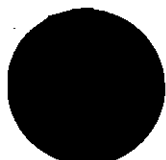


377.8

PTFD ti

aj2



**Ministerio de Cultura y Educación**

**DIRECCION DE FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE**

**PTFD**

Programa de Transformación  
de la Formación Docente

**Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica**  
Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente

**TALLER  
INICIAL**

**PRONATASS**

**MCE-BIRF**



**ORGANIZACION DE LOS ESTADOS AMERICANOS**

República Argentina  
1993

|     |               |
|-----|---------------|
| INV | 020727        |
| SIG | 377.8         |
| LIB | PTFD T.<br>92 |

**MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION**

**NOMINA DE AUTORIDADES**

---

**Ministro de Cultura y Educación:**  
Ing. Agr. Jorge Alberto RODRIGUEZ

**Secretario de Educación:**  
Lic. Carlos Guido FREYTES

**Subsecretario de Educación:**  
Prof. Sergio ESPAÑA

**Directora Nacional de Gestión Educativa:**  
Prof. María SALFI de CONTI

**Subdirectora Nacional de Gestión Educativa:**  
Comp. Ctfca. Graciela SIROTA

**Directora de Formación y Capacitación Docente:**  
Prof. María Cristina ARMENDANO

---

**PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE**

**EQUIPO TECNICO**

---

**Coordinadora:**

Prof. María Cristina ARMENDANO

**Asistente de coordinación:**

Lic. Flavia Zulema TERIGI

**Producción del Diseño Curricular-Institucional:**

Prof. María Cristina ARMENDANO

Lic. Flavia Zulema TERIGI

**Coordinación de los procesos institucionales y de capacitación.**

**\* Coordinadores regionales:**

Prof. Marcelo Augusto MELE

Lic. Pedro Valentin VIRASORO

**\* Equipo de apoyo técnico:**

Lic. Beatriz BACHMANN

Lic. Andrea Sonia BERENBLUM

Prof. Adelina María CANOSA

**Carrera docente y aspectos normativos:**

Lic. Gabriela Leticia DIKER

Prof. Hebe Margarita GARCIA

Lic. María Gabriela MALACRIDA

Prof. Angela Victoria GOMEZ SALVA

**Investigación educativa:**

Lic. Ricardo Jorge BAQUERO

Lic. Beatriz Eugenia URALDE

---

## PRESENTACION

Desde hace ya más de dos años el Ministerio de Cultura y Educación, comprometido en un proceso profundo de transformación educativa, puso en marcha, a través de la Dirección de Formación y Capacitación Docente, el Programa de Transformación de la Formación Docente.

La complejidad de los problemas existentes en la formación de educadores requirieron, y aún hoy requieren, de acciones que den dirección y afiancen el proceso de transformación. De allí la necesidad de fortalecer la reorganización académica en las institutos de formación, de crear capacidad técnica en los equipos docentes y directivos y de difundir conocimientos socialmente válidos y profesionalmente consistentes para dar respuestas exitosas que superen el estado de crisis educativa.

Esta fue la tarea que nos propusimos y que paso a paso vamos logrando. Tarea que se ha caracterizado por ser una construcción compartida con las distintas instancias y actores del sistema. Con las instituciones de formación docente, analizando y repensando las distintas propuestas y posibilidades del proceso; con los docentes-representantes, creando un sistema de comunicación y capacitación; con los equipos técnicos, proporcionando el soporte conceptual e instrumental para la tarea; con las distintas autoridades de los ministerios nacional y provinciales, aunando esfuerzos para facilitar el desarrollo del proceso.

Finalmente el trabajo realizado produjo los resultados que deseamos. Se logró la formulación de una propuesta consensuada sobre las bases y elementos necesarios para la constitución de un sistema de formación docente continua y se diseñó un propuesta institucional-curricular.

Hoy nos encontramos en un momento particular del proceso. Estamos frente al desafío de concretar en cada institución, en la práctica cotidiana de cada docente, la propuesta que juntos formulamos.

Los documentos de trabajo que integran esta serie "Materiales de enseñanza destinados a la capacitación docente", persiguen el propósito de brindar a los colegas embarcados en esta tarea medios conceptuales, metodológicos y organizativos para implementar el primer año del diseño institucional-curricular en los Profesorados de Enseñanza Inicial y Básica.

Para su elaboración se ha requerido de la colaboración de distintos especialistas con el fin de brindar propuestas sólidas, entre otras posibles, para el abordaje conceptual y el tratamiento académico de los saberes necesarios para la práctica docente.

