

371.13

2



4288
MINISTERIO DE EDUCACION Y JUSTICIA

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR

**ANTEPROYECTO DE CURRICULUM
PARA LA FORMACION DE
"MAESTROS DE EDUCACION GENERAL BASICA"**

República Argentina

Buenos Aires

1987

88
13

En Argentina existe una larga tradición pedagógica que se manifiesta en todos los quehaceres de la cultura. La escuela es una institución respetada y el maestro de escuela, tanto en las zonas rurales cuanto en los barrios de las grandes ciudades un factor de aglutinamiento de la familia que se refiere a él con diversos conceptos, unas veces de respeto, otras de reprobación. Asimismo, la producción científica hace del argentino una especie de educador que se complace en jugar entre la ética como normativa y la acción como ruptura con los resabios de un verdadero maestrescuela. Eso es fácilmente percibido a través de los programas institucionales que se lanzan periódicamente para educar al otro.

Muchos expertos se preguntan si esta suerte de personalidad básica, impregnada de pedagogía no abreva sus raíces en el tradicional normalismo sarmientino que el tiempo y las reformas de diverso carácter no han pedido erradicar. Para bien o para mal.

Es que, pese a los embates que ha sufrido la pedagogía normativa como cuerpo teórico-metodológico centrado principalmente en la forma, así como sus modos de hacer la educación en el tramo general básico de la escolarización del niño, la maestra sigue siendo la "figura señora" que, si bien reclama un perfil nuevo para un quehacer cultural de neto carácter popular, la comunidad ama y respeta. Este perfil para el nuevo quehacer, no ha sido enriquecido, sin embargo, pese a la crítica teórica. Más bien ha cristalizado el modelo clásico, sea por efecto reactivo ante las corrientes llamadas "desconstructivistas"; corrientes que a la postre no han logrado ofrecer alternativas curriculares válidas a los reque-

imientos actuales; sea porque el medio como estructura socio-cultural conservatista de las formas haya favorecido una cierta inercia en el plano de la transformación de los roles. Lo cierto que el aprecio por el rol docente no asegura su real transformación. El perfil centrado en el principio de autoridad por la autoridad en sí, pesa mucho todavía.

Durante más de medio siglo, la filosofía positivista / constituyó el basamento teórico de planes y programas de estudio. Las escuelas normales transitaron por ese positivismo con bastante seguridad. Los jóvenes, hasta 1970, ingresaban / después de cursar seis años de la escuela primaria, a una // institución que ofrecía una carrera terminal con rápida inserción en el campo de trabajo. Sin perjuicio, claro, de continuar estudios superiores sin trabas, por efectos de su homologación con los estudios generales que en nuestro país // llamamos, desde antiguo, el bachillerato. El tiempo, la estructura misma, los espacios condicionados por criterios poco democráticos, fueron dando paso a un modelo estereotipado de formación de maestros que cayó, a nuestro juicio, en un / criticado mecanicismo.

El método, cuanto más formalizado y acrítico, mejor. / Junto a esto, el concepto de autoridad vertical, termina por ahogar la creatividad libre, reconstructiva, del saber científico y no científico. Más allá de que la docencia guarde / en sí misma, como condición medular, el recurso de transmitir la cultura en función de plataformas, programas y proyectos políticos mayoritarios. Pero sin que esto signifique mordaza ni dependencia total a los proyectos políticos partidistas de turno. Los antiguos normalistas no entendieron bien /

cómo podían hacer para ocupar los espacios libres, a fin de recrear la cultura en su vertiente popular, atezados como estuvieron, por el eficientismo y la prolijidad positivista.

Sin embargo, el modelo curricular que impera en los actuales "Profesorados de Educación Primaria" poco o nada difiere, en su línea de base, de aquella carga metodologista que nos preocupa. Los jóvenes ingresan ahora con la enseñanza media completa. Cursán dos años en una suerte de ámbito cerrado. Por un lado las teorías de raíz idealista. Por el otro las metodologías específicas para enseñar las asignaturas que figuran en los Planes de las escuelas primarias. Aquí asoma, con toda su fuerza, la tradición escolar. Es decir que, en materia de formación de educadores para dicha escuela, el peso de los defectos parece mayor que el de las virtudes. El divorcio con la realidad bien puede ser, junto con la estructura social en su dimensión histórica, el sistema de relación de producción de los conocimientos que genera, en la institución concreta, la relación del niño con el adulto, a partir de la mencionada dimensión histórica. Para esa realidad urge preparar docentes nuevos, con los pies en el suelo y la cabeza en los cielos. Realistas y creativos, con identidad profesional y claridad política y social para operar desde los postulados de una pedagogía de la pobreza, que tanto duele a los países latinoamericanos. En esa vertiente, la regionalización del Currículum constituye, a nuestro juicio, una respuesta adecuada a la demanda de mejor formación de recurso humano en educación primaria.

II

Tres cuestiones fundamentales pesan para que, en nuestro país se haya vuelto imprescindible realizar una modificación radical del Currículum para formar maestros de educación general básica. Cuestiones que se han venido observando y señalando desde hace más de tres lustros. En efecto, desde el año 1969 en que las antiguas "escuelas normales de maestros" dejaron de operar como tales y asumieron la tarea de formar bachilleres con diversas terminalidades, tales como: B.O.P. (Bachillerato de Orientación Pedagógica), B.O.L. (Bachillerato de Orientación Literaria), B.O.F.M. (Bachillerato de Orientación Física-Matemática) el Plan de Estudios y los Programas de las asignaturas que los integran, elaborados durante el año 1969 e impuestos a todo el país en 1971 por el gobierno de facto de entonces, resultaron insuficientes y defectuosos. Por lo menos para superar en lo inmediato las reiteradas críticas que se venían haciendo desde todos los flancos al normalismo como un valor social consensuado. Esos cuestionamientos al citado Plan, cuya revisión es fundamental para nosotros en la hora presente, son básicamente los siguientes:

1.- Crítica a la institución, supuesto continente.

