

Construyendo el dispositivo de comunidades de aprendizaje

Construindo o dispositivo de comunidades de aprendizagem

Building communities of learning

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
29 de abril de 2017

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
19 de junio de 2017

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
31 de julio de 2017

María Cecilia Martínez

Instituto de Humanidades, CONICET
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba / Argentina
cecimart@gmail.com

Andrea Graciela Martino

Instituto de Capacitación e investigación de los Educadores de Córdoba
Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba / Argentina
andreagmartino@gmail.com

Resumen

El trabajo de enseñar requiere revisar perspectivas y desafíos, hacer preguntas y enfrentarse a dilemas muchas veces respondidos en soledad. La organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria es una condición que dificulta un abordaje más colectivo de los problemas que se vivencian en las aulas.

En estas condiciones surgió Comunidades de Aprendizaje, un proyecto que convoca a las escuelas a la construcción de propuestas interdisciplinarias de enseñanza a través de prácticas colaborativas y solidarias entre docentes. El proyecto, desarrollado desde el sindicato docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba comenzó a implementarse en 2016 como prueba piloto. Se seleccionaron docentes que hicieron las veces de coordinadores de estas comunidades, los cuales atravesaron un intenso proceso de formación.

Este artículo presenta un análisis del proceso de formación de los coordinadores y las estrategias que construimos junto a ellos, para poder desarrollar estas comunidades en los contextos específicos de las escuelas. Articular con el director, pensar la enseñanza más allá de la capacitación, desarrollar colectivamente un guión conjetural, construir un modo de escucha a los docentes, trabajar con la implicación, articular con el compañero coordinador y el equipo de UEPC, fueron algunas de las principales estrategias implementadas.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, formación docente, profe-

Referencia para citar este artículo: Martínez, M.C. y Martino, A.G. (2017). Construyendo el dispositivo de comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 55-74.

sionalización, institucionalización, escuela secundaria.

Resumo

O trabalho de ensinar exige rever perspectivas e desafios, fazer perguntas e encarar dilemas a que muitas vezes se responde solitariamente. A organização pedagógica e institucional da escola secundária é uma condição que dificulta uma abordagem mais colectiva dos problemas que se vivenciam nas aulas.

Nestas condições surgiu "Comunidades de Aprendizagem", um projecto que desafia as escolas a construir propostas interdisciplinares de ensino através de práticas colaborativas e solidárias entre docentes. O projecto, desenvolvido a partir do sindicato docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, começou a implementar-se em 2016 como projecto-piloto. Fez-se uma selecção de docentes para desempenhar o cargo de coordenadores destas comunidades, tendo esses docentes atravessado um intenso processo de formação.

Este artigo apresenta uma análise do processo de formação dos coordenadores e as estratégias que construímos junto deles para poder desenvolver estas comunidades nos contextos específicos das escolas. Articular com o director, pensar o ensino mais além da capacitação, desenvolver colectivamente um guião conjectural, construir um modo de auscultação dos docentes, trabalhar com o envolvimento, articular com o colega coordenador e a equipa de UEPC, foram algumas das principais estratégias implementadas.

Palavras-chave: comunidades de aprendizagem, formação de docentes, profissionalização, institucionalização, escola secundária.

Abstract

The teaching job requires revising perspectives and challenges, raising questions and facing dilemmas that are often solved in solitude. The pedagogical and institutional organization of the secondary school inhibits a more collective approach to problems experienced at the classroom.

In this context appeared "Communities of Learning", a project that invites schools to build interdisciplinary teaching proposals through collaborative and solidary work among teachers. The project was adopted by the Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, a teachers union, that ran a pilot experience in 2016. Teachers were selected for the role of coordinators of these communities; those teachers went through an intensive training program.

This article presents an analysis of the process of training the coordinators and the strategies we have built with them to develop these communities in the specific contexts of the schools. Articulation with the school principal, thinking about teaching beyond the workshop, developing a conjunctural script, listening to teachers, working with feelings and reaching agreements with the partners coordinators were some of the main strategies implemented.



Keys Words: communities of learning, teachers' training, professionalization, institutionalization, secondary school.



INTRODUCCIÓN

En este artículo describimos el proceso de formación de coordinadores pedagógicos y las estrategias que se construyeron junto a ellos en una experiencia piloto de formación docente situada en Comunidades de Aprendizaje, en tres escuelas secundarias de gestión estatal en la provincia de Córdoba. Estas comunidades son parte de las propuestas formativas que desarrolla el Instituto de Capacitación e Investigaciones del sindicato docente; la Unión de Educadores de la provincia de Córdoba (de ahora en más U.E.P.C.).

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje se inicia en el año 2016 en el seno de esta institución gremial, preocupada por profundizar y fortalecer los procesos de formación y profesionalización docente, desde dispositivos que no se redujeran solamente a la capacitación bajo el formato de curso, sino que pudieran producir una vinculación más estrecha entre las preocupaciones de los docentes, sus prácticas educativas y la agenda de formación.

En este sentido, el dispositivo de Comunidades de Aprendizaje se constituyó en una alternativa fecunda para ese propósito. En los párrafos que siguen abordamos dos grandes temas de la formación docente en servicio; la escala de los programas de formación y el formato de Comunidades de Aprendizaje.

Luego, desagregamos la metodología de trabajo desplegada en el proceso de formación con los coordinadores pedagógicos. Para finalizar, se presentan reflexiones sobre el proceso realizado y se proponen preguntas y reflexiones en términos de desafíos pendientes para la continuidad del mismo.

CUANDO GANAR EN ESCALA ES EMBARCAR A DIFERENTES ACTORES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Una preocupación desde el diseño de programas de formación docente es cómo llegar a un gran número de escuelas del sistema, esto es ganar en escala. Generalmente cuando hablamos del "nivel de escala" de programas educativos, nos referimos al alcance que tiene el mismo en relación al total de la población potencialmente beneficiaria u objeto de dicha política o programa (Terigi, 2013).

Siguiendo a Fullan (2000), uno de los principales problemas que tienen los programas educativos de gran escala es la fragmentación al interior del sistema educativo. La manera más frecuente de llevar innovaciones educativas a gran escala es decidir centralmente y desde los organismos jerárquicos que orientan el sistema sobre la naturaleza de la innovación y los instrumentos y acciones que permitirán llevarla a cabo; y transferir y replicar estos instrumentos y acciones en los niveles más cercanos a la práctica de la enseñanza. En este modelo, se gana en

extensión pero se pierde la posibilidad de la construcción de sentidos a través de la participación y la discusión sobre aquello que se decide. Se puede decir que “los tiempos para la toma de decisiones, discusión de sus fundamentos, consulta con los docentes, análisis crítico de los procesos de trabajo desde encuadres colectivos” (Martino y Vázquez, 2014) suelen ser escasos o nulos bajo esta modalidad.