Seguramente estos documentos serán el punto inicial de un nuevo proceso de análisis y crítica, de construcción y reconstrucción de conocimientos y de formulación de propuestas que contribuirán a enriquecer el diseño institucional-curricular para la formación de docentes.

*Esta es una forma más de crear aportes que contribuyen a la transformación educativa en el área de la formación docente y a concretar el ansiado Sistema Federal de Formación Docente para nuestro país.*

**Maria Cristina ARMENDANO**  
Directora de Formación y Capacitación Docente  
Buenos Aires.  
Febrero de 1993.

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE

# TALLER INICIAL

MARTA GABETTA DE DALMARONI

DIRECCION DE FORMACION Y CAPACITACION DOCENTE  
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION  
República Argentina  
1993

## CONTENIDO

---

|    |   |    |
|----|---|----|
| 1. | Presentación del Taller Inicial.  | 1  |
| 2. | Objetivos del Taller Inicial.   | 1  |
| 3. | Fundamentación del Taller.  | 1  |
| 4. | Programa del Taller.  | 4  |
| 5. | Aspectos organizativos.   | 9  |
| 6. | Actividades sugeridas.  | 10 |
| 7. | Criterios para que las instituciones evalúen<br>la pertinencia de las planificaciones que<br>organicen. | 12 |
|    | BIBLIOGRAFIA.   | 13 |

## 1. PRESENTACION DEL TALLER INICIAL.

La formación inicial de maestros de niveles preprimario y primario prevé, en su nueva organización curricular, un área de formación general, otra de formación especializada y un área de ofertas institucionales. La carrera de grado se inicia con el área de formación general, de la cual el Taller Inicial (en adelante, TI) constituye el primer contacto del futuro docente con la realidad educativa en su experiencia formativa.

Este Taller se desarrollará durante el mes de marzo de cada ciclo lectivo y estará destinado a todos los ingresantes en carreras docentes para los niveles primario e inicial de los institutos de formación docente.

## 2. OBJETIVOS DEL TALLER INICIAL.

El diseño curricular para la formación docente continua<sup>1</sup> establece que el TI responde a los siguientes objetivos:

- \* Proporcionar al ingresante un contacto lo más completo posible con la compleja realidad educativa, que se constituya en punto de partida para el trabajo descriptivo/ explicativo que define el área de formación general.

- \* Comenzar a compartir, poner en crisis y revisar la experiencia formativa previa que los ingresantes acumulan en cuanto alumnos con al menos doce años de trayectoria por el sistema educativo, a lo largo de los cuales se han configurado sus matrices de aprendizaje.

- \* Iniciar un proceso -que continuará a lo largo de todo el ciclo de grado- de apropiación de las modalidades específicas de trabajo en un nivel terciario de formación.

El propósito de este TI consiste no solamente en permitir al futuro docente contactarse con la realidad educativa, sino en recortar, a partir de la misma, las principales dimensiones de análisis que se retomarán en los módulos subsiguientes del área de formación general.

## 3. FUNDAMENTACION DEL TALLER.

De acuerdo con los objetivos expuestos, el TI se propone abrir el tratamiento de tres de las líneas formativas que atraviesan la

---

<sup>1</sup>- El diseño curricular de la formación docente continua se ha acercado a las instituciones bajo el título "Decisiones en torno a la organización curricular- institucional de la formación docente continua". Este trabajo constituye el Documento Base III del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). En adelante, nos referiremos a este Documento como DB III.



formación docente en su conjunto, "introduciendo al aspirante a la docencia en una experiencia que constituya un punto de partida para su formación permanente"<sup>2</sup>:

- El análisis de la realidad educativa, incluyendo la propia práctica profesional docente.

- La revisión de la experiencia formativa previa de los futuros docentes, incluyendo la revisión de las matrices de aprendizaje construidas en dicha experiencia.

- La capacitación para apropiarse críticamente del saber.

La línea de análisis de la realidad educativa<sup>3</sup> retoma a la práctica como eje y propone una formación que prepare para comprender y analizar la compleja realidad escolar. Convertir a esa realidad en objeto de estudio supone, además de abarcarla en toda su complejidad y profundidad, ofrecer a los docentes en formación y en ejercicio elementos que les permitan definir estrategias de intervención adecuadas en contextos determinados.

La línea de revisión de la experiencia formativa previa propone hacerse cargo de las matrices de aprendizaje y rutinas escolares construidos a lo largo de nuestra socialización escolar previa. Como hemos dicho, "ciertos saberes construidos a lo largo de nuestra trayectoria escolar, pero de los que no tenemos conocimiento claro, se mezclan, se superponen y aún se contradicen con los saberes de los que nos hemos apropiado formalmente, generando interpretaciones de la situación escolar concreta en la que cotidianamente nos encontramos, e influyendo en las decisiones que tomamos en nuestra tarea como docentes"<sup>4</sup>.