En realidad la institución formadora de maestros, que otrora mostraba una identidad científico técnica indubitable; identidad que transfería a su alumnado con modelos, si bien estereotipados y clasistas, de una gran coherencia interna, ya no es el supuesto continente // donde se fragua el aprendizaje teórico práctico. Nadie puede negar que la coherencia de aquel modelo ha sufrido

do una ruptura que en nada le favorece. Que se ha vuelto apendicitario. Que la institución que durante años dio una interesante salida laboral a las capas medias y populares que poblaron sus aulas, ahora forma bachilleros según el viejo modelo liberal, apenas modificado por terminalidades poco realistas, que empujan casi deliberadamente hacia la universidad. La institución ya no contiene, por efectos del sistema administrativo y docente, al universo de demandantes. Es su apéndice quien trata de contenerlos durante el corto período de dos años, sin relación real con su cuerpo orgánico. La formación, en el sentido rigurosamente pedagógico del término, ha sido desplazado por una carga de información que descansa en las tradicionales metodologías específicas de la enseñanza, ahora defectuosas y desubicadas por su carga de normatividad, ajena a la realidad socio-cultural de la región.

- 2.- Crítica a la currícula académica, en cuanto proyecto político, científico y técnico fuera de órbita.

El cruce de planos que se produce cuasi inevitablemente entre la organización curricular como estructura dinámica y la organización institucional como continente de un quehacer específico, en este caso de carácter formativo y reconstructor de saberes, no se percibe en la actual currícula. Ni el cruce ni el ensamblamiento necesario. Es que la institución llamada todavía "Escuela Normal Superior" (aún cuando ha pasado a ser una escuela de enseñanza media común) va por un lado. Mien-

tras el currículum académico (que guarda la forma enumerativa y asociacionista, con asignaturas anuales correlativas, que siguen el modelo aristotélico del razonamiento silogístico) tiende hacia otro. No se adecuan para nada. Como proyecto es en su triple dimensión: política, científica y técnica un proyecto que, cual los que habitualmente existen en otras latitudes, un proyecto que trata de esconder, detrás de una fachada tecnocrática aceptable, el contenido ideológico implícito del conservadurismo pedagógico: cambiar un poco para / que el todo no cambie en nada.

El currículum vigente empieza por ser, como decimos, una estructura apendicitaria que no participa de la acción global ni específica de la institución antes citada. Trata de formar "profesores para la enseñanza primaria" asentando su quehacer en dos líneas internas // bien definidas. Una, inherente a los conocimientos generales, reiterativos de los conocimientos adquiridos/ en niveles anteriores del sistema formal, tales como: / matemática, lengua y realidad socioeconómica regional. La otra, parte de una supuesta teoría educativa (en // singular) y recalca en las didácticas específicas que / más que didácticas son metodologías particulares. Estas metodologías pretenden "enseñar a enseñar" en la / escuela primaria desde la perspectiva del positivismo/ decimonónico. Perspectiva filosófica asumida por los e / ducadores argentinos en general, de manera vergonzan- / te, como consecuencia de las duras críticas a las que / han venido sometiendo a dicha filosofía, desde hace //

más de medio siglo, las diversas corrientes filosóficas de raíz idealista, dominantes en el país. Por lo tanto, es fácil encontrar quienes hacen prosa sin saberlo. Eso pasa en materia de planificación, conducción y evaluación del aprendizaje con harta frecuencia. Tanto, que bien puede decirse que en Argentina, el positivismo pedagógico está vivo y goza de buena salud. El santo horror que el conductismo genera entre los maestros, no obsta para que, sin mencionarlo, lo usen de báculo por su parte más dura: el uso del dato empírico y el ejercicio mecánico de la tarea en el aula.

Cabe observar que este Plan de estudios soslaya no sólo la postura modernizante de la gestión gubernamental actual; soslayo que se efectúa sin un análisis riguroso del soporte epistemológico que le es consubstancial, sino que reitera a espaldas de la tecnología moderna (computación, informática, etc.) los viejos recursos artesanales de una práctica de la enseñanza que tiene mucho que ver con los aspectos menos ricos del modelo conductista. Recursos artesanales que inevitablemente habrán de operar en nuestra América por largo tiempo, claro está, pero que nosotros preferimos alternando, aún cuando más no sea, con una modestísima cuota de nueva tecnología y una práctica recreadora permanente. Esto, si es que en realidad se quiere salir de la fuerte dependencia en la que nos encontramos los latinoamericanos no sólo en lo económico, sino en lo cultural.

3.- Crítica al actual sistema de relaciones de transmisión de conocimientos.

Esta carrera, a la que se llegaría sin más interés que el inmediato (salir inmediatamente del paso, con un título en dos años) mantiene el tradicional esquema de / transmitir los conocimientos, expositivamente. Conocimientos aceptados por el medio como conocimientos válidos.

El Plan no permite, sino muy excepcionalmente, la reconstrucción crítica del saber, por cuanto ese saber / viene codificado de tal modo que no queda más recurso / que introyectarlo. En consecuencia, desde una perspectiva pedagógica serena, debe ser incorporado prolijamente, con los ojos puestos en la perfección de la forma, el rigor del método y la sacralización del contenido. Nada ha cambiado, en esencia, desde fines del siglo pasado. Por lo demás, este Plan no ha sido concebido para investigar, cuestionar, y recrear sino, más // bien, para transmitir y retransmitir aquellos saberes. Las cuotas de tiempo destinadas a cada compartimento / del currículum (asignaturas) tampoco lo permiten. Salvo un Seminario sobre la "Realidad social" y la "Residencia docente", que aparece al final de la carrera, no se ha previsto una estrategia de integración y crítica científica que permita generar un nuevo sistema de producción de conocimientos centrados en el trabajo intelectual y manual que arranque de la cooperación antes / que de las relaciones antagónicas de docentes y alumnos. Las formas de evaluación corren parejas; el exa-

men final que realiza un tribunal de tres expertos si-
gue persiguiendo la objetividad de lo verdadero y lo /
falso tal como lo enseña el antiguo derecho romano. To-
tal que, si bien en educación no todo depende del mode-
lo curricular, grande parte del conservadurismo a par-
tir del cual se prefiere transmitir el saber ya sacrali-
zado, en lugar de producirlo y reconstruirlo según la/
realidad, subraya la estereotipia que resguarda el per-
fil del viejo maestro, principista y recio. Es como si
las educadoras norteamericanas que nos trajo Sarmiento
hubiesen vuelto a casa con su carga de formalidades ex-
ternas. Aún cuando ya no se llaman Miss Sara Eccles- /
ton, Miss Joan Stevens sino Editorial Trillas y exper-
tos internacionales de lo que sea.