En este trabajo interesa pensar en la escala más allá de la cobertura, en tanto articulación vertical entre los diferentes organismos y estamentos que componen el sistema educativo (Garay, 2002). Las Comunidades de Aprendizaje se inscriben en supuestos que entienden que la institucionalización de innovaciones en la enseñanza y en la formación y trabajo docente, necesitan consensos necesarios entre los diferentes organismos y estamentos del sistema educativo que posibiliten no solo su legitimación sino su significatividad y su apropiación.

Cualquier cambio, novedad o innovación educativa, para que sea apropiada por las escuelas y sus docentes significativamente, requieren de acuerdos entre los diferentes actores del sistema educativo sobre el propósito, sentido y modo de llevar a cabo dicha innovación. Lo que muchos autores han llamado la construcción de una visión común sobre la innovación.

Cuando la visión común es compartida tanto por todos los agentes de la política educativa, funcionarios del sistema educativo, inspectores, profesionales a cargo de la formación docente así como por los directores y directoras de escuelas, se dice que los diferentes actores están “alineados”. Este tipo de configuración de tareas en torno a un objetivo común donde se articulan actores de diferentes organismos y estamentos del sistema educativo promueve la puesta en práctica de innovaciones educativas.

Teniendo en cuenta la premisa de la alineación entre los diferentes estamentos del sistema, el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC, mantuvo reuniones en las cuales se construyeron consensos sobre el proyecto de Comunidades con las instancias superiores del Ministerio de Educación de la Provincia, los inspectores de zona, los secretarios generales gremiales¹, los directivos de las escuelas, los docentes coordinadores de las comunidades y los docentes que participan de las mismas. Estas reuniones contribuyeron a sostener una hipótesis de trabajo que orienta la experiencia de Comunidades de Aprendizaje y que consiste en el potencial de este dispositivo de abordar la escala en la formación docente, sin perder ni la fidelidad ni la calidad con las que fueron pensadas las innovaciones.

Asimismo, para lograr la institucionalización de las innovaciones en las escuelas, nos basamos en el supuesto de pensar a los coordinadores y docentes participantes desde el paradigma de productores de saberes y no meros aplicadores. Un momento importante que es parte de la compleja experiencia de Comunidades de Aprendizaje, es la formación de los coordinadores que luego tendrán a cargo las comunidades. Este artículo busca documentar experiencias de formación de coordinadores, como una tarea central y necesaria para poder ganar en escala en las innovaciones educativas y contribuir a las investigaciones en estos temas.

¹ El Sindicato Docente Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) se encuentra organizado por una Junta Ejecutiva Central, la que está formada por un Secretario General y un Secretario Adjunto, y secretarios de las distintas áreas en que despliega su quehacer institucional el sindicato. Esta misma estructura de gobierno y organización se replica en cada una de las delegaciones gremiales que se encuentran distribuidas en la provincia de Córdoba. Cada delegación gremial corresponde a la división geográfica política establecida que es la de departamento. Esto significa que hay 26 departamentos y hay 26 delegaciones gremiales.

SOBRE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Las Comunidades de Aprendizaje se conforman con un grupo de docentes que se reúnen en sus escuelas de pertenencia, constituyendo equipos de trabajo a fin de diseñar experiencias de enseñanza en proyectos integrados, intentando construir una mirada común sobre el rol de la escuela, los modos de transmitir el saber y las potencialidades de aprendizaje de los estudiantes (Krichesky y Murillo, 2016). La construcción de una cultura de trabajo común, es el elemento que se destaca en este formato de formación docente. Esta cultura implica la “deprivatización de las prácticas”, el diseño colectivo de experiencias de enseñanza, y el acompañamiento de los pares.

Los encuentros en Comunidades de Aprendizaje adquieren formas débilmente estructuradas que nosotros hemos resignificado como un formato enmarcado pero flexible. Es enmarcado porque la discusión y el trabajo se centran en la enseñanza y el aprendizaje, donde se van incorporando gradualmente contenidos pedagógicos que permiten reflexionar críticamente sobre las prácticas y construir nuevas experiencias de enseñanza. Asimismo, es flexible porque parte de estos contenidos de formación docente son acordados recuperando la demanda de los directivos y docentes que participan en la comunidad.

La discusión central en las Comunidades gira en torno a la reflexión sobre la práctica y diseño de innovaciones que luego se pondrán en juego en el aula con el sostén y acompañamiento de sus pares. También se analizan los resultados de la experiencia de enseñanza de manera colectiva.

En las Comunidades los docentes se encuentran, intercambian experiencias, perspectivas, dilemas, ideas, inquietudes y construyen interrogantes y respuestas colectivas. Este dispositivo permite recuperar los saberes y trayectorias de los docentes participantes, elaborar proyectos compartidos entre diferentes áreas para abordar contenidos de manera colaborativa, encontrar puntos en común y capitalizar esfuerzos individuales para potenciarlos en lo colectivo. De ese modo, los problemas de enseñanza que son comunes a todos los docentes, se ponen en diálogo con respuestas colectivas y cada espacio curricular aborda el tema que corresponde para el proyecto común.

El eje toma cuerpo en el proceso y no en el resultado, apuntando a transformar y mejorar prácticas de enseñanza entre todos, desde y con los aportes de cada uno. En ese marco, el trabajo en comunidad fortalece la construcción de lazos y permite construir una subjetividad docente anclada en vínculos laborales generosos y solidarios, asumiendo que la enseñanza es un asunto de todos y todas.

LA EXPERIENCIA PILOTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN CÓRDOBA

A continuación presentaremos las especificidades del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje de UEPC en su carácter de experiencia piloto. Interesa dar cuenta de los avatares en la institucionalización de

otras formas y modalidades de formación docente, no siempre reconocidas como tal por los propios profesores y maestros, así como los sentidos, que se configuran cuando se dispone de un tiempo y espacio para el encuentro, la formación, la discusión y el análisis sobre la enseñanza por parte de profesores y maestros.

En particular, analizamos las estrategias que construimos junto con los coordinadores de comunidades para ajustar y re contextualizar el dispositivo de comunidades a los contextos específicos de tres escuelas secundarias públicas de Córdoba.

