie Cuadernos ESI-Educación Sexual Integral para la Educación Inicial. Contenidos y propuestas para el aula. Láminas de ESI Ministerio de Educación Nacional...” (Testimonio 1)
- “... el propósito era acompañar todo el proceso de capacitación docente, aportando materiales, recursos (...) que brinda el Programa para mejorar las condiciones institucionales, focalizando en lo pedagógico y didáctico, y fortaleciendo la especificidad de la Modalidad de Jóvenes y Adultos.” (Testimonio 32)
- “En las visitas realizadas (...) he podido observar que la directora muestra una lectura minuciosa de todo aquello que se ha enviado antes de las jornadas institucionales e ingresa de forma constante a la página de Internet del gobierno.” (Testimonio 33)

Se registra, entonces, la integración de los documentos desarrollados por los equipos técnicos jurisdiccionales y nacionales como expansión de los diseños curriculares.

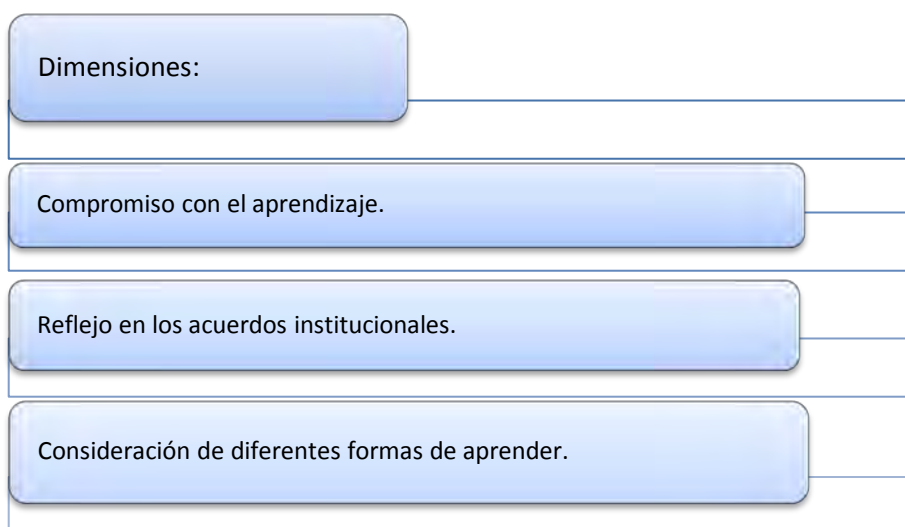
La estrategia para la discusión de los saberes incluidos en esos diseños curriculares extensos es planteada por algunos de los tutores (20 %):

- “El saber pedagógico pudo circular en rondas de intercambio, de discusiones profesionales, de lecturas compartidas.” (Testimonio 34)

En todo momento los diseños y propuestas curriculares son enlazados con prácticas educativas situadas, tanto de docentes como de estudiantes:

- “Al haber partido de una propuesta potente que involucró distintos contenidos que sirvieron de marco para el desarrollo de las capacidades identificadas como prioritarias, el docente seleccionó acciones para promover la construcción de determinados conjuntos de aprendizajes a través del empleo de dinámicas de aula acordes. Y el niño encontró sentido en el aprendizaje escolar...” (Testimonio 35)

#### 4. Dedicar mayor tiempo en la escuela y el aula para las situaciones de aprendizaje



Correlativamente con la centralidad de la enseñanza, en las escuelas asesoradas se focaliza la reflexión en la dedicación institucional puesta en la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes –una de las cuatro *Prioridades Educativas* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2014)-:

- “«El primer paso que damos no nos lleva adonde queremos ir, pero nos mueve de donde estamos». Uno de los aspectos a valorar fue la predisposición que en general manifestó el equipo docente para reflexionar sobre su propia práctica y poder mejorarla, por su crecimiento profesional, pero sobre todo por el bien de los estudiantes. Se trata de una cuestión ética: cada uno debe hacerse cargo del rol que ocupa y desempeñarlo con profesionalismo e idoneidad.” (Testimonio 36)
- “... se identificó que en el plano de la enseñanza *se hacían cosas de rutina*, bajo la idea de que los alumnos «ya lo saben, lo aprendieron en el primario» o «ya pueden» porque tienen muchos años en el sistema escolar. Surge la toma de conciencia de que hay que acompañar los procesos y que es importante la intervención docente.” (Testimonio 37)

Esta focalización en los aprendizajes se refleja en los acuerdos institucionales:

- “Es recurrente el tema de la inasistencia de los alumnos a la escuela, mayoritariamente por las inclemencias del tiempo, por lo que comenzamos a trabajar con la prioridad pedagógica: *Mayor tiempo en las escuelas y en el aula en situación de aprendizaje*. Una adecuada planificación de las secuencias didácticas, unidades, proyectos –entre otros formatos pedagógicos-, el monitoreo y la reflexión sobre el avance de las acciones previstas toda vez que diseñar o rediseñar nuestro esfuerzo pedagógico pone en foco la acción de enseñar, son factores que favorecen las situaciones de aprendizaje de los estudiantes. De la misma manera, en la organización del horario escolar se deben priorizar los criterios pedagógicos.” (Testimonio 38)
- “El mayor riesgo educativo se encuentra en el segundo ciclo, debido a la diferencia en el enfoque didáctico, a diferentes criterios de evaluación y a prácticas de enseñanzas homogéneas.” (Testimonio 39)

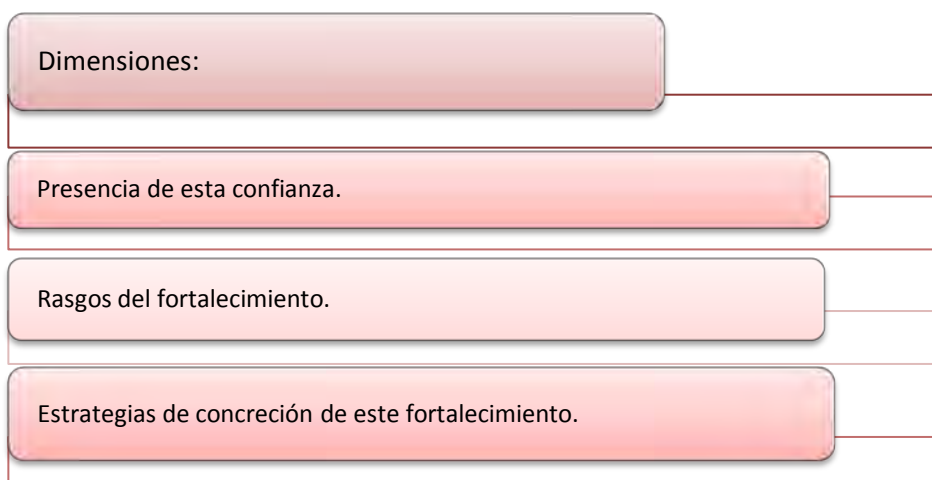
La ampliación del tiempo dedicado al aprendizaje abarca, incluso, las horas libres de las escuelas secundarias:

- “El trabajo es una propuesta de un equipo de preceptoras (...) quienes llevan adelante este rol en las escuelas, son actores con una mirada particular de lo que allí acontece. Este trabajo evidencia que se trata de un grupo comprometido con el proceso de formación, que desarrolla una propuesta creativa y en sintonía con el foco establecido poniendo en valor las horas libres y sumando fuerzas en dirección la mejora de los aprendizajes...” (Testimonio 40)

Un 50 % de los testimonios presenta la posibilidad de reconocer distintas formas de aprender en los estudiantes y, correlativamente, el requerimiento de ofrecer oportunidades distintas para hacerlo:

- “Este PN nos presentó alternativas educativas eficaces para la formación integral de los niños (...) Buscar la clave de la cuestión, reconociendo que no todos aprendemos igual, cada uno tiene sus dones, cada uno tiene sus talentos. Un niño en libertad aprende muchísimo más; todos los niños son curiosos y la curiosidad es motor del aprendizaje. El respeto hacia sus necesidades, será un gran aporte que continuaremos trabajando para una renovación pedagógica significativa.” (Testimonio 41)

## 5. Fortalecer la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes



Todos los testimonios dan cuenta que el asesoramiento situado institucional presencial ha estado enfocado también en esta *Prioridad Educativa* –como en las otras tres–. Unánimemente plantean la valorización de las posibilidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes como compromiso de la escuela y ya no como predisposición personal de algunos de sus integrantes:

- “Hay una apuesta Institucional a la confianza; cabe la pregunta: ¿en quién, sobre qué, de quién, hacia quiénes? (...) Se intenta responder: Confianza en los niños, ya que son colocados como autores de sus producciones. Confianza hacia las capacidades de la díada docente-alumno. En el docente, desde el compromiso manifestado e implícito en la lectura de las propuestas. En el niño, puesto en situaciones de oportunidades para el desarrollo de sus capacidades fundamentales.” (Testimonio 42)
- “... en el acompañamiento a la institución [se ha ido construyendo] el fortalecimiento de la comunidad docente en su formación ética, política y pedagógica; el análisis sobre los vínculos en la escuela supone su construcción desde la confianza sobre *los otros*...” (Testimonio 43)
- “Rescato un párrafo de la presentación del portafolio en el que se expresa: *Queremos que los estudiantes lleguen alto. Que egresen (...) convencidos de que pueden llegar a ser docentes, directivos, profesionales o lo que sea, pero poniendo pasión a lo que hagan. El estudiante es nuestro objetivo en la educación y debemos hacer por él lo mejor posible para que sea un buen ciudadano.*” (Testimonio 44)
- “... la prioridad que considero esencial y se viene trabajando es: *Desarrollar más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes*, porque la considero esencial para el logro de las otras. También se trabaja con estrategias para la mejora en los aprendizajes de las diferentes áreas para mejorar los aprendizajes

en lectura y escritura. Para ellos una de las metas planteadas es desarrollar el placer por la lectura y mejorar la calidad de la escritura. Hasta el momento se ha mejorado notablemente la lectura y aún resta seguir trabajando con mayor énfasis en la mejora en el proceso de escritura.” (Testimonio 45)

Como componente de este fortalecimiento de la confianza en las posibilidades cognitivas de los estudiantes, la mayoría de las narraciones remiten a procesos de superación de la tendencia a depositar todos los problemas de enseñanza en los estudiantes:

- “...era necesario que el colectivo docente centralizara la mirada en la enseñanza que se estaba ofreciendo a los estudiantes (...) Los docentes hablan de la institución desde las falencias, desde lo que la escuela no tiene: *El contexto que altamente vulnerable. Los niños tienen muchas faltas. Sin conexión a Internet, sin teléfono. Sin una alimentación saludable para estos niños que vienen con carencias. Sin un gabinete psicopedagógico...*” (Testimonio 46)

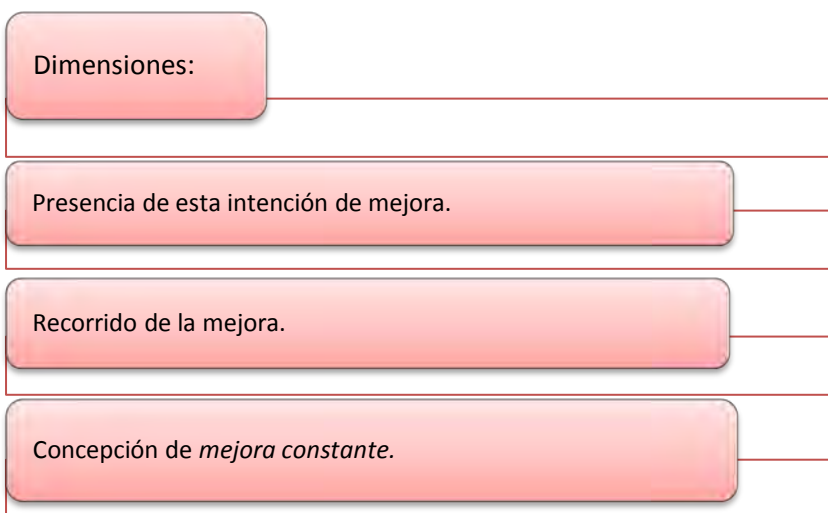
Las estrategias didácticas que dan cuenta de cómo en la institución se ha concretado esta *Prioridad Educativa*, cómo se ha pasado de su expresión verbal a su realización como práctica educativa situada, son los proyectos –formato curricular en el que los estudiantes asumen protagonismo en la búsqueda de información referida a un problema, así como en la selección y organización de esta información y su comunicación-:

- “... cuentan con tres proyectos: *Proyecto de huerta orgánica, Proyecto del kiosco de los niños y Proyecto de acercamiento de los dispositivos tecnológicos a los niños*. El kiosco es administrado por los niños. El proyecto tecnológico permite el acercamiento de los estudiantes a todos los dispositivos (computadoras, teléfonos celulares). Todas las áreas están involucradas en estos proyectos.” (Testimonio 47)
- “En relación con la radio escolar, considero que aquí tienen un espacio riquísimo para pensar un proyecto escolar que permita pensar la enseñanza en torno a las posibilidades que ofrece el medio radiofónico. Es ideal para trabajar la oralidad, lectura y escritura, y sería óptimo que cada espacio curricular pudiese proyectar la enseñanza produciendo materiales radiofónicos.” (Testimonio 48)
- “*Proyecto: El cooperativismo como modelo de convivencia*. La finalidad del proyecto consiste en que el estudiante sea capaz de reconocer, previo a la actividad productiva, las necesidades de consumo de la población a los fines de diseñar y elaborar un producto alimentario de mayor aceptabilidad con el objetivo básico de prevenir enfermedades carenciales, haciendo énfasis en las propiedades nutritivas del producto.” (Testimonio 49)
- “El proyecto *Tomemos la palabra* propone enfrentar a los alumnos con diversas y asiduas situaciones de lectura (...) En todos los espacios curriculares se acuerda



solicitar a cada estudiante la lectura de textos propios de dicha asignatura y de cultura general, para luego socializarlos con el resto de la clase a partir de una breve exposición oral. Conjuntamente a esto, quien lleve a cabo la situación agregará una opinión acerca de la relevancia de la actividad.” (Testimonio 50)

## 6. Mejorar los aprendizajes en Lengua, Matemática y Ciencias



La idea de *mejora* está presente en todas las narrativas.