Frente a esta situación ¿Qué alternativas proponemos?

- 1.- En primer lugar restituir al sistema una institución /
con identidad propia que se constituya en un continen-
te de los intereses y las necesidades de los jóvenes /
con disposición para educar. Una institución que resca-
ta las raíces históricas y la esencia de la vieja ins-
titución, sin actitudes vergonzantes, dispuesta a ofre-
cer una alternativa democrática para la formación. Una
institución abierta, ágil, reconstructiva, crítica. Ca-
paz de nutrirse de la savia popular. Capaz de vislum- /
brar que más allá de la orfebrería del método existe /
la realidad proteica que ofrece el medio, la región, //
la sociedad, que hace estallar su propio continente, /
en lo material y en lo espiritual mancomunados. Esta /

nueva institución puesta al servicio de un proyecto co
rrectamente formulado, debe sostenerse con un nuevo //
sistema de relaciones internas, entre los jóvenes y //
los adultos. Por fin, queremos ofrecer como alternati-
va una institución capaz de transformar el carácter //
verticalista y autoritario de la gestión por otra de /
naturaleza democrática, donde la participación del gru-
po en la tarea de planificación y acción en sentido am
plio sea auténtico y se ejecute sin ambages. Una insti-
tución capaz de realizar actividades extra-murales con
sentido social y de servicio a la comunidad local.

En segundo lugar, proponer un currículum regionaliza-/
ble que constituya, de suyo, un proyecto político, ///
científico y técnico, de raíz democrática, capaz de lo-
grar el consenso no sólo del equipo responsable de su/
desarrollo sino del medio. Consenso que reclama, como/
es obvio, la libertad para la reconstrucción permanen-
te del modelo, los contenidos y los métodos. En ese ca
so el modelo curricular más adecuado a tales propósi-/
tos bien puede ser un modelo conformado por áreas con/
un sistema de módulos articulados por un número varia-
ble de unidades didácticas. Estas unidades se agrupan/
en dos grandes categorías:

- 1) unidades didácticas fijas;
- 2) unidades didácticas móviles (o alternas).

Las primeras aseguran una formación común, fundamen- /
tal, para el contingente estudiantil. Las segundas per-
miten la regionalización del currículum respondiendo a
los requerimientos locales y a las necesidades históri

cas, que redundan en recreación permanente.

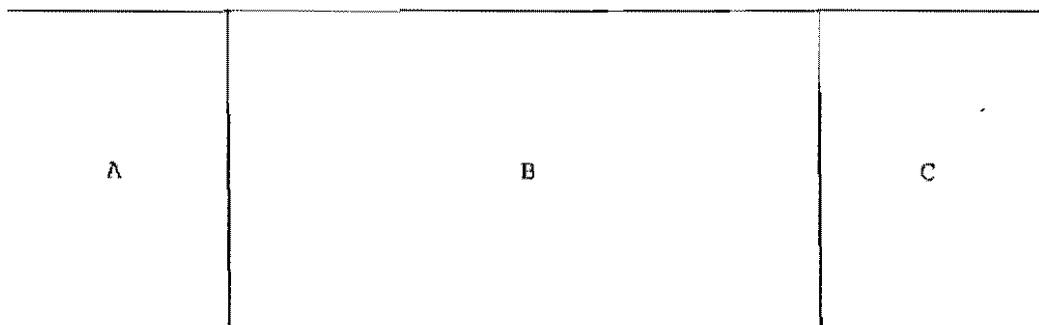
El carácter reconstructivo del saber que ambos tipos / de unidades aseguran, corren pareja con la investiga- / ción como método fundamental de aprendizaje. Los requere / rimientos que regulen la regionalización y por ende la / reconstrucción citadas se traducirán en los periódicos / planes de formación de maestros comunes, rurales, espe / ciales, para enseñar a los adultos, para enseñar en la / frontera, para enseñar a grupos étnicos diferentes, pa / ra enseñar en zonas rurales, para enseñar a los más pe / queños, etc.

El modelo incorpora, por último, un conjunto de talle / res electivos.

3.- Hasta ahora, la escuela argentina no ha sido, ella mis / ma, una institución enteramente democrática, salvo con / tadas excepciones. Los maestros formados con modelos / de conducción autocrática han contribuido, consciente o / inconscientemente, a reafirmar el modelo autoritario en / el discípulo. La consigna ha sido "enseñar" es decir, / mostrar, indicar, imponer a despecho de acompañar, coo / perar e indagar. El verbalismo ha sido preponderante. / Toda otra forma de aprendizaje, de adquisición de saberes, / habilidades y destrezas, ha ocupado espacios reducidos / en el currículum de formación de maestros. El / Plan vigente adolece de iguales fallas. Deja poco esp / cio libre para la creación y la recreación colectiva / personal de estudiantes y profesores. A nadie escapa / que la recreación de nuevos espacios que permitan la / práctica real de un nuevo sistema de producción de co

nocimientos no es tarea fácil ni rápida. Pero es imprescindible fomentarla desde la perspectiva de una política democrática de respeto a la ignorancia y al error del otro. La reconstrucción del espacio y el tiempo individual y colectivo, está ligado al derecho que niños, jóvenes y viejos tienen a equivocarse, sin ser maltratados antes de modificar el error. Con nuestra ayuda o sin ella. El conocimiento único, universalmente válido, sacralizado, corresponde a otra filosofía que no es la que más pesa en favor de los países democráticos. Si la alternativa no se percibe en esos términos/ el desafío se transforma en una ficción. Esto indica / que es preciso acompañar la aplicación progresiva del mismo con un "Programa de reciclaje" de los cuadros docentes, que posibilite el desarrollo de cada área progresivamente, de manera que permita superar eventuales dificultades durante el proceso de cogestión que genera el empleo de nuevos procedimientos de aprendizaje./ He aquí, dicho de manera implícita, cuál es el perfil/ del maestro de educación general básica que se quiere/ formar a partir del presente proyecto cuyo desarrollo/ exige condiciones adecuadas mínimas.