Los objetivos que nos planteamos para las Comunidades de Aprendizaje fueron:

1. Reflexionar sobre las prácticas (analizar estrategias de enseñanza y su relación con los aprendizajes).
2. Construir colectivamente orientaciones pedagógicas (nociones sobre el rol de la escuela, del docente, del alumno, del lugar del saber)
3. Construir colectivamente orientaciones didácticas (estrategias fundamentales de enseñanza)
4. Diseñar experiencias de enseñanza y ponerlas en práctica.

Los coordinadores pedagógicos son profesores de escuelas secundarias que acompañan a los docentes de las Comunidades, y mientras lo hacen ellos mismos también se van formando en el rol de coordinadores. Lejos de pensar a los coordinadores de comunidades como técnicos que replican o ponen en práctica estrategias de formación pensadas y diseñadas por otros; se apuesta a construir un dispositivo de Comunidades que registre las demandas de los contextos de las escuelas de Córdoba, reconozca los saberes que los docentes construyen sobre sus prácticas y puedan ofrecer posibilidades de trabajo compartido entre los docentes de secundaria.

La formación de los coordinadores de las comunidades así como la coordinación general de toda la experiencia es realizada por dos Coordinadoras generales, una de ellas especialista en investigación e intervención sobre Comunidades de Aprendizaje con anclaje institucional en la Universidad Nacional de Córdoba y la otra, como miembro profesional del Sindicato docente, con experiencia en intervenciones escolares.

Las escuelas secundarias en las que se llevan adelante las comunidades están ubicadas en tres localidades del interior provincial. Los desafíos que el nivel secundario viene afrontando por tornarse más inclusivo en el marco de la extensión de su obligatoriedad, nos compromete a pensar dispositivos de formación y trabajo docente que busquen mejorar las prácticas de enseñanza, para promover los aprendizajes de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Los inicios y primeros desarrollos de las Comunidades de Aprendizaje en Córdoba, se encuentran signados por una serie de etapas que explicitaremos para comprender cómo se construyó este disposi-

tivo de formación docente situada, en su articulación con los distintos actores del sistema educativo. Inicialmente, se seleccionaron los coordinadores pedagógicos de las comunidades, y las escuelas donde se desarrollarían. La formación de los coordinadores se fue desplegando en forma simultánea a los primeros contactos con las escuelas, las reuniones con los equipos directivos y con los docentes que participarían de esta experiencia.

Sobre el proceso de selección de los coordinadores

La selección de los Coordinadores Pedagógicos se realizó con profesores en ejercicio de las escuelas secundarias ubicadas en las delegaciones gremiales participantes, es decir, de los distintos departamentos de la Provincia de Córdoba. La función de los coordinadores fue acompañar y coordinar la implementación y proceso de las Comunidades de Aprendizaje en las escuelas seleccionadas.

Teniendo en cuenta que el trabajo de coordinación supone poder construir junto con los colegas innovaciones en la enseñanza de las ciencias con carácter interdisciplinario, es que se buscaron para este rol, docente que tuvieran los siguientes antecedentes y condiciones personales:

- Experiencia en posiciones de coordinación de equipos docentes;
- Experiencia de dirección, coordinación o participación en el desarrollo de proyectos de enseñanza interdisciplinario con un fuerte impacto social;
- Posean una mirada sensible hacia los jóvenes, donde se recupere genuinamente sus saberes e intereses para desarrollar su potencial creativo y constructivo;
- Disposición para construir una visión sobre experiencias de formación significativa para sus colegas;
- Posean una alta valoración por los trabajos docentes en colectivo y disposición para relacionarse profesionalmente con sus colegas a partir del intercambio de ideas y experiencias.

Luego del proceso de entrevistas se seleccionaron 8 coordinadores, a saber: 1 profesora de geografía con participación en proyectos de ciencias, en actividades relacionadas con el turismo, la recreación y la formación en valores y comunidades desde experiencias religiosas; 2 profesores de lengua que se desempeñaron en varios proyectos de innovaciones educativas, entre ellas la creación de una revista escolar; 1 profesora de Inglés que coordinó una escuela rural; 1 profesora de Ciencias que participa activamente de la ferias de ciencias; 2 profesoras (de formación bioquímica y artes) que fueron parte de un proyecto de comunidades de aprendizaje con características similares al nuestro y; 1 profesora especialista en TIC.

Una vez seleccionados los coordinadores se inició por un lado el proceso formativo con ellos, y en paralelo se comienza a seleccionar las escuelas que serán sedes de las comunidades.

Durante el año 2016 se realizaron ocho encuentros de formación con los coordinadores pedagógicos de las Comunidades de Aprendizaje. En los primeros 4 encuentros se trabajaron cuestiones generales sobre

el proyecto de comunidades y el rol del coordinador: concepciones, estrategias y formatos de formación docente, la escucha en la formación de los docentes y el “des-centramiento”, como una estrategia clave en la producción de una escucha cuidadosa de los sentidos del otro (Nicastro y Andreozzi, 2003), la construcción de una visión común con los directores de las escuelas, y la entrada a las escuelas. El trabajo formativo con los coordinadores posibilitó también el análisis de las distintas realidades escolares, recuperando las distintas miradas y perspectivas en juego. Cada una de las reuniones ofrecía una bibliografía específica.

Además de asistir a las reuniones, los coordinadores participaron de la construcción de las planificaciones para los talleres en las comunidades. También redactaron notas después de cada encuentro en un diario de campo. Estas notas permitieron encontrar problemas comunes entre las escuelas y pensar entre todos formas de abordarlos. Fue importante el rol de gestión que tuvieron que asumir procesando listas de docentes, recuperando sus correos electrónicos para enviarles mensajes, y organizando los materiales necesarios para los encuentros.

Sobre el proceso de selección de las escuelas

La selección de las escuelas se realizó en forma conjunta con los Secretarios Generales de las delegaciones gremiales que participan en este proyecto siguiendo los siguientes criterios:

- Escuelas de dimensiones institucionales medianas o chicas (de no más de 500 estudiantes);
- Presencia de equipos de gestión directiva estables y titulares en su mayoría;
- Planta docente con titularidad en el cargo;
- Compromiso demostrable por parte del equipo de gestión directiva principalmente y de los docentes en proyectos o participaciones de la escuela con la inclusión educativa;
- Mirada sensible, atenta y positiva hacia los estudiantes por parte del equipo de gestión directiva principalmente y de los docentes.