Por eso nos interesa revisar el concepto de "trayectoria escolar previa" tanto de nuestros alumnos como de los docentes. Nuestra trayectoria escolar, constituida por el tránsito por diferentes instituciones educativas y por nuestros lugares de trabajo, determina en buena medida nuestra formación actual e influye de manera preponderante y acritica a la hora de tomar decisiones en nuestra tarea docente.

La línea de capacitación para apropiarse críticamente del saber supone instrumentar a los futuros docentes en el manejo de herramientas para la apropiación y reflexión sobre los saberes que se construyen, como así también de determinadas modalidades de trabajo

---

<sup>2</sup>- PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE. "Documento- base III: decisiones en torno a la organización curricular- institucional de la formación docente continua".

<sup>3</sup>- En la breve presentación de estas líneas formativas, retomaremos básicamente el documento "Formación inicial de docentes: saberes del área de formación general" del Programa.

<sup>4</sup>- TERIGI, Flavia Z.. "Formación inicial de docentes: saberes del área de formación general", pp. 6.

académico. Por ejemplo, interpretar documentación referida a investigaciones terminadas o en curso, publicaciones especializadas del área, capacitación en informática, etc..

Estas líneas formativas se retoman al plantearnos los objetivos del TI.

\* En cuanto al primer objetivo, para su logro el Taller deberá prever la presentación de la realidad educativa en toda su complejidad, en todos sus niveles y modalidades. El docente que coordine esta experiencia procurará que constituya una aproximación fenoménica a la realidad educativa, y que en lo posible no quede "pegado" a un determinado tipo de escuela, nivel o modalidad, o a la "situación de clase" en particular.

Se desarrollarán actividades variadas como observaciones, entrevistas a docentes, pasantías, conferencias, etc., y se pondrá en juego todo tipo de recursos (escritos, gráficos, audiovisuales).

\* Para cumplir el segundo objetivo, el TI deberá proponer a sus ingresantes diferentes actividades que les permitan poner en evidencia sus propias matrices de aprendizaje -que traen en cuanto alumnos con una trayectoria cumplida en las instituciones formadoras-, revisarlas, problematizarlas, de modo que el futuro docente pueda generar sus propios modelos de intervención.

\* Para el tercer objetivo, "deberá enfatizarse el trabajo sobre un paquete de saberes vinculados con la producción, apropiación y difusión de conocimientos que caracteriza al mundo académico" como así también suministrar "información acerca de las instituciones especializadas en la producción y difusión de saberes -tanto las cercanas al IFD como aquellas cuyo perfil particular las convierta en instituciones de referencia en determinadas temáticas pese a estar ubicadas a gran distancia del instituto".

En cuanto puerta de entrada a la formación inicial, el Taller debe permitir una aproximación a los saberes del área de formación general. Para contribuir a esta aproximación, el Taller Inicial se estructura en torno al abordaje analítico de la realidad escolar (primera línea formativa). Esta línea estructurará las etapas del Taller, que constituirá una experiencia que permitirá a los alumnos recortar las temáticas que se trabajarán en los seis módulos iniciales del área.

Cabe recordar que este Taller constituye el inicio de la formación, y que por lo tanto no pretende agotar ninguna de las temáticas que se presenten. Esto nos permite, a quienes tendremos a cargo la planificación, conducción y evaluación del TI, plantearnos menos exigencias en cuanto a la exhaustividad del tratamiento de las temáticas, y poner más el énfasis en que el Taller constituya una experiencia valiosa por su capacidad para impulsar la problematización de los alumnos en torno a su formación.

#### 4. PROGRAMA DEL TALLER

En su desarrollo, el TI presentará una serie de etapas. Cada etapa corresponde a un momento estratégico del abordaje analítico de la realidad escolar, que es el abordaje que hemos propuesto como procedimiento principal para definir los saberes del área de formación general.<sup>6</sup> El abordaje analítico de la realidad educativa se realiza a través de una serie de momentos estratégicos, y nos ha parecido que, si la experiencia del TI quiere facilitar este tipo de aproximación al objeto, debemos tomar esos momentos estratégicos como guía para organizar las etapas del Taller.

Por esta razón, organizamos el TI a lo largo de las siguientes etapas<sup>7</sup>.