DIAGRAMA I



REFERENCIAS:

Instancia A:

En esta instancia, que llamaremos de ingreso, se conjugan los requisitos administrativos habituales a todo / ingreso con el requisito académico fundamental: tener/ aprobado el Ciclo Básico Común (C.B.C.) de la educa-// cióm media; ciclo de 3 años de duración. Requisito que no impide a quienes hayan realizado el bachillerato de adulto o cualquier otra carrera de educación media, // postular como candidato en igualdad de condiciones. En esta instancia de ingreso, el joven, la joven, interesa dos en formarse como "Maestros de educación general básica" deben:

- 1.- Asistir a los "Cursos de información" que se rea-
lizan durante el mes de noviembre; cursos en los/
que se brinda toda la información necesaria para/
que el interesado sepa de qué se trata, en qué //
consiste, cuáles son los requisitos, etc., de la/
carrera de magisterio.
- 2.- Participar en los grupos de orientación vocacio-/
nal, profesional y educativa que la nueva institución
organiza y desarrolla, durante el mes de marzo
siguiente. Estos grupos, de dimensión reduci-/
da, son coordinados por especialistas (expertos)/
a el tema y tienen por objeto la orientación, se-
gún intereses, disposiciones, aptitudes, necesidades
personales y sociales, etc., de los jóvenes /
pre-inscriptos.
- 3.- Someterse a la selección de los mejores dispues-/
tos para ser maestro de educación básica. Esta se-
lección, realizada en el grupo y por el grupo, se
realizará según pautas a establecer por el equipo
de especialistas, expertos en orientación y selección

ción. Los jóvenes seleccionados, tendrán derecho al ingreso. Los demás, podrán -como es obvio- continuar sus estudios secundarios sin inconvenientes por cuanto estas experiencias de información, orientación y selección, antes que perturbar sus estudios, tienden a enriquecerlos.

Instancia B:

En esta instancia el joven cursa, con el carácter de a lumno regular, durante cuatro años, la citada carrera/ de "Maestro de educación general básica" o similar, se gún las demandas regionales y locales, de acuerdo a un "Plan de estudios" (Currículum académico) flexible, pe riódicamente adaptable a dichas demandas. El Plan está concebido para que, en términos de re-orientación permanente, durante el 1º y 2º curso, el joven pueda optar, al final de los mismos, por continuar o abandonar los estudios de nivel terciario según sus intereses // más auténticos. Si abandona, tiene derecho al grado de bachiller.

Instancia C:

En esta tercera instancia, los graduados pueden seguir estudios que lleven al grado de "Profesor de educación media" en especialidades a fijar para cuyo efecto se / les reconocerán, por equivalencia, gran parte de los / conocimientos adquiridos y se tratará de que obtengan/ iguales equivalencias en las universidades para igual/ o distintos tipos de carreras. En ese caso, un estudio/ posterior fijará los criterios específicos así como // las garantías académicas que se les concede.

DIAGRAMA II

	I	II	III	IV
INGRESO: CICLO BASICO COMUN PROGRAMA: I.O.S.	AREA DE LA EXPRESION			RESIDENCIAS DOCENTES A-B-C
	AREA DE LAS CIENCIAS SOCIALES			
	AREA DE LAS CIENCIAS PSICO-PEDAGOGICAS			
	AREA DE LAS CIENCIAS NATURALES			
	AREA DE LAS CIENCIAS MATEMATICAS			

REFERENCIAS:

- 1.- Este segundo diagrama (II) muestra una estructura en clave. Esa clave, que aparece en forma de T a costada cumple la función de articular, desde el inicio, el desarrollo teórico práctico no sólo de su contenido específico (la Pedagogía como una de las ciencias básicas de la educación que culmina con las Residencias docentes) sino y en modo equivalente, el enfoque de las otras áreas que configuran el currículum. La clave podría invertirse si no se corriera el riesgo de manejar el quehacer total desde el dato puramente empírico. Por lo tanto se espera que mediante una adecuada coordinación se introduzca desde el quehacer científico, mediante una observación y una escucha atenta

ta, en la institución real para ir avanzando gradualmente y culminar con las residencias docentes en tres campos diferenciados pero complementarios: a) educación formal o sistemática, b) educación no formal o asistemática y c) investigaciones explorativas. Los programas fijarán el procedimiento y los métodos de trabajo correspondientes. De lo que se trata, fundamentalmente, es que durante el período IV el trabajo de campo, correctamente diversificado, brinde la posibilidad de llevar a cabo un contacto maduro con la realidad institucional, en las múltiples dimensiones que adquiere su labor específica. Dicho de otro modo, lo que se pretende es que en esta área clave (Psico-Pedagógica) el estudiante de magisterio inicie desde temprano un contacto con la realidad institucional (escuela, colegio, jardín, etc., según corresponda) cuente con un espacio concreto para analizar y reflexionar a la luz de la teoría, lo visto y oído para avanzar paulatinamente, por niveles de complejidad, hasta llegar al tiempo de la residencia donde la práctica docente sea integral y substantiva. Residencia donde la planificación y la ejecución le brinden la posibilidad de experimentar, si bien en tiempo y espacio limitados, la dimensión social que en lo sucesivo será consubstancial a su profesión.