Se seleccionaron escuelas ajenas al ámbito de trabajo de los coordinadores para que desarrollen el rol de coordinación, esto a fin de que pudieran tener entidad propia, sin quedar implicados con su función docente.

El trabajo con los equipos directivos de cada escuela y los primeros encuentros con los profesores para el armado de las comunidades, posibilitó ir dibujando algunas peculiaridades institucionales en las que se inscribe esta propuesta de formación docente situada y que relatamos a continuación.

Se trata de tres escuelas ubicadas en localidades del interior provincial que siguiendo los relatos de sus equipos directivos, tienen algunas características comunes. Por un lado, las tres escuelas se desarrollaron como parte de los procesos de extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria y de inclusión educativa de sujetos sociales que históricamente habían permanecido excluidos de sus aulas.

La comunidad local ha configurado miradas estigmatizantes, articulado al tipo de sujeto social que conforma su alumnado como escuelas

de "segunda opción", es decir, se sostiene el estigma de que asisten a esta escuela estudiantes que por diversos motivos no acceden a la escuela tradicional de la zona. El tiempo para el abordaje y el trabajo pedagógico desde la gestión suele estar permanentemente jaqueado por una realidad que exige intensificaciones y posicionamientos por parte de los actores escolares de distinto tipo y alcance.

Por otra parte, en todas estas escuelas, es en el Ciclo Básico, es decir en los primeros años de escolaridad secundaria, donde parecen concentrarse las mayores dificultades en la escolarización de los jóvenes y los mayores desafíos y esfuerzos para sus docentes.

En cada escuela, se plantea que la conformación de la Comunidad de Aprendizaje fuera voluntaria para los docentes. Es el director o equipo de gestión quien informa y comunica sobre este proyecto y son los profesores quienes deciden participar del mismo. Se establece desde la planificación, que cada comunidad se reúne una vez al mes durante tres o cuatro horas. Allí se trabaja sobre los proyectos integrados que llevan adelante.

Sobre el trabajo en las escuelas

La visión común planteada en torno al sentido y al objetivo de las comunidades de aprendizaje requirieron que la entrada a las escuelas fuera con la compañía de los secretarios gremiales y los inspectores, lo cual generó mayores cuotas de legitimidad en las adhesiones e identificaciones que toda novedad involucra cuando busca instituirse en las escuelas.

En el mes de septiembre, los coordinadores comenzaron a visitar las escuelas junto a los secretarios gremiales de los departamentos y a mantener conversaciones con sus equipos de gestión para generar las mejores condiciones institucionales que posibiliten la conformación de la comunidad. Desde Septiembre a diciembre se reunieron con los docentes de las escuelas comenzando a construir las comunidades de aprendizaje. En términos generales las tres reuniones que coordinaron tuvieron los siguientes objetivos:

Reunión 1: Presentación del proyecto y encuadre del trabajo. Durante esta primer reunión los coordinadores trabajaron junto con los docentes el significado de comunidades de aprendizaje, como espacios dentro de la institución, en donde construir colectivamente diferentes experiencias de enseñanza de proyectos integradores de Ciencias. Asimismo, se recuperaron las principales preocupaciones de los docentes y los proyectos que la escuela tenía en marcha. La cantidad de docentes varió en cada escuela. En una escuela se trabajó con un promedio de 20 docentes, en otra con un promedio de 30 y en otra con 4 solamente.

Reunión 2: Identificación de temas para elaboración de proyectos integradores de Ciencias. El objetivo de esta reunión era poder construir un mapa conceptual en donde se integren temas y conceptos de las diferentes disciplinas. Para ello se propuso analizar un proyecto ya realizado en la escuela. A partir de estos análisis se construyó junto a ellos las etapas de un proyecto integrador de Ciencias.

Reunión 3: Identificación de fases en la puesta en práctica del proyecto. El objetivo de esta reunión fue que los docentes pudieran concluir el año lectivo con un tema propuesto y un primer borrador de las fases del proyecto.

Si bien teníamos un diseño de intervención, el trabajo en terreno requirió que construyéramos estrategias para ajustar este diseño al contexto de las escuelas. La sección que sigue describe estos acuerdos y estrategias que contribuyen a pensar formas de intervención innovadoras y apropiadas para las realidades de las escuelas.

Para identificar cuáles fueron estas estrategias y acuerdos y cómo se construyeron, se recuperaron los registros de todas las reuniones que los coordinadores realizaron y algunos relatos e informes que los coordinadores tuvieron que escribir como parte de su proceso de formación. Esta información fue reunida en una base de datos asistida por un software de análisis de datos cualitativos (Saturate). Se identificaron temas emergentes de manera inductiva en cada uno de estos documentos que se fueron agrupando en categorías generales desarrolladas inductivamente.

La multiplicidad de documentos garantizó una triangulación de datos que incluyó registros realizados por los propios coordinadores y registros elaborados por las directoras del proyecto.

RESULTADOS

En la construcción de un dispositivo diferente de formación docente impulsado por el gremio de los docentes cordobeses y, donde los coordinadores son también docentes del sistema, fue necesario desarrollar estrategias de trabajo que permitieran potenciar y adecuar este dispositivo. ¿Cómo llevamos a la práctica acciones y estrategias concretas con un dispositivo enmarcado pero flexible? ¿Qué significa recuperar las demandas de los directores y docentes? ¿Qué estrategias diseñamos para recibir los problemas que plantean los docentes sin perder el foco en la intervención pedagógica? Estas son algunas de las preguntas que guiaron esta reflexión.

En esta sección describimos los resultados del proceso de formación de los coordinadores, en términos de estrategias construidas junto a ellos, para poder darle vida al proyecto de Comunidades de Aprendizaje en las escuelas seleccionadas, con sus desafíos y particularidades.

ARTICULACIÓN DE LA PROPUESTA DE COMUNIDADES CON LAS DEMANDAS DE LOS DIRECTORES

Uno de los desafíos principales durante las primeras entrevistas con los directores consistió en acordar qué significaba que las comunidades fueran espacios de formación enmarcados pero flexibles. En esas primeras entrevistas advertimos que los directores compartían con nosotros preocupaciones de diferentes tipo, naturalezas y escalas. Y si bien era necesario recuperar esas preocupaciones para poder institucionalizar las comunidades en la escuela, también era fundamental

poder identificar qué demandas podían ser abordadas en este espacio y cuáles no.