##### 4.1. Aproximación fenoménica a la realidad escolar.

Se trata de la etapa inicial del Taller. Tiene por objeto realizar una primera "ronda de contacto" con la realidad escolar, poniendo al alumno frente a dicha realidad, variando tanto como se pueda los contextos institucionales en que ocurre la acción pedagógica, y variando también el tipo de acción pedagógica sobre la que nos centramos.

Notarán Uds. que estamos proponiendo no quedar fijados a "la escuela-tipo del nivel en el que va a trabajar el futuro docente", sino que proponemos poner a los alumnos en contacto con la realidad educativa en toda su complejidad institucional (en todos sus niveles,

---

<sup>6</sup>- Invitamos a nuestros lectores a revisar el documento titulado "Formación inicial de docentes: saberes del área de formación general". Allí expusimos los tres procedimientos que podían seguirse para determinar qué saberes permitirían a los futuros docentes conocer la realidad educativa en toda su complejidad, en los máximos niveles de profundidad posible.

Como se recordará, referimos en primer lugar a un procedimiento sintético (listar saberes provenientes de otros currículos de formación docente, de las propuestas institucionales y de las propuestas de los especialistas y docentes- referentes); luego a un procedimiento sintético/analítico (indagar las dificultades que experimentan los egresados al insertarse por primera vez en la tarea docente); finalmente, a un procedimiento analítico (abordar la realidad educativa como un todo, explorarla en profundidad y recortar dimensiones para su análisis).

Como cada procedimiento tiene ventajas y límites propios, propusimos una estrategia combinada, aunque centrada en el procedimiento analítico. Este procedimiento analítico sigue una serie de momentos estratégicos en su aproximación al objeto, que de alguna manera tomamos como criterio para organizar las etapas del Taller Inicial.

<sup>7</sup>- Las etapas son diferentes en cuanto a las finalidades que persiguen y, por lo mismo, en cuanto al tipo de trabajo que se propondrá a los alumnos.

en tantas modalidades como sea posible, en tantos tipos de instituciones como se puedan presentar, etc.).

Notarán también que estamos proponiendo no quedar fijados a "la clase como la actividad pedagógica que el alumno debe conocer de manera excluyente", sino que entendemos la vida cotidiana en la escuela como un continuo, en el cual podemos poner la mirada sobre diversos puntos de enfoque (existen variadas situaciones institucionales en este continuo, y no solamente "la situación de clase").

Para facilitar este contacto variado con la realidad escolar, para esta etapa se organizarán actividades estructuradas en torno a dos tipos de contacto con la realidad escolar:

- un contacto indirecto, a través de una serie de materiales que constituyen "testimonios" de la acción escolar: crónicas, fotos y filmaciones de clases, y de situaciones institucionales (recreos, actos escolares, reuniones de padres, reuniones de personal, reuniones de conducción, tareas "de asistencialidad" que desempeñan maestros y profesores en determinadas escuelas, entrevistas, proceso de planificación, encuentros informales del personal, etc.), entrevistas en profundidad a docentes en ejercicio (tanto recientes como de mayor antigüedad en la tarea docente), entrevistas a directivos; materiales de trabajo de los alumnos (cuadernos de clase, de comunicaciones, libros de lectura, manuales, etc.); registros de comunicaciones intrainstitucionales (planificaciones, circulares internas, normativa, reglamento escolar); y todo tipo de material que pueda dar testimonio de la vida cotidiana en la escuela, pensando "la escuela" en su mayor complejidad<sup>6</sup>;

- un contacto directo, a través de visitas a las instituciones escolares cercanas al instituto formador, a los fines de tomar contacto con variadas situaciones institucionales y con todos los actores involucrados. Las acciones que los alumnos pueden desarrollar son variadas, aunque, tratándose de los días iniciales del mes de marzo, encomendamos que estas actividades no interfieran con la puesta en marcha del ciclo lectivo (sugeriríamos, entonces, observaciones o entrevistas, pero desaconsejariamos actividades que implicaran una intervención en la tarea docente, como pasantías o ayudantías).

---

<sup>6</sup>- Cerca de treinta Escuelas Normales han trabajado en la preparación de uno u otro tipo de materiales, con el fin que reunir un "banco de materiales para el abordaje de la realidad escolar" que podamos poner a disposición de todas las instituciones. Si los lectores pertenecen a instituciones que no estén realizando estas tareas, pero tienen materiales ya preparados o quieren elaborar materiales propios y aportarlos al conjunto, los recibiremos con enorme interés. Para proponer tanto el envío de materiales elaborados como la preparación de materiales ad hoc, sugerimos comunicarse con el Equipo Técnico del Programa, llamando al 42- 4550/ 9, interno 422 (Prof. Adelina Canosa). La Prof. Canosa se encargará de acercar su mensaje a quienes estamos organizando el Taller Inicial.