- 2.- El resto del campo curricular pasa a funcionar en un plano subsidiario. Está compuesto por cuatro áreas complementarias: 1) Expresivo comunicacional, 2) Social, 3) Natural, 4) Simbólico-matemática. El área clave (en T) opera como un articulador de las cuatro áreas restantes no solamente desde el punto de vista de la implementación metodológica sino a la hora de seleccionar los contenidos científico tecnológicos específicos. Contenidos igualmente organizados en módulos y unida-

des didáctica que de manera gradual van incorporando el modelo de aprendizaje interdisciplinario. Esto es así porque la "imagen" de la escuela primaria (escuela de enseñanza general básica) con en su defecto el de la institución que correspondiere a los propósitos de la regionalización y la tipificación del modelo, debe operar como "la sombra" de este nuevo currículum, para que el contenido y los métodos de cada área no se desbarranquen por laderas extrañas al propósito formativo específicamente señalado en los objetivos implícitos y/o explícitos del mismo.

Cabe aclarar que sendas Comisiones ad-hoc, construirán por aparte el sistema de módulos con sus respectivas unidades didácticas fijas, dejando libre brado a la creatividad de los profesores locales en la construcción de las unidades móviles pertinentes.

- 3.- Cada área dispone, para su desarrollo, de dos módulos horarios semanales de 120 minutos. Módulos que agrupan tres horas académicas de 40 minutos del anterior horario; lo que hace un total de 240 minutos (6 horas) por semana para desarrollar el total de unidades didácticas que conforman los módulos pedagógicos. Esto se repite período a período a medida que se avanza. Ejemplo: el área de las Ciencias Matemáticas dispone de 2 módulos horarios semanales de 120 minutos cada uno (6 horas de 40 en el anterior sistema). En segundo año se destina el mismo tiempo. En tercero también. Los mismos módulos horarios corresponden a las áreas restantes.

- 4.- Como parte complementaria, en correspondencia con los intereses y disposiciones de los estudiante el Plan de estudios incorpora un conjunto de talleres y/o actividades electivas, que el alumno

escoge libremente entre los que ofrece la institución o bien la comunidad (conciertos, cursos, grupos de estudio, deporte, recreación, teatro, canto coral, laboratorio, talleres literarios, actividades plásticas, manuales, idiomas extranjeros, lenguas indígenas, artesanías y otros). Estas actividades libres y complementarias las normatiza/cada Instituto; en modo particular cuando se trata de actividades extra-murales.

- 5.- Subrayamos que este nuevo modelo curricular debe/ percibirse como una alternativa basada en la conformación de una estructura móvil, reconstructiva, que obliga a la recreación permanente del conocimiento y sus métodos de abordaje y transmisión. Conocimiento, que es auténticamente tal en/ tanto supera la escisión entre teoría y práctica/ y se adecua a la historicidad de su quehacer. Modelo curricular que necesita incrustarse en una / nueva organización institucional, llámese Instituto o Escuela Superior, cuya flexibilidad brinde / la posibilidad real de producir conocimiento científico y vivenciar acciones personales y colectivas según métodos democráticos de gestión auténticamente participativa.

Áreas, módulos y unidades didácticas

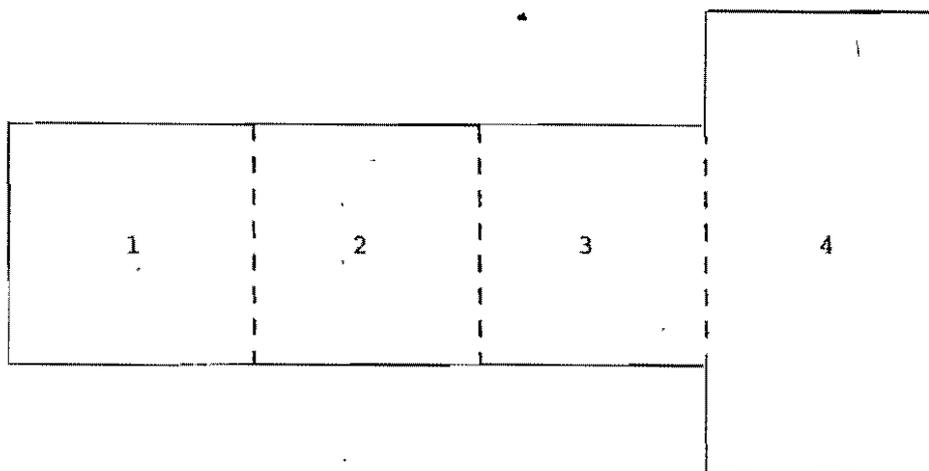
El área configura, en el presente currículum, un campo específico, destinado a favorecer, por su carácter estructural, el aprendizaje del sujeto educativo. Su carácter dinámico permite la permanente reconstrucción del saber. Como // campo total de experiencias, el área está sujeta tanto a la renovación de los contenidos científico tecnológicos cuanto a la adaptación periódica (quinquenal u otras) a la que se / somete el currículum como tal, por imperio de la regionalización y las demandas del medio. El área, en este Plan, trata / de cubrir el equivalente de tres cursos lectivos tradicionales. Se compone de un cierto número de módulos centrados en / el conocimiento y la acción específicas.

El módulo, como categoría didáctica, se parangona en . cierto modo, con los antiguos "centros de interés". Sin em- / bargo, como estructura dinámica alojada en un campo de apren- / dizaje que hemos llamado área, constituye la unidad de con- / vención que sirve para determinar las proporciones de las // partes que la integran. Esas partes cuyas proporciones son i / rregulares no son otras que las unidades didácticas. Por lo / menos en lo que hace a la dinámica interna del presente mode- / lo curricular. Los módulos son fijos; fueron propuestos por / los expertos como representativos de la problemática substan- / cial que en materia de formación de educadores, se vuelven / capitales, ineludibles.