Los tutores han compartido con los equipos directivos y docentes una metodología para esta mejora de los aprendizajes: el establecimiento de *líneas de base* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2008) a través de un proceso de recolección de información, de selección de problemas críticos que la escuela experimenta, de instalación de procesos de reflexión respecto de esos problemas, de acuerdo acerca de cuáles son las prioridades institucionales y, a partir de aquí, de una proyección de acciones para superar esos desafíos con los que la escuela se enfrenta. Esta metodología hacia la mejora se registra en todos los testimonios:

- “Con: *Lectorante en el Jardín* [se intenta dar respuesta a los problemas de:] estudiantes con escasos hábitos de lectura y contacto con material escrito, escasa participación de la familia en situaciones de aprendizaje de sus hijos en el jardín. Esta problemática responde a los Lineamientos de la Política Educativa Provincial (...) y se relaciona con la Prioridad Educativa Provincial: *Mejora en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias.*” (Testimonio 51)
- “Algo para destacar es que nunca negaron quiénes eran. Reconocieron la escuela que construyeron y favorecieron la propuesta asumida por optimizarla. Como agentes del Estado y garantes del derecho a la educación de cada niño, procuran el año próximo sostener acuerdos y crear “condiciones de

fundamento” y “condiciones específicas” para su desarrollo posterior y el avance hacia una meta compartida: aprendizajes duraderos.” (Testimonio 52)

La mayoría de los tutores (65 %) explicita que la mejora de los aprendizajes de los estudiantes no deviene sólo de cambios en las prácticas de enseñanza personales sino de acuerdos institucionales:

- “Para lograr los propósitos antes enumerados, hemos elaborado los acuerdos didácticos institucionales, que se convertirán en compromiso que dé viabilidad a las intenciones y generen corresponsabilidad para desarrollar las capacidades de Oralidad, Lectura y Escritura en nuestra escuela (...) Se acordó sobre los siguientes aspectos: los agrupamientos y los diferentes modos de leer, los espacios y los tiempos de lectura, el tratamiento del vocabulario específico de las disciplinas, las intervenciones didácticas.” (Testimonio 53)
- “En el Proyecto Integral e Integrado de Comprensión lectora, los contenidos se integran articuladamente y de acuerdo al grado, con socializaciones previstas: folletos, antologías de cuentos, antologías de fábulas, enciclopedia de flora y de fauna autóctona, para finalizar en 5º y 6º grados con la Revista anual.” (Testimonio 54)

Todos los tutores expresan que el planteamiento de mejoras en Lengua, Matemática y Ciencias ha organizado su tarea de asesoramiento:

- “Se recuperaron algunos de los temas prioritarios de la provincia y su impacto en las aulas y se socializó la experiencia de la escuela, en la que se enfatizan las prácticas de lectura.” (Testimonio 55)
- “Rescato la importancia del análisis y reflexión sobre las prácticas que los docentes llevaron a cabo en el marco del Programa, lo cual se materializó, entre otras acciones, en la posibilidad de elaborar un Proyecto Integrador como eje vertebrador de toda la propuesta pedagógica institucional, con énfasis en la capacidad de oralidad, lectura y escritura en los distintos campos de aprendizaje, ya que las prácticas de lectura presentes en las propuestas de enseñanza se circunscribían sólo al proyecto de biblioteca...” (Testimonio 56)

Se advierte un predominio de la preocupación de los docentes asesorados por los aprendizajes en Lengua (98 %) por sobre los de Ciencias (50 %) y los de Matemática (28 %).

En el marco de la prioridad *Mejora de los aprendizajes en Lengua*, un número importante de testimonios (95 %) da cuenta de la inclusión de un proyecto alfabetizador en la institución de Educación Primaria y de Educación Inicial:

- “Nos proponemos acciones focalizadas en acompañar el desarrollo del Proyecto Alfabetizador para luego, en febrero, trabajar en el plan de mejora institucional comenzando a atender aquellos aspectos más urgentes como: lograr

sistematizar los acuerdos institucionales sobre qué y cómo enseñar, cómo evaluar, atender problemáticas derivadas del número elevado de niños con capacidades diferentes, entre otros.” (Testimonio 22)

Un 30 % de las narrativas plantea que, en este proceso de promoción de mejoras en los aprendizajes de Lengua, Matemática y Ciencias, se advierte una articulación entre la formación situada (Eje 1 del Programa Nacional de Formación Permanente) y la formación para la ampliación del conocimiento didáctico (Eje 2):

- “Afortunadamente pude observar que, a esta altura, la participación en los *Ateneos* y en los *Cursos de didácticas específicas* había movilizó la reflexión sobre la práctica y también la voluntad de compartir estas perspectivas con sus colegas.” (Testimonio 11)
- “Como parte del trayecto formativo realizaron el *Curso metodológico específico de Oralidad, Lectura y Escritura*, con énfasis en comprensión lectora y foco en Ciencias Naturales. En cada una de las visitas siguientes fue posible analizar aspectos particulares del recorrido que iban efectivizando. Se construía sobre las devoluciones del docente asesor, se hacían correcciones o se buscaban fundamentos teóricos que avalaran los distintos puntos a considerar.” (Testimonio 57)

En ninguna de las narrativas se alude a la imposibilidad de concretar las mejoras previstas.

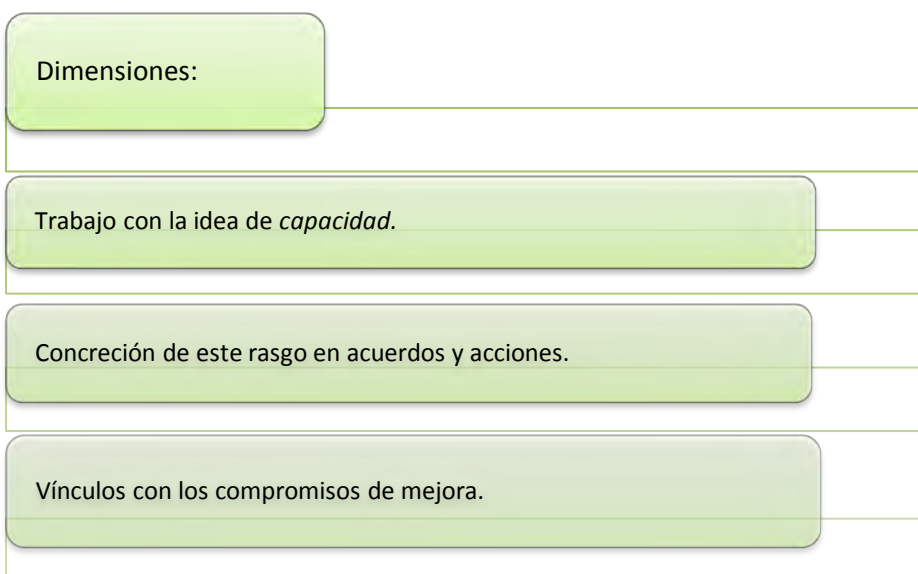
En todos estos casos, se valora el proceso desarrollado y su continuidad en próximos ciclos lectivos y de acompañamiento, destacando los pequeños avances en un proceso de mejora que se visualiza como continuo:

- “Hablar de recorrido, de camino transitado (...) es hablar de trayectorias, pensadas éstas en relación con la idea de camino en construcción permanente que implica a sujetos en situación de acompañamiento, donde los atajos, los desvíos, las interrupciones hacen que cada trayectoria sea diferente. Pensar las trayectorias (...) es pensarlas como recorridos subjetivos e institucionales, lo que en un mismo movimiento hace a un sujeto y a una institución la trama con la que ambos se constituyen.” (Testimonio 58)
- “Cuando pensé en la experiencia que iba a presentar, se me ocurrieron un montón de intrincadas resoluciones y decisiones para recuperar el trayecto con las escuelas de acompañamiento durante este año. Sin embargo, la modesta y austera condición de la experiencia que se trae aquí refleja bien a las claras un pequeñísimo paso, concreto y tangible, que invita a la certeza de que los cambios auténticos ocurren con la esencia de los detalles, del pequeño movimiento que en ciernes auspicia la transformación; son sucesivas y sutiles victorias. Claro que la narración tendría el tono elocuente y rimbombante si la experiencia transitada hubiera tenido el impacto de lo innovador y soberbio. Pero la realidad dista muchas veces de estos escenarios, aunque no niego que

en la excepción y en las rarezas, a veces éstos ocurren. ¿Conformismo? Definitivamente, no.” (Testimonio 59)

- “¿Cómo habilitar espacios para la diversidad y la atención personalizada, la creatividad y en simultáneo, la profesionalización que el docente puede ejercer desde su rol? (...) Más allá de la resistencia, el colectivo institucional está en marcha. Las Jornadas Institucionales y los cursos de capacitación desprendidos del Programa han comenzado a consolidar la confianza en otros recorridos posibles. Segundo y Tercer Grado van a la vanguardia al planificar incorporando los aportes en torno a la comprensión lectora y socializando las producciones.” (Testimonio 60)
- “Nos despedimos con la alegría de saber que no estamos equivocados, que podemos ser cada día mejores, que los docentes no están solos y que todos juntos podemos construir una escuela que dé respuesta a todos los niños, que garantice saberes y construya día a día el conocimiento.” (Testimonio 61)

## 7. Enfatizar el desarrollo de capacidades en los estudiantes



Todas las narrativas retoman la idea de *capacidad* en vínculo con los contenidos curriculares y con las mejoras en Lengua, Matemática y Ciencias.

Las capacidades tienen su lugar en los acuerdos institucionales y en las propuestas de mejora diseñadas por los docentes:

- “El proyecto *Le damos valor a la palabra* tiene su énfasis en la capacidad de Oralidad, Lectura y Escritura con foco en Alfabetización/Comprensión Lectora,

concretizando la propuesta del Programa Nacional *Nuestra Escuela* a través de un trabajo situado, y con Proyección 2017.” (Testimonio 62)

- “Durante el presente año los diagnósticos áulicos demostraron que en los grados de 2° a 6° había estudiantes que no se habían apropiado de la lectoescritura; por lo tanto se acordó unificar criterios: fortalecer el acceso a la lengua escrita de todos los niños y niñas. Se trabajó con el cuadernillo de prioridades pedagógicas *Mayor confianza en las posibilidades de los estudiantes*. Los docentes acordaron realizar trabajo individualizado a nivel áulico, en cada espacio curricular, como en los campos de jornada extendida; y se prepararon cuadernillos de trabajo, tareas con las mismas temáticas del aula con actividades específicas de lectoescritura (...) para afianzar cada una de las capacidades fundamentales.” (Testimonio 63)

Algunos tutores (10 %) acercan testimonios respecto de que, aun cuando en la escuela existe un compromiso por que los estudiantes construyan capacidades y no sólo conocimientos aislados, resulta particularmente complejo para los colegas docentes poner de manifiesto esas capacidades en sus planificaciones:

- “Fue un camino profundo en búsqueda de mejora en la planificación docente, que la misma pudiera dar cuenta de las capacidades que se trabajan y de un formato útil y no *para cumplir*. Queda camino por recorrer, más instancias de aprendizajes, de reflexiones y actuaciones. El problema detectado es que los docentes no usan un mismo formato de planificación, que las planificaciones son con el modelo T y que en las mismas están implícitas las capacidades, pero a la hora en que al docente se le indaga sobre las mismas en su planificación no pueden visualizarlas (...) En este primer tramo trabajamos conjuntamente acerca de los formatos curriculares que más usan los docentes al planificar, cómo incorporan las capacidades en la planificación...” (Testimonio 64)

Un 50 % de las narrativas, además de hacer referencia a capacidades en Lengua, Matemática y Ciencias, puntualiza la necesidad del trabajo del aula respecto de capacidades sociales o generales:

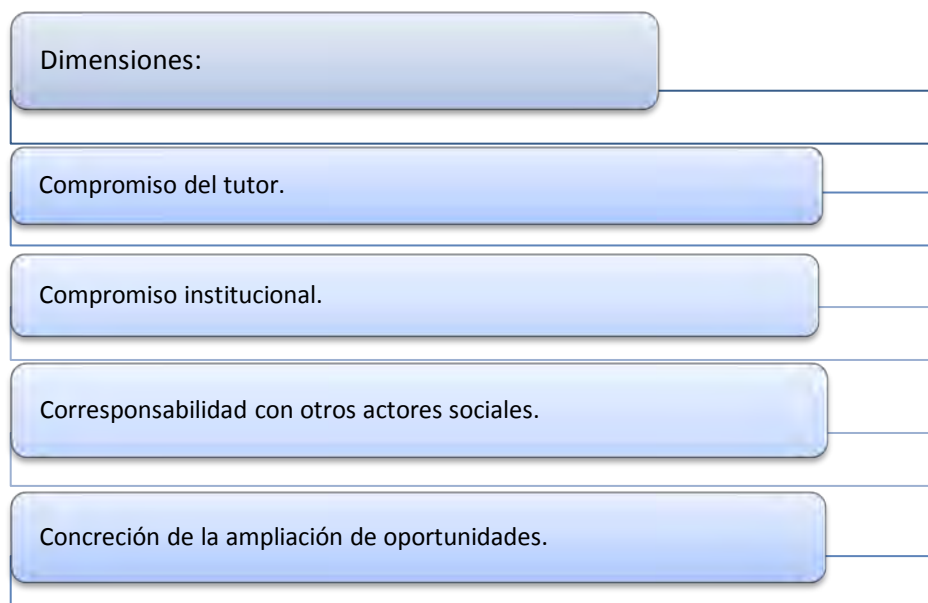
- “Se puede destacar el trabajo de la celebración de acuerdos de convivencia. Expresiones de los docentes: «Como escuela asumimos el desafío de enseñar a los estudiantes a convivir y sólo podemos hacerlo desde un lugar que resignifique la mirada del adulto en la convivencia, es decir: que la intención de construir una convivencia armónica entre los niños se vincule fuertemente a las prácticas de convivencia que desarrollamos los adultos...»” (Testimonio 65)
- “Se pone el foco de la formación en el desarrollo de capacidades fundamentales, a fin de que los estudiantes puedan apropiarse de aquellos saberes que son centrales y necesarios para el desarrollo de sus potencialidades. Para reorientar la propuesta formativa al desarrollo de capacidades para la mejora de los aprendizajes, se requiere el desarrollo de prácticas de enseñanza