En esta primera etapa, el contacto directo e indirecto de los ingresantes con la realidad escolar tiene un carácter de "aluvión": nos proponemos poner a los sujetos frente a muy variadas situaciones, ante muy variados testimonios, frente a actores con perspectivas diferentes. Deliberadamente tratamos de evitar que se introduzca en este período un análisis mediado con las categorías de la teoría pedagógica. La tarea del Equipo Docente consistirá en contextualizar la acción pedagógica que se presenta en los materiales o se ha presenciado en las visitas a las escuelas, impulsando a continuación un trabajo grupal de comentario y debate acerca de las impresiones que las diversas acciones presentadas despiertan en los ingresantes.

Insistimos en recomendar que se ponga gran cuidado en no predeterminar las impresiones de los alumnos, facilitando un contacto con la realidad que, en la medida de lo posible, esté mediado únicamente por lo que los sujetos traen de su propia historia escolar. Para ello, en esta etapa se impulsará el análisis de los "testimonios" tal como se presentan a primera vista y tal como los actores los perciben y describen.<sup>9</sup>

#### 4.2. Recorte de dimensiones para el análisis de la realidad escolar.

Esta etapa tiene por objeto identificar dimensiones relevantes para el análisis de la realidad escolar, con la cual se ha tenido un contacto "aluvional" en la etapa anterior. Si, en la etapa anterior, se analizaron los "testimonios" tal como se presentan a primera vista y tal como los actores los perciben y describen, en esta etapa el ingresante debe poder situarse "en una posición de retroceso y de distancia crítica que le permitan romper con la realidad sensible, con las categorías del sentido común (tanto de los actores como de las propias) y despojar los datos observados de ese carácter de 'evidencia' que revisten la mayoría de las veces a los ojos de los participantes".<sup>10</sup>

Con un trabajo de ruptura de la evidencia como el que se propone, se pretende al mismo tiempo:

- constituir a la práctica (en el sentido de "realidad educativa") en un problema que puede y debe ser analizado,
- recortar dimensiones para ese

---

<sup>9</sup>- No se nos escapa que, cuando hacemos recortes (como proponer tipos de situaciones a observar, por ejemplo) estamos en algún sentido predeterminando la visión que los sujetos tendrán de la realidad escolar. Esto es inevitable. Sin embargo, es muy diferente a predeterminar la visión de los sujetos de manera intencional (proponiendo grillas de observación, o preguntas previas que deben responder, por poner ejemplos de procedimientos que suelen emplearse al poner a los alumnos en contacto con las escuelas).

<sup>10</sup>- CROZIER, Michel y FRIEDBERG, Erhard. "El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva", pp. 371.

análisis, en función de las cuales "desarmar" el todo y comenzar a captar las relaciones complejas que tienen lugar en el interior de ese "todo".

Seguimos postergando para otra etapa del Taller el análisis de los testimonios en términos teóricos. Es preferible ir rescatando los aspectos del material y llevar a un análisis en términos más comunes para todos.

Para facilitar ese análisis, el Equipo Docente puede guiarse por el siguiente procedimiento:

1. Se retoman todas las situaciones presentadas en la etapa anterior.

2. Se invita a los alumnos a proponer - para cada situación- cuestiones, problemas o características que les parezcan significativos, por las razones que fueren.

3. Se cotejan las cuestiones, problemas o características propuestos para todos los materiales.

4. Se identifican los aspectos recurrentes en las diversas situaciones analizadas. Entre las muchas situaciones analizadas, habrá cuestiones, problemas, características, que se presentarán con frecuencia, y otorgarán un cierto "aire de familia" a situaciones que en principio podrían parecer sin relación entre sí. Identificando esas cuestiones, problemas, características, comenzaremos un análisis cualitativo de la realidad escolar. Este procedimiento es descripto en la investigación cualitativa como "búsqueda de pautas y temas generales que sistematicen los fenómenos observados y den orden a la complejidad de la información"<sup>11</sup>;

5. Se determinan, en función de las recurrencias señaladas, categorías que muestren, en forma cada vez más clara, los aspectos que se consideran más relevantes para el análisis de la realidad escolar. Es posible que se formule un primer listado de categorías y que luego éste deba ser sometido a revisión, precisando matices, identificando lo común subyacente a cuestiones que en un primer análisis parecen inconexas, incorporando perspectivas no previstas, etc.. El resultado final mostrará las dimensiones que se consideran relevantes para el análisis de la realidad escolar.