Las unidades didácticas, son las pequeñas estructuras / que, de acuerdo con los objetivos impuestos, facilitan el a- / prendizaje científico técnico de los contenidos que denotan /

un área precisa del saber. En este proyecto se dividen en unidades fijas y en unidades alternas o móviles. Son las que hay que construir según la demanda regional de formación de maestros. Las redacta el profesor. A continuación se incluyen ejemplos concretos.

1. Area Psico-Pedagógica



Como queda dicho, esta es un área clave. La integran seis módulos, el último de los cuales abarca, tentativamente, el cuarto año de estudios. Ejemplos:

Módulo:

1.1. La institución

Este módulo aglutina un conjunto de unidades didácticas de diversa extensión, cuyo desarrollo teórico // práctico abarca el primer ciclo lectivo. Dichas unidades se redactan y se desarrollan de acuerdo con el objetivo del Plan de estudios (formar maestros comunes, rurales, de adultos, de frontera, como ya se ha dicho). En ese caso hay dos unidades fijas, que todos los programas deben incluir:

1.1.1. Estructura social e instituciones.

1.1.2. Las instituciones educacionales, desde lo // formal y lo informal (familia, escuela, iglesia, tiempo libre, etc.).

Las unidades libres (o alternas) son aquellas que //

construye el profesor con sus alumnos según que el / objetivo sea formar un tipo u otro de maestro de educación general básica. Supongamos que se trata de // formar maestros rurales. Las unidades didácticas deberán referirse a la institución escuela rural, famlia rural, cooperativa agraria, etc. Demás está de-/ cir que el carácter teórico práctico de este módulo/ exige que los alumnos de manera individual y/o en pequeños grupos realicen trabajo de campo (visita, observación, entrevistas, etc.). Algunas unidades didácticas pueden resistir un desarrollo eminentemente teórico, bibliográfico.

1.2. El sujeto

Este módulo, cuyo enfoque entronca con la perspectiva psico-pedagógica, tanto clásica como actual, in-/ cluye la siguiente unidad fija:

1.2.1. El concepto de sujeto en la tradición pedaggica.

Las unidades didácticas móviles (alternas) se construyen siguiendo el criterio apuntado más arriba. Estarán destinadas a conocer el sujeto joven (niño, adolescente, adulto) en sus aspectos socio-psicológicos.

1.3. El sujeto del aprendizaje

Este módulo incluye dos unidades didácticas fijas:

1.3.1. ¿Qué es aprender?

1.3.2. ¿Cuáles son las estrategias más recomendables para colaborar en el aprendizaje de un/ niño (adultos, etc.)?

Las restantes unidades deben responder a las necesidades formativas reales del grupo. Para ello, el profesor debe estar atento al proceso para detectar vacíos, intereses, etc.

Cabe observar que ambos módulos (2 y 3) debieran desarrollarse a la altura de un segundo curso lectivo. No obstante, en casos justificados se prolongarán ocupándose el tiempo destinado a recuperación o bien/ para el curso inmediato posterior.

1.4. Las teorías educacionales contemporáneas

1.4.1. Tres teorías vigentes y sus métodos.

(Aquí el profesor debe proponer el estudio / de tres de las teorías educativas que tengan mayor vigencia en el mundo latinoamericano).

1.5. La organización escolar

1.5.1. La organización a nivel macro, en nuestro // país (Sistema).

1.5.2. La organización a nivel micro, en nuestra / escuela (la institución y la clase); tradi- / ción y crítica.

1.5.3. La evaluación de los rendimientos.

Estos módulos (4 y 5) debieran ocupar, entre ambos, / el tiempo previsto para un tercer ciclo que por lo / demás culmina, en materia de preparación previa, con las residencias docentes del cuarto año.

1.6. Las residencias docentes

1.6.1. Residencia docente en el campo de la educa- / ción sistemática.

1.6.2. Residencia en el campo de la educación no // sistemática.

1.6.3. Ejecución de diseños de investigación explo- ratoria, ligados con los quehaceres específi- cos de ambos campos educacionales.

2. Area de la Expresión y la Comunicación

1	2	3
---	---	---

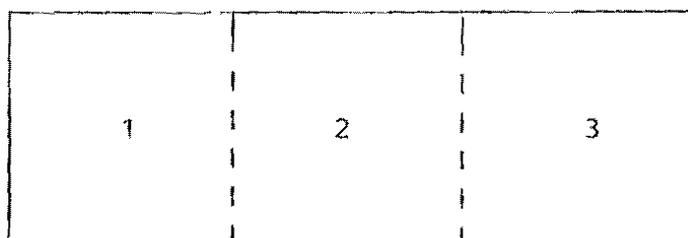
La elaboración definitiva de los módulos y unidades didácticas fijas la realizará una Comisión ad-hoc, recientemente designada. Sin embargo, es importante que cada Escuela Normal remita sus propuestas para que sean tomadas en consideración. El sistema de módulos será integral (expresión, comunicación, etc.) enriquecidos complementariamente por talleres electivos, a los que el alumno puede acceder según sus intereses y/o necesidades. Recogidas las // propuestas y elaborados los "contenidos" definitivos por la citada Comisión, módulos y unidades didácticas fijas, / se incorporarán al currículum. Las unidades didácticas móviles serán el desafío permanente a la creatividad de los profesores y sus alumnos, en función de las exigencias regionales y zonales. Además el Proyecto de "reciclaje" que la DINES tiene previsto desarrollar en el bienio 88/89, / brindará recursos y apoyos adecuados a la tarea de redactar dichas unidades didácticas móviles o alternas.