que promuevan aprendizajes que sean utilizados a lo largo de la vida, la que se logra a través del diseño de situaciones didácticas desafiantes para que los estudiantes se enfrenten a un conflicto entre lo que saben y lo que tienen que hacer, activando conocimientos previos e incorporando nuevos.” (Testimonio 66)

Pocos testimonios (5 %) dan cuenta de que durante el asesoramiento situado se ha ahondado en el análisis de qué son las capacidades, cómo se desarrolla una capacidad, cómo se vinculan con los contenidos, cuáles son las particularidades de una situación de enseñanza a partir de la cual los estudiantes están estimulados a desarrollar capacidades... por lo que éste resulta un desafío de asesoramiento para el próximo ciclo:

- “A partir del interrogante: ¿Es posible revertir realidades con la apropiación de las capacidades fundamentales?, se relata el trabajo desarrollado (...) el cual deja “la puerta abierta para compartir problemas, identificar soluciones, aplicar estrategias” que permitan dar posibilidades como trabajar con el agrupamiento.” (Testimonio 67)

## 8. Impulsar transformaciones para la ampliación de las oportunidades educativas



Estrechamente vinculados con los objetivos anteriores, éste refleja la preocupación de que mejores aprendizajes en Lengua, Matemática y Ciencias abarquen a todos los estudiantes.

Un 100 % de los tutores expresa su posición respecto de avanzar en la igualdad de oportunidades educativas y atender a los estudiantes de sectores más vulnerables:

- “Nos iniciamos en la convicción de la necesidad de provocar un cambio que nos invite a estar a la altura de la dinámica social y de esta manera hacer que la escuela cumpla con su propósito de inclusión e integración de los niños en una educación de calidad.” (Testimonio 68)
- “Asesoramiento que consiste en acompañar y ayudar a los equipos institucionales en el proceso de construcción de la mejora educativa. El diálogo amable, sincero y espontáneo que se dio con la directora de la escuela y su equipo de trabajo más cercano permitió hablar sin tapujo sobre las situaciones problemáticas que atraviesan los estudiantes –donde una mixtura de circunstancias personales y del contexto escolar convergen para que su tránsito por la escuela sea dificultoso-, dando lugar a un trabajo cooperativo en busca de soluciones.” (Testimonio 69)
- “El programa *Nuestra escuela* pone la mirada en las trayectorias escolares de los alumnos con el propósito de profundizar la concreción y ampliación de derechos.” (Testimonio 70)

Del mismo modo, las narrativas permiten reconocer el compromiso unánime de directivos y docentes para que la calidad educativa sea una calidad para todos los estudiantes, sin excepción:

- “El nudo problemático que priorizan institucionalmente es la ruptura en las trayectorias escolares de los estudiantes, ya que tienen un importante desgranamiento. La mayoría de los estudiantes que deja el nivel secundario común después de unos años regresa a la institución para continuar su escolaridad en la modalidad jóvenes y adultos.” (Testimonio 50)
- “Se dialogó sobre diversos aspectos institucionales, tales como el contexto institucional, el perfil de la congregación, la cantidad de alumnos por curso, las dos divisiones del secundario, modos de organización (...) el cuidado de la trayectoria educativa de todos los estudiantes y la calidad de los aprendizajes es una preocupación compartida por el equipo de conducción.” (Testimonio 71)
- “El trabajo se centró en un análisis de autoevaluación y aprovechamiento de espacios de reflexión y de capacitación para lograr trazar un camino común, garantizando el derecho a la educación de los niños de su comunidad.” (Testimonio 72)

El “modelo institucional participativo, inclusivo, democrático y en red con la comunidad” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2016 b, p. 2) aparece, entonces, en todos los testimonios. Respecto del componente “en red”, puede leerse:

- “Se decide abordar el tema de la inclusión ya que ellos expresan tener varios alumnos con necesidades educativas especiales (...) Trabajaron conjuntamente con la Escuela Especial (...) para acompañar a los docentes en el abordaje de estos casos y [pudieron recogerse] algunas conclusiones: «Consideramos que la

*inclusión* de un alumno con NEE no la hace una sola persona. Debe ser un grupo comprometido e interdisciplinario: padres (primero y principal) o tutores, comunidad educativa, docentes, otros profesionales que atienden o han atendido al niño, psicólogos, psicopedagogos, asistente social, etc. La mejora de los aprendizajes pone en foco la formación en el desarrollo de las capacidades fundamentales, para que *todos* los estudiantes puedan apropiarse de aquellos saberes que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de sus potencialidades y su participación en la cultura y la inclusión social. Todos son capaces, todos pueden aprender.” (Testimonio 19)

- “Otro de sus nudos problemáticos es la inclusión. Para ello la escuela trabaja en coordinación y articulación con el Programa CAI, Centro de Actividades Infantiles.” (Testimonio 39)
- “Otro de los temas que se trataron fue la articulación entre niveles. Las acciones que se han implementado tanto con el Nivel inicial como con el Nivel Secundario son mínimas. Desde esta escuela la predisposición es la mejor, aunque parece que no serlo para los demás niveles.” (Testimonio 57)
- “El acompañamiento situado fue, cada vez, un lugar de aprendizaje, incómodo pero desafiante que en lugar de dar respuestas me invitó a prestar oído. Conocer esta escuela, a su directora, reafirmó en mí la convicción de que la educación que necesitamos tiene rostro humano, es comprometido con su entorno y se ejerce con responsabilidad.” (Testimonio 73)
- “Si cada situación genera un aprendizaje, creo que esta actividad reafirmó en mí la convicción de que sólo mejoraremos nuestras escuelas si somos capaces de trabajar en red, de pedir ayuda y de coordinar el trabajo colectivo.” (Testimonio 74)

En algunos testimonios (9 %), los tutores recogen la preocupación por integrar a estudiantes con necesidades educativas especiales:

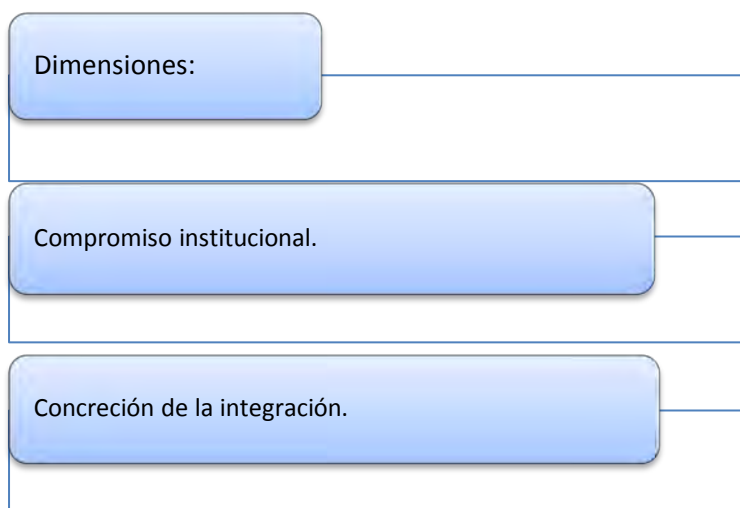
- “La escuela se caracteriza por ser *inclusiva por naturaleza*, abierta a todos. No es un problema en la institución, pero sí la falta de acuerdos didácticos para elevar la calidad educativa. Se trabaja con varios alumnos integrados (once, algunos provenientes de una escuela especial), y la tarea no es sólo *tenerlos adentro*. Se trabaja con docentes de ambas instituciones, atendiendo normativas (para la certificación) y realidades de cada alumno, respecto a currículo y articulación. Hay un docente integrador por turno, con acompañamiento y asesoramiento institucional.” (Testimonio 75)

En una amplia mayoría de narrativas (60 %), los tutores a cargo del asesoramiento situado institucional presencial expresan los modos de concreción del compromiso por la ampliación de oportunidades educativas:



- “Durante este recorrido, se ha logrado pensar cómo hacer efectiva la garantía del derecho a la educación para todos los estudiantes. Se han propuesto diversas modalidades de agrupamiento en donde se asumen diferentes criterios para realizar los grupos de aprendizaje combinando la gradualidad con otras alternativas de organización escolar. Se han analizado prácticas, se han filmado clases de distintos campos curriculares para luego reflexionar junto a todos los colegas las potencias y los desafíos que presenta cada estrategia docente utilizada. Se elaboró un plan de acción para implementar acciones de acompañamiento a las trayectorias discontinuas, se problematizó el concepto de evaluación (naturalizado) profundizando en la necesidad de confiar en los estudiantes y en el diseño de estrategias para fortalecer la promoción acompañada. Fueron jornadas de debate muy intensas en donde la inclusión, el acompañamiento pedagógico y la calidad educativa tenían la centralidad de los debates docentes. Es así como los temas de conversación de reuniones, de salas de maestros, etc. se fueron matizando con debates pedagógicos necesarios para la construcción de acuerdos didácticos duraderos.” (Testimonio 76)
- “Se reflexionó en forma colectiva sobre la importancia y el impacto que produce en la vida de nuestros niños una educación de calidad, dejando claro cuál es nuestra responsabilidad para que la inclusión no sólo sea parte del discurso. No basta que los chicos sólo permanezcan en la escuela sino lograr que en este tiempo puedan desarrollar competencias que los ayuden a tener una buena trayectoria escolar, garantizándoles los aprendizajes necesarios para una inclusión real.” (Testimonio 54)

## 9. Integrar corresponsablemente a las familias y la sociedad



Los tutores a cargo del asesoramiento institucional explicitan (80 %) que la integración de las familias y la sociedad a las tareas educativas es una necesidad sentida:

- “Le dan importancia a la mirada externa, dan cuenta que en la comunidad (...) la llaman *la escuelita* y no les agrada la adjetivación, puesto que es una escuela con muchos proyectos, en lucha diaria y continua, que –en sus palabras– *ha crecido a pasos agigantados...*” (Testimonio 42)
- “La escuela presenta problemas para retener alumnos en el pase de primero a segundo año. Hay en la localidad una mirada sobre la escuela secundaria como carente de valor frente a posibilidades laborales inmediatas en el trabajo agrícologanadero; el equipo directivo está generando opciones, junto con los docentes, para mantener al alumnado.” (Testimonio 77)

En esta dimensión, parte del asesoramiento ha consistido en revisar la idea del contexto como amenaza para la escuela:

- “... avances entre la idea de un contexto social condensador de todos los males hacia la idea de un entorno con el que fortalecer diálogos: comenzamos a desandar el camino de la preocupación para avanzar en el del análisis. La actual gestión directiva fue asumida no hace dos años, encontrándose con un contexto socioeconómico complejo no solamente a nivel familiar en sus estudiantes, sino también en el mismo pueblo donde se encuentra la institución.” (Testimonio 78)
- “El trabajo de acompañamiento institucional ha permitido visualizar alguna propensión a focalizar la mirada en factores exógenos; por ejemplo, las problemáticas socioeconómicas, centrar el problema pedagógico en el alumno y su familia...” (Testimonio 79)

Los testimonios de acciones concretas a favor de la integración de corresponsabilidades entre la familia, la comunidad y la escuela son muchos (50 %). En algunos casos se trata de acciones conjuntas a lo largo del tiempo:

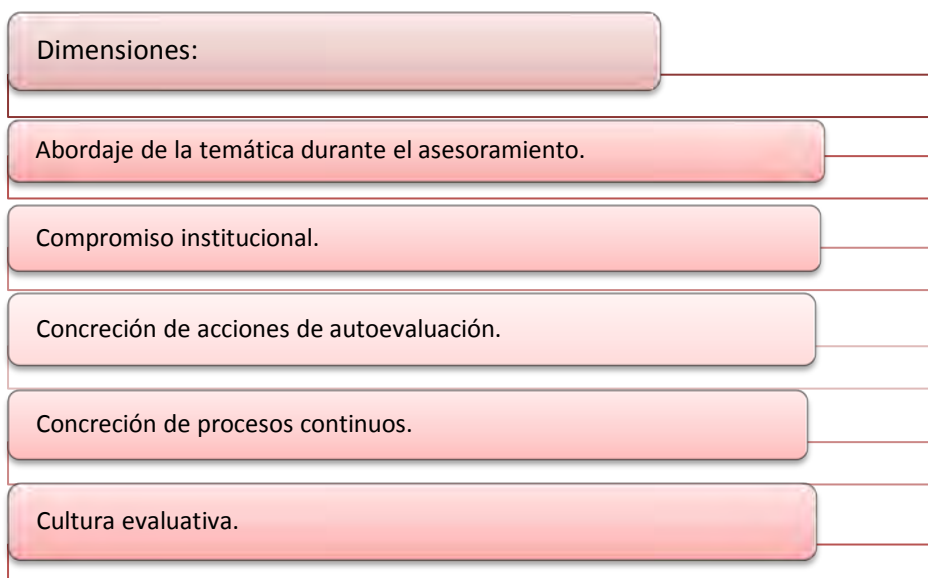
- “Además de comenzar a pensar el problema/desafío y de generar nuevas secuencias didácticas, el dispositivo que se construyó tuvo dos ejes más de trabajo, los que las docentes programaron y acordaron en colectivo. Por un lado, el pedido de asesoramiento al EPAE –Equipos Profesionales de Acompañamiento Educativo–, solicitando el seguimiento de algunos niños/as que permitiera una mirada interdisciplinaria capaz de valorar/salvaguardar cualquier posibilidad de sufrimiento infantil. Por otro lado, se comenzaron a implementar talleres con familias donde pudieron conocer el proyecto educativo institucional de educación sexual integral del jardín de infantes, al tiempo que les permitió encontrar en la escuela un espacio donde plantear inquietudes de gran diversidad.” (Testimonio 1)
- “La experiencia comenzó en una barrileteada con las familias y terminó con una propuesta al Ministerio de Educación basada en estrategias de investigación comunitaria. Así se demuestra que en el Nivel Inicial se trabaja pedagógicamente en serio, se construye ciudadanía, se inaugura el rol del estudiante desde la alegría y el juego. La experiencia moviliza, invita,