En general los directores expresaron sus múltiples funciones y exigencias. Manifestando la preocupación de que los docentes se capacitan, pero ellos no advierten cambios visibles en las prácticas de enseñanza y en las experiencias de los estudiantes. En algunos casos, los directores apuntan a que parte del problema es que los docentes se capacitan individualmente.

En otros casos, a pesar de las experiencias de formación docente que ofrece la escuela, muchos colegas “no salen de su libreto”, es decir repiten año tras año, las mismas propuestas de enseñanza.

Desde la mirada de los directores, estas condiciones de formación docente impiden institucionalización de innovaciones en la enseñanza. Asimismo los directores señalaron que las condiciones estructurales respecto al trabajo por horas que tiene asignado el docente, no facilita el desarrollo de propuestas institucionales.

Otras demandas de los directivos giraron alrededor de la educación especial y a la articulación entre primaria y secundaria.

Sin embargo, los directores también visualizan esperanza y posibilidades de trabajar con muchos de los docentes de su escuela sobre proyectos de enseñanza compartidos, considerando que son un campo fértil para seguir avanzando.

Las múltiples demandas de los directores generaron sensaciones de desconcierto entre los coordinadores. Una de las coordinadoras dijo en una reunión:

“No me quedaba muy claro si teníamos que adoptar la propuesta si lo nuestro era lo que era validado, o era como que la otra persona impone su voluntad y me generaba enojo. Luego pensé, hay que ser permeable y habrá que abrirse a otra cosa que puede ser otro desafíos y puede ser piola. Pero tampoco estaba segura si eso se puede hacer. Tampoco sabía si se puede hacer, el proyecto interdisciplinario para el estudio de las ciencias si lo podemos cambiar articulación primaria secundaria. Sentí estar en la nebulosa. Con toda la trama que tiene la escuela, veo que llegar a los proyectos es más posible”. (Coordinadora de Comunidades)

Los registros de nuestras reuniones con los coordinadores pedagógicos muestran que acordamos construir junto con los directores un proyecto adaptado a las escuelas y los docentes que allí trabajan. Se señaló la necesidad de que el director pueda intervenir en la conformación del proyecto con el riesgo que esto implica. Sin embargo, asumimos que el proyecto no podía sostenerse sino es con la participación e intervención de la dirección de la escuela.

Si bien muchas demandas fueron similares, cada director ofreció su impronta y permitió configurar comunidades bien distintas en cada sede. En una sede el director marcaba que el principal problema estaba centrado en la articulación entre el primario y el primer ciclo de la escuela secundaria. Para abordar esta situación él mismo moviliza a docentes de 6 escuelas primarias de la zona junto con todo el plantel del primer ciclo del secundario para participar de las comunidades. Par-

ticipan 30 docentes aproximadamente.

En la otra sede, la directora identificó que el mayor problema era el trabajo colaborativo entre docentes. Entonces convocó a varios docentes con diferentes miradas sobre la escuela, a participar de las comunidades. Participaron 20 docentes aproximadamente, quienes fueron rotando a medida que iban conociendo de qué se trataba el proyecto de comunidades, decidiendo ser parte del proyecto o no.

En la tercer sede la directora tiene algunas preocupaciones sobre las comunidades y las coordinadoras al tiempo que recibe otras ayudas de programas ministeriales que también requieren que los docentes se reúnan en diferentes momentos. Esta dirección demoró el ingreso a la escuela y solo logró reunir una comunidad de 4 docentes.

A partir de analizar este panorama se decide trabajar en torno a algunas de las preocupaciones de los directores, pero no sobre todas. En uno de los registros enunciaron

“Hay un encuadre, reglas mínimas que te permite sostener un objetivo y dentro de esa trama uno puede tejer otras diferentes.” (Registro de reunión)

En ese sentido, acordamos enmarcar el trabajo en dos condiciones: la asistencia voluntaria de los docentes y el eje en torno a los aprendizajes de los estudiantes. Para 2017 se comunican estas decisiones a los directores, buscando cuidar la continuidad del trabajo y la estabilidad de los docentes a fin de evitar volver en cada reunión sobre lo mismo.

Respecto al foco en los aprendizajes de los estudiantes, nos permitió centrar el trabajo de las comunidades, en el análisis de las prácticas y las situaciones del aula que activan diferentes aprendizajes en los jóvenes, des-centrándonos de otras temáticas que atraviesan.

En relación a las estrategias de estabilización se decide presentar antes de cada encuentro con los profesores una línea de tiempo que recupera los principales avances de cada reunión.

PENSAR LA ENSEÑANZA MÁS ALLÁ DE LA CAPACITACIÓN...

Una de las principales demandas, en los momentos iniciales por parte de los docentes participantes de las comunidades refirió a “formalizar este espacio”. Es decir, los docentes reclamaron la asignación de puntaje docente por horas de capacitación. Fue necesario entonces, proponer y construir otros sentidos en torno a las comunidades, más distantes de la lógica mercantilizada de la formación docente, para pensarla como parte del trabajo escolar y como instancia que posibilite volver objeto de reflexión, a las prácticas de enseñanza, revisarlas, mejorarlas, transformarlas, en pos de que nuestros estudiantes aprendan.

Por nuestra parte, el trabajo con los coordinadores, también estuvo interpelado por cómo distanciarnos de las posiciones más normativistas, que en ocasiones formalizan el trabajo docente a través del pedido de planillas y planificaciones, produciendo una posición que coordine, acompañando, formando, sosteniendo, escuchando, dialogando con los colegas acerca de la enseñanza y los aprendizajes de nuestros estudiantes.

Se trataba entonces de despegarnos de la lógica del planeamiento clásico y la intensificación del trabajo docente en detrimento de la reflexión pedagógica y la invención didáctica.

El formato enmarcado pero flexible generó tensiones que se configuraron en el marco de un encuadre que se corre de los modelos tradicionales de formación docente. Las comunidades intentan alejarse de la lógica meritocrática y más mercantilizada de la formación docente, en donde por la participación se ofrece un puntaje que permite accesos a determinados escalafones del sistema y donde hay organismos que ofrecen transmitir saberes ya contruidos para problemas ya definidos y docentes que eligen ser capacitados en ellos (Feldfeber, 2003).

La lógica laboral (Ezpeleta, 2004) que atraviesa la tarea docente en tanto trabajo de enseñar, activa a que muchos docentes busquen experiencias con puntaje para acceder a un cargo en el sistema educativo o bien para hacer carrera docente.