El trabajo realizado hasta aquí, entre las etapas 1 y 2, ha consistido en "presentar ejemplos de muchos contextos diferentes para hacer obvio, en una forma práctica, la estructura que tienen en común y las conclusiones que se siguen de ellos"<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> - GIBAJA, Regina. "La descripción densa, una alternativa en la investigación educativa", pp. 9.

<sup>12</sup> - WATZLAWICK, Paul (citado en GIBAJA, Regina: "La descripción densa, una alternativa en investigación educativa", pp. 6).

#### 4.3. Aproximación teórica a la realidad escolar en función de las dimensiones analíticas recortadas.

Se trata de una etapa destinada a trabajar sobre las dimensiones analíticas recortadas en la fase anterior, recuperando aspectos de la producción en teoría pedagógica que permiten enriquecer su análisis.

Para ello, se incorporará el trabajo con textos (ensayos, artículos, informes de investigación, etc.) que refieran a una o más de las dimensiones involucradas en el análisis de la realidad escolar. El trabajo con los textos deberá llevar a una revisión sistemática tanto de los testimonios como de las dimensiones, reformulando las segundas y resignificando las primeras, a fin de llegar a "presentar el fenómeno en toda la riqueza de sus detalles e implicaciones abarcando las relaciones contextuales y sus diferentes niveles de análisis".<sup>13</sup>

Al final de esta etapa, el ingresante habrá podido conformar una visión compleja de la realidad escolar (a través del contacto directo e indirecto de la etapa I y del análisis de la etapa II), y habrá comenzado a familiarizarse con el tipo de saberes que permiten dar cuenta de dicha realidad (a través del trabajo sobre textos producidos en función de las dimensiones relevantes para el análisis de la realidad escolar).

#### 4.4. Reaproximación sintética a la realidad escolar.

Esta etapa se dirige a propiciar una nueva "ronda de contacto" con la realidad escolar, esta vez apelando fundamentalmente al contacto que hemos llamado "directo". Proponemos una suerte de "internación" en la escuela, en la cual el ingresante sea observador y participante en diversas situaciones escolares, y de que en el Taller se analicen esas situaciones en función de todo lo aprendido hasta el momento en las etapas anteriores.

Cabe retener que el objetivo de este trabajo no es evaluar o criticar la realidad escolar, sino tomar contacto con ella con elementos que faciliten una mejor comprensión de la misma en términos del "'sentido profundo' que se suele esconder detrás del 'sentido' o del 'no sentido' aparentes" de las situaciones.<sup>14</sup>

#### 4.5. Presentación del tratamiento curricular de las dimensiones analíticas de la realidad escolar.

Se trata de la etapa final del taller, sumamente importante para que los alumnos se apropien de la lógica que subyace a la trayectoria curricular que van a comenzar. El Equipo Docente del taller (que incluye, como se ha dicho, a los docentes de los seis módulos iniciales del área de formación general) presenta los seis módulos

---

<sup>13</sup> - GIBAJA, Regina. "La descripción densa, una alternativa en la investigación educativa". pp. 9.

<sup>14</sup> - CROZIER, Michel y FRIEDBERG, Erhard. "El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva", pp. 371.

iniciales, en particular refiriendo a las temáticas, a las modalidades de trabajo propuestas para ellos, y a la reintegración de enfoques que se procura en los talleres de integración.

El trabajo consiste en señalar, para cada una de las dimensiones que los alumnos han ido analizando durante el TI, en qué módulo/módulos se las recupera. Al final de esta etapa, los ingresantes deben haberse formado una idea tan clara como sea posible de la formación que recibirán en los seis módulos iniciales del área, y de la pertinencia de esa formación con relación a la finalidad de "conocer, analizar y comprender la realidad educativa en toda su complejidad" (DB III).

## 5. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

### 5.1. Equipo Docente.

\* Coordinación del taller: Coordinador de carrera, Jefe del Departamento de Formación Inicial, Autoridad del Nivel Terciario, en orden por defecto.

\* Docentes participantes: docentes a cargo de los seis módulos iniciales del área de formación general<sup>15</sup>.

\* Docentes invitados: todos los docentes del instituto que deseen participar del taller<sup>16</sup>.

### 5.2. Participantes.

Todos los ingresantes a carreras docentes para los niveles inicial y primario del instituto, sin discriminación de carreras para una eventual conformación de subgrupos de trabajo.

### 5.3. Duración.

Cuatro (4) semanas, durante el mes de marzo.