contagia... La significatividad social ya se perfila desde el recorte del contenido a abordar con los niños, de relevancia para la comunidad y la institución, en un eje clave como lo es la construcción de identidad en un marco de pluralidad y participación democrática.” (Testimonio 80)

En otras, de convergencia en eventos:

- “La participación en la Feria Barrial del Libro Infanto-Juvenil es una experiencia que tiene un trabajo previo a la feria misma, con varias actividades durante dos días, como, por ejemplo: visita de escritores e ilustradores, muestra de bibliotecas con representantes, teatro, narraciones, entre otras.” (Testimonio 81)

## 10. Profundizar la instalación de una cultura evaluativa en las instituciones educativas



La totalidad de los tutores ha promovido acciones de evaluación institucional:

- “Hablar de autoevaluación en el marco de una institución educativa debería ser algo *natural* o *habitual*. Por más que lentamente y con una intensidad cada vez mayor se vaya instalando la cultura evaluativa en las escuelas, no por ello deja de ser una experiencia dolorosa. A menudo, empezamos por reconocer la multiplicidad de factores que inciden en los resultados de aprendizaje pero a medida que vamos *escarbando* en las distintas capas que envuelven el problema y vamos dejando afuera aquellos condicionamientos que no podemos modificar (las dificultades socioeconómicas que atraviesan las vidas de nuestros estudiantes y sus familias, a veces su escaso capital cultural, la ausencia de *oficio de estudiante*, la falta de proyectos personales, las problemáticas de salud, las

adicciones, el embarazo adolescente, etc.) nos quedamos indefectiblemente con la necesidad de analizar el *oficio de docente*, o sea, nuestras prácticas, nuestra forma de construir vínculos con el saber, entre nosotros y con los estudiantes. Y es entonces cuando la realidad duele. Duele admitir algunas verdades, como duele que desde la sociedad se asigne toda la responsabilidad del fracaso casi exclusivamente a los docentes. Es por ello que no resulta nada sencillo el *mirar hacia adentro*, exorcizando las culpas pero haciéndose cargo a la vez.” (Testimonio 18)

- “Es importante detenerse en el camino y realizar una autoevaluación que dé lugar a reflexiones que permitan mejorar y concretar nuevas acciones; para tal fin se propone continuar registrando por escrito las propuestas trabajadas con la finalidad de evidenciar los logros y reflexionar permanentemente sobre las propias prácticas.” (Testimonio 82)

En una amplia mayoría de los casos, los equipos directivos y docentes de la escuela ya tenían como pauta el realizar un seguimiento de sus acciones innovadoras:

- “A veces, los resultados superan las expectativas, aunque la escuela parece darse vuelta; se respira un ambiente de intensa tarea, acompañado de un gran despliegue de estrategias. Constantemente se evalúa y se van realizando modificaciones tendientes a favorecer la autonomía del grupo y de cada uno de los estudiantes ya que se construyen lazos de mayor confianza en sus posibilidades de aprender. En esta escuela se propuso un camino para dar respuesta por parte de las maestras a un desafío pedagógico-didáctico por el cual no habían sido instrumentadas o tenían poco conocimiento en su formación inicial...” (Testimonio 6)

El asesoramiento situado permitió incluir nuevos instrumentos de evaluación: cuestionario *online*, portafolios, narrativas...

- “La elaboración de un instrumento de autoevaluación institucional en formato web que permitiera reunir información significativa respecto de la planificación, puesta en práctica y evaluación de experiencias educativas en el aula (...) permitió obtener datos cuantitativos y cualitativos respecto de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo por los docentes.” (Testimonio 83)
- “La presencia y compromiso con el Programa se pudo apreciar a partir de las visitas realizadas a la escuela y de acuerdo con lo exhibido en el portafolios institucional y en su Proyecto Integrado Institucional. Esta escuela demuestra (y lo ha hecho a lo largo de toda su trayectoria en el marco de este Programa) haberse apropiado del sentido y propósito de este espacio de formación.” (Testimonio 84)
- “Un viejo adagio de la lingüística reza: *Pensar sirve para hablar*; llegamos a pensar en cierto modo para podernos expresar en la lengua que aprendimos a usar, lo que por cierto no quiere decir que todo el pensamiento esté formado

con el fin exclusivo de la palabra. Dan Slobin, valioso experto y maduro investigador de la influencia recíproca entre pensamiento y lenguaje, se expresa de este modo afortunado: «No es posible verbalizar la experiencia sin asumir una perspectiva, y [...] el lenguaje en uso favorece estas perspectivas particulares. El mundo no presenta "eventos" por codificar en el lenguaje. Antes bien, en el proceso de hablar y en el de escribir las experiencias se transforman, filtradas mediante el lenguaje, en eventos verbalizados»." (Testimonio 85)

Se ha concretado, así, un tránsito desde la autoevaluación circunscrita a momentos hasta una autoevaluación continua:

- “La autoevaluación como proceso formativo se está validando en la escuela como una herramienta fundamental para la construcción de su proyecto educativo y reconocen el espacio del Programa como de fundamental importancia para pensar de manera colectiva las prácticas desarrolladas.” (Testimonio 86)
- Aún no se cuenta con testimonios respecto de si esas acciones de evaluación tienen un arraigo tal que permitan hablar de cultura evaluativa en las escuelas.

Hasta aquí la sistematización de los testimonios del asesoramiento situado institucional presencial efectuado a lo largo de 2016. A partir de aquí y con el propósito de continuar con un proceso de mejora continua, se prevé el uso de esta información en la formación situada que viene desarrollándose este año 2017 y en las por venir, siempre puestas en marcha en función de que todos los estudiantes construyan mejores aprendizajes en la escuela.