3. Area de las Ciencias Sociales

1	2	3
---	---	---

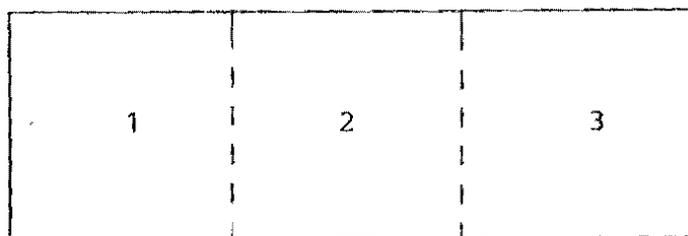
De igual manera Item 2

4. Area de las Ciencias Naturales



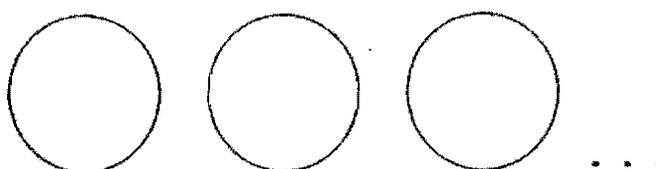
De igual manera Item 2

5. Area de las Ciencias Matemáticas



De igual manera Item 2

6. Area de Talleres



Los talleres, en tanto modalidad de trabajo de naturaleza teórico-práctica, integradora, intensiva, que exige un alto nivel de participación activa del grupo vienen a completar, profundizar y ampliar estudios y habilidades. Son de duración trimestral, a razón de cuatro unidades de // tiempo semanales. Congregan números reducidos de alumnos. A modo de ejemplo, dígase que dichos talleres que, según sea la demanda regional, los intereses, la vocación, cubren una amplia gama, pueden responder a las propuestas de los estudiantes. Estos talleres electivos deberán abordar una amplia gama de temas referidos, como queda dicho,

a diversas áreas del conocimiento: arte, tecnología, lenguas, ciencia, folklore, deporte, información educativa / (informática), etc.

7. Sistema de evaluación y promoción

Si bien ambos sistemas, íntimamente ligados por lo demás, tienden a ser reglamentados por aparte dada la fluidez / con la que se configuran las situaciones, tanto generales cuanto particulares de cada institución concreta, ello no obsta para que se efectúen algunas recomendaciones sobre el particular. En primer lugar que la asistencia a clases sea obligatoria dada la naturaleza teórico-práctica, sistematizada, de los estudios. En segundo lugar, que conviene implementar un sistema de evaluación continua, no coherensivo, que permita la recuperación del saber y las destrezas no adquiridas.

Por fin, que sería importante que se instituyera un doble sistema de evaluación: con examen final y sin examen final. Esto equivale a decir que es preciso establecer pautas claras sobre el particular. Al respecto, la Circular / Nº 6/87 de la DINES, establece un antecedente para tener / en cuenta.

8. Sistema de correlatividades

La reglamentación de este sistema se hará también por aparte, dejando margen para su adecuación a la realidad de cada carrera y a las metodologías y procedimientos didácticos que se implementen en cada institución. La DINES // producirá, ulteriormente, las bases sobre las cuales se / fijarán las correlatividades correspondientes.

9. Bibliografía básica consultada

- 9.1. "Programa Nacional de Democratización de la Cultura". Marcos Aguinis. 1986.
- 9.2. "Democracia-Autoritarismo, un abismo salvable". Ma-

- ría Saleme de Burnichon: OEA-DINES. 1987.
- 9.3. Plan de Estudios vigente para la Formación de Profesores de Educación Primaria. 1970.
 - 9.4. Conclusiones de las Jornadas realizadas en Concepción del Uruguay. 1985.
 - 9.5. Recomendaciones entre 1934 y 1977. Conferencia Internacional de Educación. UNESCO. 1979.
 - 9.6. Conclusiones de las Primeras Jornadas de Nivel Terciario del Centro del País ("La formación del docente"). Villa María. 1984.
 - 9.7. "Resúmenes del Curso de Formación para Docentes Universitarios". CONY CET - 4NR. Rosario. 1987.
 - 9.8. "La formación del Profesorado de Educación Primaria y Secundaria". Estudio Comparativo Internacional. / José Blat Gimeno / Ricardo Marín Ibáñez. TEIDE/UNESCO. 1980.
 - 9.9. "Los profesores iberoamericanos de Educación Primaria". Planes de estudio de su formación. Angel Oliveros. OEI / Promoción Cultural, S.A. 1975.
 - 9.10. "La preparación del magisterio en México". Julio // Castillon G. / Jorge Muñoz B. Centro de Estudios Educativos, A.C. 1969.
 - 9.11. "Nueva política en la formación de maestros". Aníbal Villaverde. Cuadernos de Formación Docente 1. / HUMANITAS.
 - 9.12. Institutos Superiores de Formación Docente. Profesorado de Nivel Elemental. Serie La Reforma Educativa 6. Centro Nacional de Documentación e Información / Educativa. Buenos Aires. 1970.
 - 9.13. Cuadernos Nº 8. "Ciento cincuenta años en la Formación de Maestros Mexicanos. Síntesis Documental. // 1984.
 - 9.14. "O papel e a Formação dos Professores". Centro de / Investigação Pedagógica. 1970.
 - 9.15. Seminario-Taller regional para la capacitación de /

personal de Educación en Zonas Rurales. Informe Final. Sergipe, Brasil. 21-27 de Octubre de 1984. U-/NESCO.

- 9.16. Educación "Noticias de Educación, Ciencia y Cultura Iberoamericana". Años 1984 a 1987. Madrid.
- 9.17. "Comunidad Escolar" Periódico Semanal de Información Educativa. Año 1987. Madrid.

10. Autoría

La elaboración del presente Anteproyecto estuvo a cargo de Ovide Menin, Clelia Costaguta, María de los Milagros Casca llar Casal y en una primera etapa, Arturo Dieguez. Se realizaron consultas y se tomaron en cuenta diversas recomendaciones producidas por expertos y organismos nacionales e internacionales.