### 5.4. Carga horaria.

La carga horaria semanal será de al menos 15 (quince) horas. Del total de horas que se acumularán durante las cuatro semanas, al menos

---

<sup>15</sup> - Sólo durante 1993, el coordinador del taller podrá eximir de participar en el taller inicial a los docentes que dictan los módulos del primer cuatrimestre, a fin de que se dediquen a completar su capacitación. En cualquier caso, deberán participar de la última etapa del taller.

<sup>16</sup> - En el caso de los docentes que participen voluntariamente del taller, encomendamos planificar con cuidado los momentos en que se incluirán, a fin de que su presencia pueda ser provechosa tanto para el docente mismo como para los alumnos.



40 (cuarenta) serán presenciales, y al menos 20 (veinte) serán destinadas a actividades no presenciales. La proporción en que las horas presenciales y no presenciales se distribuyen durante las cuatro semanas puede variar de acuerdo con la naturaleza de las tareas a cumplir en cada etapa: cabe suponer que la primera etapa tendrá una baja cantidad de horas no presenciales, que la segunda será totalmente presencial, etc.. La distribución queda sujeta a la planificación que organice el Equipo Docente del taller.

#### 5.5. Modalidades de trabajo.

Los alumnos participarán en actividades presenciales y no presenciales. Entre las primeras, se organizarán grupos de discusión, seminarios, actividades individuales, y todo tipo de tarea que el Equipo Docente decida incluir en la planificación. Entre las segundas, se organizarán observaciones en instituciones escolares, entrevistas a docentes y directivos, jornadas en pasantía, y todo tipo de tarea que el Equipo Docente acuerde con las instituciones receptoras.

#### 6. ACTIVIDADES SUGERIDAS.

Visto en perspectiva, un taller constituye la mayor parte de las veces una abigarrada colección de actividades definidas en función del trabajo sobre determinada cuestión, que constituye el tema del taller. Lo que, a ojos de un observador extraño a los acontecimientos, podría constituir una mera colección de actividades, tiene para quien planifica el taller la lógica correspondiente al trabajo de elaboración que quiere proponer a los alumnos.

En el caso del TI, las actividades a desarrollar se definen en función de los tres objetivos propuestos. Por ello, en este apartado sobre actividades a desarrollar en el Taller, queremos explicitar de qué manera el TI debe trabajar sobre los tres objetivos.

Entendemos que esto es necesario no sólo para que el Equipo Docente cuente con criterios para la selección de actividades, sino porque se corre el riesgo de que, en tanto las etapas del taller están pensadas en función de una estrategia de abordaje analítico de la realidad, se termine destinando el taller sólo al trabajo sobre el primer objetivo -proporcionar al ingresante un contacto lo más completo posible con la compleja realidad educativa-, descuidándose los otros dos.

En las páginas anteriores, hemos indicado las actividades posibles para el desarrollo del primer objetivo. Hemos propuesto para ello trabajar con todo tipo de testimonio acerca de la realidad escolar, realizando una primera aproximación fenoménica, determinando luego categorías de análisis, etc.. Hemos propuesto también tener contacto directo con la actividad escolar, a través de la inserción en las escuelas en tareas que van desde la observación de situaciones hasta la inclusión en las actividades cotidianas con funciones específicas. No vamos a extendernos más sobre este tipo de actividades. Si queremos señalar que el trabajo sobre los otros dos objetivos debe articularse con mucho cuidado en cada una de las etapas del taller. Daremos aquí algunos ejemplos.

### 6.1. En cuanto a la revisión de la experiencia formativa previa.

Proponemos iniciar el TI con una ronda de comentarios acerca de las razones por las cuales los alumnos eligieron la carrera docente a la que ingresan. Será interesante que el Equipo Docente comience a rastrear las imágenes que sobre la tarea docente han internalizado los alumnos, y que se expresen en el tipo de expectativa con que encaran su formación inicial.

Cuando se toma contacto con la realidad educativa en la primera etapa hemos indicado que se deberá poner gran cuidado en no predeterminar las impresiones de los sujetos, facilitando un contacto con la realidad que esté mediado únicamente por lo que los sujetos traen de su propia historia escolar. En las valoraciones y comentarios que los ingresantes formularán en torno a las diversas situaciones con las que se los pondrá en contacto, deberá trabajarse sistemáticamente sobre los episodios de la trayectoria escolar de cada uno de ellos que pueden vincularse con las situaciones que se están analizando.