## Referencias bibliográficas

Argentina, Consejo Federal de Educación (2013). *Anexo de la Resolución CFE 201: Programa Nacional de Formación Permanente 2013-2016*. Buenos Aires: CFE. Se accede a través de: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/201-13\\_01.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res13/201-13_01.pdf)

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *Líneas de base*. Córdoba, Argentina: Autor. Se accede a través de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/publicaciones02.php>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Prioridades pedagógicas 2014-2019*. Córdoba, Argentina: Autor. Se accede a través de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/Prioridades/prioridadespe2014-2019.php>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2015). *Documento para la construcción de la autoevaluación institucional*. Córdoba, Argentina: Autor. Se accede a través de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/PNFP/Auto%20evaluacion%20Institucional.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016 a). *Asesoramiento situado institucional presencial*. Córdoba, Argentina: Autor. Se accede a través de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/orientaciones%20para%20asesoramiento.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016 b). *Lineamientos de la política educativa 2016-2019*. Córdoba, Argentina: Autor. Se accede a través de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/PNFP/MaterialesCba/2016/Lineamientos-de-la-politica-ed-2016-2019.pdf>

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2016 c). *Revisar los acuerdos didácticos institucionales a la luz de las condiciones pedagógicas necesarias para su sostenimiento*. Córdoba, Argentina: Autor. Se accede a través de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f6-acompanamiento.pdf>

## EQUIPO DE TRABAJO

### **Coordinación:**

Horacio Ferreyra y Doly Sandrone.

### **Coordinación de tutores:**

Fabiana Maldonado, Nivel Inicial; Marisa Bussi, Nivel Primario; Gustavo Demarchi, Nivel Secundario; Marcela Rosales, Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos; Analía Reviglio, Modalidad de Educación Especial.

### **Elaboración:**

Tutores 2016 del Eje 1: Formación situada, del Programa Nacional de Formación Permanente *Nuestra Escuela*.

**Nivel Inicial:** Susana Amancio, Roxana Arraigada, Ana María Avoledo, María Eugenia Bianchi, Ana Cecilia Blengino, Carolina Bruzzo, Marisa Cabral, Betania Camio, Patricia Carrara, Mabel Ceballos, Gladys Fabre, Paula Fonfría, Carina Gattone, Ivana Ghersinich, Ana María Gómez, Silvia Greggio, Alejandra Herstein, Ana Laura Ligorria, Liliana Maboli, Susana Marenchino, Fabiana Márquez, Patricia Masuco, Silvia Meneguzzi, Mercedes Morero, Liliana Pucheta, María Aurelia Reartes, Rosana Rojas, María Cristina Sandoval de la Mata, Fabiana Schmidt, Fernanda Sileoni, Ana María Tartabini, Cristina Teijeiro, Celina Torrez, Patricia Uscinowicz, Carina Zabala, Patricia Zabalza, María José Zarzoso.

**Nivel Primario:** Sandra Abba, Mónica Abramovich, Gabriela Amor, Gonzalo Anticaglia, Gabriel Arellano, Gustavo Armas, Ivana Balaszczuk, Claudia Barrionuevo, Mónica Berlezieri, Mirna Berzero, Verónica Bono, Diego Caminos, Viviana Canterle, Mariana Carranza, Sofía Caturelli Kuran, Viviana Celi, Raquel Córdoba, Alejandra Couly, César Cuevas, María José De Lamo, Liliana Demarchi, Soledad Díaz, Patricia Doña, Raquel Fenoglio, Ana Fernández, Mónica Fernández, Graciela Ferreyra, Silvina García, Miguel Gianasi, Griselda Gil, Sonia Godoy, María del Vale Goldi, Gabriel Graciano, Alejandra Guerra, Adriana Linares, Silvia Longo, Graciela Luna, Beatriz Martín, Miriam Muquini, Nilso Oliva, María Laura Olmedo, María Alejandra Ordóñez, Iris Pacheco, Gabriela Pallavicini, Carolina Pérez, Miriam Pérez, María Laura Piarristeguy, Leticia Piotti, Claudia Ranieri, Nélica Rebeque, María del Valle Reynoso, Beatriz Rodríguez, María Alejandra Rodríguez, María Lourdes Roldán Iturburu, Paola Roldán, Sergio Salguero, Carmen Saracho, Ayelén Sargiotto, Nélica Sergiejevich, María Marta Skiba, Alejandra Tanus, Nora Tarditti, María Beatriz Troncoso, Miriam Trovato, Liliana Ugolini, Viviana Valle, Patricia Vasallo, Marcela Videla, Silvina Zappulla.

**Nivel Secundario:** Noelia Agüero, Hugo Alcaraz, Mónica Aoki, Sandra Arias, María Angélica Bentatti, María Rosa Besso, Araceli Blua, María de los Ángeles Casse, María Clara Cunill, Guillermina Curi, Cecilia Curtino, Graciela Don, Miriam Dottori, Susana Figueroa, Marcelo Fonseca, Natalia Franco, María Soledad Galván, Noelia Gudiño, Francisco Guevara Pintado, Rafael Herrera, Martha Herrero, Joel Jaime, María Lina Llobell Cordero, Claudia Maine, María Cecilia Migotti, Silvina Mochulski, Fabiana Moroni, Norberto Palancar, María Inés Petzold, Marina Pindar, María Elena Quintero,

Claudia Reartes, Analía Rubio, María Mercedes Sibilla, Silvana Tonelo, Elizabeth Vidal, Vanesa Videla, María Elina Zárate.

**Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos:** Esteban Arnaudo, Pablo Cabral, Marisa Callejas, Lelia Gigena, Gladis Gómez, Cecilia Larrovere, María de los Ángeles Luna, Diana Martínez, María Griselda Moreno, Liliana Muchini, Damaris Nieraad Sallefranque, Emilia Olivera.

**Modalidad Educación Especial:** Adriana Anello, Lorena Demaría, Carolina Erramouspe, Fedra Gáname, María Isabel Rébola.

**Sistematización de testimonios:**

Ana Rúa.

**Colaboración:**

Nancy Salvatori.

**Revisión de estilo:**

Silvia Vidales.

**Arte de tapa:**

Laura González Gadea



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la

[LicenciaCreativeCommons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios podrán reproducir total o parcialmente lo aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se asignen los créditos correspondientes y no sea utilizado con fines comerciales.

Las publicaciones de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (Secretaría de Educación, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba) se encuentran disponibles en [http www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar)



**AUTORIDADES****Gobernador de la Provincia de Córdoba***Cr. Juan Schiaretti***Vicegobernador de la Provincia de Córdoba***Ab. Martín Llaryora***Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba***Prof. Walter Mario Grahovac***Secretaria de Educación***Prof. Delia María Provinciali***Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa***Dr. Horacio Ademar Ferreyra***Directora General de Educación Inicial***Lic. Edith Teresa Flores***Directora General de Educación Primaria***Lic. Stella Maris Adrover***Director General de Educación Secundaria***Prof. Víctor Gómez***Director General de Educación Técnica y Formación Profesional***Ing. Domingo Horacio Aringoli***Director General de Educación Superior***Mgter. Santiago Amadeo Lucero***Director General de Institutos Privados de Enseñanza***Mgter. Hugo Ramón Zanet***Director General de Educación de Jóvenes y Adultos***Prof. Carlos Omar Brene***Directora General de Educación Especial y Hospitalaria***Lic. Alicia Beatriz Bonetto***Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa***Lic. Nicolás De Mori*