Las comunidades por su parte, buscan cambiar una cultura de trabajo entre los docentes que promueva prácticas de enseñanza efectivas, recupere las preocupaciones de los docentes y los problemas de aprendizaje de cada escuela. En ese sentido, la conformación de la comunidad descansa sobre la base de que la participación es voluntaria, no hay certificaciones, no se busca imponer nada sino construir juntos, no es obligatoria la escritura, ni las planificaciones, o en todo caso, se trata de llegar a ellas desde el sentido mismo que va constituyendo el proceso de la comunidad.

En su diseño, las comunidades buscaron correrse de posiciones normativistas que señalan lo que hay que hacer y dejan en falta al docente por lo que no hace. Preparan el terreno para construir saberes didácticos a partir de modos de trabajo colectivo. Sin embargo, que uno asuma esos supuestos no significa que la comunidad no se despliegue en el marco de un encuadre de trabajo que en tanto tal, es preciso pero flexible.

Se construye junto con los coordinadores, este significado de la comunidad de aprendizaje como un espacio de encuentro, de acompañamiento a la tarea docente, de innovación, de creatividad, de aprendizaje de contenidos de las materias de los colegas que permiten potenciar el saber de la materia que cada uno aborda, y que es sostenido en el tiempo. Un espacio también, que es confidencial, que es de los docentes que participan de ella.

Enmarcar lo que puede ser una comunidad y lo que no queremos que sea, fue una construcción que se fue logrando a partir de dirimir tensiones y tomar conciencia de lo normativo de muchas prácticas que realizamos los docentes sin cuestionar.

DESARROLLAR COLECTIVAMENTE UN GUIÓN CONJETURAL

A continuación describimos una estrategia concreta que construimos con el equipo de coordinadores que permitió llevar a la práctica la idea de enmarcado pero flexible, el desarrollo colectivo de un guión conjetural.

Recuperando los aportes de Bombini (2002), se decide hacer a modo de planificación de cada encuentro con los docentes un guión conjetural, esto es establecer ejes, preguntas y actividades que permitan orientar los encuentros; pero dejar lugar para que genuinamente los docentes y directivos contribuyan a los contenidos de esos encuentros, donde los coordinadores no pierdan su rol de orientar y estructurar la tarea en torno a la propuesta.

Esto fue planteado debido a que las demandas y los desafíos en las escuelas secundarias de la Provincia de Córdoba son muchas y variadas. Desde la preocupación por los perfiles e identidades de los nuevos jóvenes que son primera generación de estudiantes secundarios en sus familias que ingresan a la escuela secundaria (aproximadamente un 80% del estudiantado serán primer generación en recibir un título de secundario), hasta reclamos sobre el modo en cómo actuaron los colegas docentes en otras situaciones o incidentes críticos (Woods, 1998) por los que ha atravesado la escuela.

En este contexto, fue necesario dirimir una estrategia que permita sostener el foco en la propuesta. En uno de los registros los coordinadores definieron este guión como

“una charla informal, pero previamente pensada. En esa charla debemos poder reconocer que cada uno de nosotros, los coordinadores, tenemos algo interesante para ofrecer.”
(Registro de reunión)

Este reconocimiento a los saberes y experiencias de los propios coordinadores, remitió a la necesidad de construir nuestro rol de manera de asegurar que el espacio de comunidades no se transformará en un encuentro catártico o de debates de diversa índole, que no contribuyen al objetivo de desarrollar proyectos integrados en ciencias.

Al mismo tiempo, recordarnos que tenemos algo para ofrecer que permite manejar la angustia que le generaba a los coordinadores la característica de “flexible” del formato de comunidades. En una de las reuniones se registró esta tensión:

“Estar en terreno implica acercarse a lo inesperado. Eso genera angustia entre los coordinadores. No poder anticipar cuáles serán las preocupaciones y demandas de los docentes.” (Registro de reunión)

La elaboración colectiva del guión conjetural, que recuperaba los saberes de cada coordinador, fue la estrategia que construimos para poder sostener y adaptar el formato enmarcado pero flexible, a los contextos particulares de nuestras escuelas secundarias. La construcción del guión conjetural junto con los coordinadores también permitió desarrollar una visión compartida sobre el proyecto, porque en esa construcción se negociaron sentidos diferentes.

Es decir, es una acción que busca ganar en escala entre las diferentes capas del sistema ayudando a mantener la fidelidad del proyecto. El planeamiento colectivo también es coherente con la concepción de docente como productor de saberes y no solo, como “aplicador” de diseños o planificaciones elaboradas por otros.

LA ESCUCHA COMO ESTRATEGIA DE Y EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Una de las apuestas estructurantes de la formación de los coordinadores refirió a la formación docente como escucha, es decir, se trató de pensar la formación desde el reconocimiento de los problemas de los docentes (en oposición a un tema, saber, o recorte de contenidos), y donde lo que construimos a partir de la escucha nos habilita la formación (Pitman, 2012). Nos dice Pitman: *“Si no sabemos escuchar, si solo disponemos de saberes acuñados en un campo académico divorciado del mundo escolar, no hay presencia en la escuela que nos preserve”* (Pitman, 2012 p.20). Además de escuchar fue importante comprender el significado de esos problemas en cada contexto.

Percibimos que en la práctica, fue un desafío importante construir el trabajo con otros docentes desde la escucha. En este sentido fue necesario pensar estrategias que permitieran reconstruir junto con los docentes algunas problemáticas percibidas en la escuela haciendo preguntas, ofreciendo disparadores, miradas alternativas a los problemas y relaciones entre diferentes aspectos de los problemas mencionados.

Para el primer encuentro, se decidió entonces realizar una actividad donde los docentes registren las preocupaciones sobre el aprendizaje de sus estudiante y ubican las mismas en un cuadro que permita verlas juntas y agrupadas. Luego se escucharon atentamente los proyectos que como escuela desarrollaron, estableciendo relaciones entre los aprendizajes que promueven los proyectos y los problemas identificados por los docentes. El cuadro permitió visualizar que algunos problemas no tiene proyecto que los aborde.

Acordamos también que ante la queja una estrategia posible era seguir indagando junto con los colegas docentes sobre algunas dimensiones de los problemas. En ocasiones, se realizaron actividades de role play entre los coordinadores para analizar cuál sería nuestra respuesta a las quejas y catarsis de los docentes (el sentido catártico también es descrito por Pitman, 2012). Además de re preguntar era necesario sumar nuevas hipótesis o perspectivas que permitieran explicar las situaciones planteadas.