Capital Federal, Julio de 1987

DISTRIBUCION GEOGRAFICA DE PROFESORES Y ALUMNOS DE LOS P.E.P. y P.E.P.E.	PROFESORES DEL P.E.P.			ALUMNOS DEL P.E.P.			PROFESORES DEL P.E.P.E.			ALUMNOS DEL P.E.P.E.			CANTIDAD DE ESTABLECIMIENTOS		
	M	V	T	M	V	T	M	V	T	M	V	T	P.E.P.	P.E.P.E.	T
Capital Federal	319	78	397	1.850	300	2.150	262	32	294	2.562	3	2.565	12	8	20
Gran Bs.As. y Pcia. Bs.As.	847	219	1.066	5.504	194	5.698	207	23	230	2.083	-	2.083	46	15	61
Santa Fe	140	25	165	1.355	72	1.427	138	10	148	620	5	625	13	4	17
Córdoba	188	39	227	1.153	74	1.227	56	10	66	371	-	371	13	6	19
Entre Ríos	261	45	306	2.170	186	2.356	30	2	32	256	-	256	13	3	16
San Juan	137	20	157	764	113	877	64	3	67	175	-	175	5	2	7
Catamarca	70	10	80	491	160	651	14	-	14	140	-	140	5	1	6
San Luis	38	8	46	372	90	462	18	3	21	206	-	206	3	1	4
Jujuy	97	24	121	1.242	280	1.522	20	5	25	141	-	141	7	1	8
Corrientes	192	20	212	1.543	185	1.728	50	8	58	596	-	596	13	5	18
Mendoza	207	23	230	1.516	162	1.678	31	5	36	161	-	161	6	1	7
Salta	110	23	133	1.011	440	1.451	-	-	-	-	-	-	5	-	5
Chaco	66	16	82	869	174	1.043	25	2	27	189	1	190	3	1	4
La Pampa	29	5	34	260	9	269	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Misiones	21	14	35	361	60	421	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Neuquén	21	4	25	182	7	189	8	1	9	46	4	50	2	1	3
Tucumán	98	20	118	1.081	158	1.239	8	-	8	142	-	142	4	1	5
La Rioja	60	7	67	395	20	415	14	2	16	94	-	94	4	1	5
Formosa	20	4	24	247	50	297	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Santiago del Estero	55	7	62	338	78	416	15	-	15	82	-	82	3	1	4
Santa Cruz	21	3	24	79	10	89	14	2	16	109	-	109	1	1	2
Chubut	60	15	75	313	25	338	40	5	45	171	2	173	3	2	5
TOTALES	3.057	629	3.686	23.096	2.847	25.943	1.014	113	1.127	8.144	15	8.159	166	55	221

DISTRIBUCION DE PROFESORES Y ALUMNOS DE LOS P.E.P. Y P.E.P.E. EN LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ	PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA		PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRE-ESCOLAR	
	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
Escuela Nacional Normal Superior "República de Guatemala" de Río Gallegos.	V 3	V 10	V 2	V -
	M 21	M 79	M 14	M 109
	T 24	T 89	T 16	T 109
	Desgranamiento: 50%			
	Causales:			
	a) bajo nivel de conoc. 20%			
	b) bajo nivel de vocac. 20%			
	c) razones económ. 10%			

DISTRIBUCION DE PROFESORES Y ALUMNOS DE LOS P.E.P. Y P.E.P.E. EN LA PROVINCIA DE FORMOSA	PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA		PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRE-ESCOLAR	
	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
Escuela Nacional Normal Superior "República del Paraguay" de For- mosa.	V 4	V 50	V -	V -
	M 20	M 247	M -	M -
	T 24	T 297	T -	T -
	Desgranamiento: 25%			
	Causales:			
	Creación de un Profe- sorado provincial de igual modalidad.			

DISTRIBUCION DE PROFESORES Y ALUMNOS DE LOS P.E.P. Y P.E.P.E. EN LA PROVINCIA DE LA RIOJA	PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA		PROFESORADO PARA LA ENSEÑANZA PRE-ESCOLAR	
	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
Escuela Nacional Normal Superior "Juan Facundo Quiroga" de Chepes	13	105	-	-
Escuela Nacional Normal Superior "Joaquín V. González" de Chilecito	18	178	-	-
Escuela Nac. Normal Sup. de Profe- sorado "Pedro I. de Castro Barros" de La Rioja	18	65	16	94
Escuela Nacional Normal Superior "República de Haití" de Olta	18	67	-	-
TOTALES	67	415	16	94
Desgranamiento: Olta: no hay Chilecito: 10% por razo nes de traba jo. La Rioja: irrelevante Chepes: 9%: 5% bajo nivel de conocimientos 4% pasas a otros establecimientos				

DISTRIBUCION DE PROFESORES Y ALUMNOS DE LOS P.E.P. Y P.E.P.E. EN EL RADIO DE LA CAPITAL FEDERAL	P.E.P.		P.E.P.E.	
	Profesores	Alumnos	Profesores	Alumnos
Escuela Normal Superior de Profesores Nº 1 "Roque Saénz Peña"	61	368	53	520
Escuela Normal Superior de Profesores Nº 2 "Mariano Acosta"	76	633	-	-
Escuela Normal Superior de Profesores Nº 3 "Bernardino Rivadavia"	25	135	25	182
Escuela Normal Superior de Profesores Nº 4 "Estanislao Cevallos"	48	407	32	245
Escuela Normal Superior de Profesores Nº 5 "General Martín de Güemes"	26	73	12	221
Escuela Normal Superior Nº 7 "José María Torres"	21	35	-	-
Escuela Normal Superior Nº 8 "Presidente Julio A. Roca"	19	63	-	-
Escuela Normal Nº 9 "Domingo Faustino Sarmiento"	18	51	-	-
Escuela Normal Nº 11 "Dr. Ricardo Levene"	20	57	56	150
Instituto Nacional Superior del Profesorado en J. de Inf. "Sara C. de Eccleston"	-	-	72	900
Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas	28	51	-	-
Instituto Normal Sup. de Formación Docente "Juan B. Justo"	17	47	-	-
Escuela Normal Superior Nº 10 "Juan Bautista Alberdi"	38	230	44	347
TOTALES	397	2.150	294	2.565