Re-significamos la acción de escuchar como una posición intensamente activa. Escuchar en nuestro contexto como coordinadores de comunidades no era entonces oír, sino atender a los discursos de los docentes de una manera vigilante y advertida. En esa escuchar identificar y recuperar cuáles son las visiones y supuestos que los docentes tienen sobre la enseñanza y sus alumnos y sobre las tensiones que se ponen en juego en el trabajo de enseñar.

En general se observó que las preocupaciones de los docentes giraban en torno a la apatía de los estudiantes, ausentismo, repitencia y consumo de drogas. En ocasiones las referencias de los profesores se situaban en el registro de “no sé qué más dar o cómo hacerlo”, “lo hemos intentado todo”. Un momento potente es este primer encuentro fue cuando ellos comenzaron a contar proyectos previos parecidos a los proyectos que proponemos focalizados sobre un problema o construcción de un artefacto. Podían describir en sus propias pala-

bras los logros que habían tenido con estos proyectos en términos de aprendizajes y relación con el trabajo escolar. Esta actividad permitió comunicar públicamente proyectos desconocidos entre los docentes. Permitted además habilitar la voz de aquellos docentes que realizan innovaciones en la escuela, pero que por diversos motivos no las hacen públicas. Este es un eje central de las comunidades de aprendizaje: la de-privatización de las prácticas.

La escucha activa desde un paradigma que piensa al docente como un profesional que construye un saber pedagógico y una acción política con su trabajo en torno a la transmisión de saberes (Martínez, 2006) para garantizar el derecho educativo de los niños, requiere e implica interpretar las preocupaciones de los docentes lejos del sentido de la falta. En efecto, los docentes se sienten a menudo juzgados, descalificados y poco valorados.

En particular, a principios de 2017 en Argentina, y en el marco de una disputa por establecer el salario mínimo docente, autoridades del gobierno nacional y de algunas provincias han explicitado que los docentes y su trabajo pueden ser reemplazados por voluntarios, que los gremialistas docentes son “mafiosos, vagos” y que desconocen la realidad de las aulas y que son responsables de los bajos rendimientos académicos.

En este contexto, la escucha como estrategia también posibilitó registrar las preocupaciones genuinas de los docentes acerca de su trabajo y de cómo éste se despliega cotidianamente en el seno de condiciones sociales adversas de las cuales él no es responsable. La actitud de escucha activa, para construir un saber, permite recuperar las estrategias e innovaciones que realizan los docentes y habilita a transformar algunas quejas en narrativas y descripciones sobre las condiciones de sus prácticas de enseñanza.

La estrategia de la escucha de y en la formación docente, fue una construcción que llevamos a cabo con los coordinadores recuperando lecturas, narrativas y reflexiones de ellos, análisis de los registros de los docentes y prácticas en situaciones de role play. La estrategia de la escucha es potente en construir a partir de recuperar los problemas de los docentes y es un desafío formativo importante.

EL TRABAJO CON LA IMPLICACIÓN

Un aspecto central que atraviesa la formación de los coordinadores pedagógicos, refiere al trabajo con la implicación. Desde la perspectiva del análisis institucional, se entiende el trabajo o análisis de la implicación como una operación analítica que supone volver objeto de interrogación, interpelación y control, el modo en cómo aquello que se busca conocer o la realidad en la que se propone intervenir y/o trabajar, está presente en nosotros, y nos ha dotado de ciertos lentes para mirar e interpretar la realidad que buscamos conocer o sobre la que buscamos intervenir, las emociones y sensaciones que provocan determinadas impresiones.

En relación a este punto, los espacios de encuentro y formación posibilitaron a los coordinadores reconocerse como sujetos docentes,

con una historia y experiencias escolares previas que se van jugando y toman distinto grado de visibilidad en su trabajo con los profesores de las escuelas en las comunidades de aprendizaje.

Tarea compleja y difícil en tanto se trataba de producir una distancia analítica por parte de los coordinadores pedagógicos que les permitiera reconocer y analizar con los profesores de las comunidades las dificultades en la enseñanza, las complejidades en los aprendizajes de los estudiantes, sin que ello conlleve dejar de situarse como un par, pero manteniendo a la vez la posición de quien coordina el proceso de una comunidad.

En este proceso, la objetivación y análisis de lo que se siente, de las formas en que se percibe, lo que sucede, asumió dos dimensiones: por un lado se reconocieron aquellas percepciones y sensaciones que supone el trabajo en parejas.

Además, se trabajó en torno a lo que suscitaban las expresiones de los profesores en las comunidades tales como "los docentes están frustrados", "están enojados", "están agobiados", "se sienten retados todo el tiempo, es más, lloraban algunos". Reconocer cómo se sienten los docentes y que nos moviliza a nosotros y poder encauzar lo enunciado en posibilidades de aprendizaje, formó parte del trabajo de la producción de reconocimientos.

APRENDER A TRABAJAR CON EL COMPAÑERO COORDINADOR Y CON EL EQUIPO DE COMUNIDADES

La escucha y la construcción de sentidos compartidos también fue necesaria al interior del grupo de coordinadores y entre éstos y las coordinadoras generales. Un tema emergente fue la superposición de ideas entre coordinadores de la misma sede en las instancias de trabajo con los profesores en las comunidades. En este sentido fue necesario reconocer que la producción de sentidos compartidos involucra espacios de encuentro, (las reuniones de formación con los coordinadores, la planificación en conjunto, etc.) pero también supone un proceso de diálogo y discusión de saberes desde identidades profesionales forjadas en historias y experiencias docentes que solo en el encuentro con el otro, en el trabajo en terreno, emergen y se vuelven objeto de discusión y reconocimiento.

A su vez, reconocíamos en cada coordinador estilos comunicacionales propios. Cuando los estilos comunicacionales son diferentes, pero los sentidos son compartidos, el equipo de coordinadores se potencia. Diferentes estilos comunicacionales complementan el trabajo de los coordinadores porque apelan a los diferentes registros que los docentes pueden hacer.

Por ejemplo, en una de las comunidades, una de las coordinadoras asume un modo más conciliador en sus intervenciones con los profesores. Sin embargo, ante ciertas discusiones, este modo encuentra un límite para re-centrar la conversación en torno a la enseñanza. En cambio la otra coordinadora tiene una actitud más "directiva" y ante este tipo de situaciones, logra hacerlo.

El análisis de estos dos modos de "pararse" como coordinadoras en

las comunidades posibilita reconocerse en un trabajo complementario, que se potencia en las posibilidades y límites que cada estilo genera en el trabajo con los profesores. A la vez, permite analizar qué, cómo y cuánto se escucha a los docentes, para no caer en instancias en donde lo enunciado tiene un fin en sí mismo.

Los profesores de las comunidades plantean que necesitan a veces, contar cómo se han sentido en diferentes situaciones (algunas de hace muchos años atrás, pero sobre las que nunca tuvieron la oportunidad de dialogar), otros necesitan ofrecer anécdotas de varias situaciones problemáticas. ¿Cómo encontrar el equilibrio entre analizar los conflictos de la escuela o transformar la reunión en un diálogo de frustraciones? En todo caso, se trata de pensar de qué manera aquello que “nos cuentan” los docentes permite nuevas oportunidades de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La experiencia de formación de coordinadores, tal como la relatada en este trabajo, puede ser pensada como una instancia que fue “más allá de la capacitación”. En tanto, asumimos que el proceso de llevar innovaciones a las escuelas implica articular consensos y trabajar con formadores de formadores y docentes como productores de saberes y sujetos políticos.

Además de formarnos en contenidos pedagógicos y didácticos, es necesarios construir juntos acuerdos de trabajo y estrategias de construcción de las comunidades. Asimismo, para que el dispositivo de Comunidades de Aprendizaje pase de ser una entidad a cobrar vida en nuestras escuelas secundarias -con sus particularidades- es necesario resignificarlo, recontextualizarlo y adaptarlo a las demandas y modos de trabajo de los maestros y profesores en sus realidades educativas singulares.

En este trabajo de formación de los coordinadores y de recontextualización del dispositivo de Comunidades, construimos algunas estrategias y acuerdos que logramos objetivar y describimos en este escrito. ¿Cómo dialogar con nuestros compañeros docentes en una instancia formativa? ¿Cómo recuperar las preocupaciones de los directores? ¿Cómo potenciar los proyectos que ya se venían llevando a cabo en la escuela?

Estas y otras inquietudes, fueron emergiendo en el proceso formativo de los coordinadores. Fue necesario tejer pacientemente espacios de discusión y diálogo de significados al interior del equipo de coordinadores, en las comunidades con los profesores y con todos demás actores del sistema educativo.

Articular con el director, pensar la enseñanza más allá de la capacitación, desarrollar colectivamente un guión conjetural, construir un modo de escucha a los docentes, trabajar con la implicación, y articular con el compañero coordinador y el resto de los coordinadores, fueron las principales estrategias y acuerdos construidos en el primer año del proyecto.

Un diálogo permanente entre las lecturas teóricas, los registros recuperados del trabajo en terreno, y sobre todo, con nuestro saberes,

supuestos previos y sentimientos, fueron la base y condición para la construcción de estos acuerdos y estrategias de recontextualización del dispositivo de formación docente.

Estos acuerdos y estrategias se construyeron en instancias de discusiones profundas, por momentos acaloradas, que a veces devinieron en frustraciones por el tiempo en que llevaba construir esos acuerdos.

A principios de 2017 los conflictos docentes en torno al cumplimiento de la Ley Nacional de Educación y la Ley de Financiamiento Educativo por parte de los ejecutivos nacionales y provinciales, complejizaron el panorama educativo y las realidades educativas de las escuelas en los distintos territorios y comunidades².

Las medidas de fuerza sostenidas en el seno del conflicto gremial que se definieron, en la escala de los escenarios institucionales se inscribieron en un territorio de disputas y posicionamientos por parte de directivos, docentes, y familias acerca del sentido de la educación, del papel de las escuelas y el rol de los docentes en nuestra sociedad, así como las tensiones en torno a los derechos laborales y derechos educativos, que atraviesan la cotidianeidad escolar y las tramas de relaciones y vínculos entre los actores.

En estos escenarios, retomar el trabajo, dejado el año anterior, no aparecía como pertinente. Fue necesario esperar hasta abril para reiniciar. La firma de un acuerdo salarial en Córdoba, recién se dio en el mes de abril, mientras que al momento de escribir este artículo sigue irresuelto en un gran número de provincias argentinas.

A diferencia de lo acontecido en la última década con la apertura de las paritarias nacionales, lo sucedido en el presente año, nos presenta un panorama, que nos confronta a pensar, proponer y construir nuevas modalidades y estrategias en pos de sostener el dispositivo de Comunidades de Aprendizajes en las escuelas, aprendiendo "a trabajar en el conflicto y en la adversidad".

Esta estrategia asume de algún modo que el conflicto con el financiamiento educativo en nuestro país será de largo plazo puesto que la evidencia indica que todas las intervenciones de los ejecutivos respecto a este tema profundizan las diferencias con los intereses de los docentes. Por tanto, será necesario idear maneras de contribuir a profesionalizar el trabajo docente desde modalidades colectivas y a través de las comunidades en este contexto adverso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

² Desde Febrero de 2017 hasta el cierre de esta edición (Mayo 2017) el gobierno nacional no ha convocado a paritarias docentes nacionales tal como dictan las principales leyes de educación de nuestro país. El salario docente es decidido entonces por cada provincia en acuerdo con sus gremios. En muchas provincias, todavía no se ha acordado el salario mínimo.

Bombini, G. (2002). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. Ponencia presentada en Primeras Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Herramientas para un diagnóstico institucional breve en escuelas secundarias en Córdoba. (2016) Ficha de cátedra de Análisis Institucional de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas: reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*.
- Feldfeber, M. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de investigación educativa*.
- Firestone, W. A., & Autor, M. (2007). Districts, teacher leaders, and distributed leadership: Changing instructional practice. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (1).
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81 (8).
- Garay L. (2002), "La educación y las escuelas ante la crisis social". Conferencia publicada en la compilación del III Congreso Nacional de Educación y II Internacional de la Escuela Normal Alejandro Carbó, Córdoba.
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2016). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1).
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10 (33).
- Vázquez S. (2014), Escuelas, gestión directiva y trabajo colectivo. Comentarios desde una experiencia de formación docente. En Gutiérrez Gonzalo (comp.) (2014), *Gestión escolar e inclusión educativa: desafíos y alternativas*. Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC, Córdoba.
- Nicastro, S., & Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción: la novela del asesor*. Paidós.
- Pitman, L. (2012) Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En Birgin A. (Comp.) *Más allá de la Capacitación*. Ed. Paidós.
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*.
- Woods, P. (1998) *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Editorial Paidós.