Un trabajo interesante, que puede hacerse con sistematicidad, consiste en proponer a los alumnos "casos" conteniendo situaciones de la vida escolar cotidiana, y preguntarles cómo los resolverían ellos, rastreando luego a qué modelos subyacentes de intervención docente responde la solución propuesta por los alumnos. Sobre el mismo u otro caso, puede preguntarse a los alumnos cómo lo habría resuelto algún personaje de su trayectoria escolar previa (su maestro/a de primer grado, el director/a de su escuela primaria, el celador o bedel de su colegio secundario, etc.), analizando luego el modelo de intervención que proponía ese personaje y trabajando sobre sus bondades y límites.

Al final de cada día de taller, podría fijarse una hora de trabajo grupal destinada a:

- recuperar la experiencia formativa actual: a través de la recuperación del proceso didáctico vivido en el taller. Se trata, fundamentalmente, de compartir: ¿qué aprendimos a lo largo del trabajo del día? ¿cómo lo aprendimos?

- recuperar la experiencia formativa previa. Se trata fundamentalmente de responder: ¿en qué medida esto que aprendí hoy modifica lo que yo pensaba previamente acerca de la escuela y de mi futuro rol?<sup>17</sup>

### 6.2. En cuanto a la capacitación para apropiarse críticamente del saber.

La etapa del taller destinada al trabajo sobre textos parece ideal para:

- trabajar sobre lectura de textos,
- reconstruir la línea argumentativa,

---

<sup>17</sup> - En los casos en que las instituciones lleguen a diseñar estrategias, agradeceremos que nos las hagan conocer a fin de ponerlas a disposición de todas las instituciones.

- introducir técnicas de fichaje,
- trabajar (en el caso de los textos referidos a investigaciones) sobre el tipo de dato que ofrece una investigación, la discriminación de hipótesis de trabajo y estrategias metodológicas, los alcances de las conclusiones del trabajo, etc.;
- presentar instituciones y publicaciones especializadas en la temática educativa,
- otras cuestiones ligadas a la apropiación crítica del saber por parte de los futuros docentes.

Pero, además de esta etapa, sería interesante que el alumno pueda, desde la primera etapa, iniciar un trabajo de registro de la información recuperable en toda su formación. Hacer, por ejemplo, una ficha para cada situación analizada, permite que ésta quede disponible para su recuperación en las semanas siguientes del taller, en el dictado de los módulos iniciales y en los talleres integradores<sup>18</sup>.

## 7. CRITERIOS PARA QUE LAS INSTITUCIONES EVALUEN LA PERTINENCIA DE LAS PLANIFICACIONES QUE ORGANICEN.

En función de las pautas que hemos presentado, cada Institución organizará el Taller Inicial, disponiendo tiempos, seleccionando actividades, preparando materiales, estableciendo modalidades de estructuración de grupos de trabajo, etc.. Entendemos que son las instituciones las que deben dar al Taller su concretización final bajo la forma de una planificación, puesto que son los actores institucionales los que conocen las posibilidades y límites de su institución para llevar adelante una propuesta de este tipo. En tal sentido, un "modelo único" al que los institutos deban acomodarse parece poco adecuado si lo que se pretende es organizar un taller cuya concreción sea posible.

Para este trabajo institucional de planificación del TI, hemos suministrado, a lo largo de este documento de carácter preliminar, el marco al que debe ajustarse el Taller a fin de que constituya el tipo de experiencia formativa previsto en el DB III. Recomendamos al Equipo Docente discutir en profundidad este documento, a fin de esclarecer el marco de trabajo.

En especial, en la planificación del Taller debe cuidarse la articulación de actividades atendiendo a los tres objetivos, y, en cuanto al primero, debe cuidarse que la "realidad escolar" no quede identificada con "la situación de clase en el nivel para el cual el alumno se prepara", procurando presentarla en toda su complejidad.

---

<sup>18</sup> - Al igual que con respecto a lo señalado en el apartado anterior, en los casos en que las instituciones lleguen a diseñar estrategias, agradeceremos que nos las hagan llegar.

## BIBLIOGRAFIA.

CROZIER, Michel y FRIEDBERG, Erhard.

"El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva". Primera edición en México. México, Alianza, 1990.

GIBAJA, Regina.

"La descripción densa, una alternativa en la investigación educativa". Cuadernos de Ciencias de la Educación 5/ 23.

Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires/ Facultad de Filosofía y Letras/ Oficina de Publicaciones, 1986.

GLASSER y STRAUSS.

"The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research". Nueva York, Aldine Publishing Company, 1969.

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE.

"Documento Base III: Decisiones en torno a la organización curricular/ institucional de la formación docente continua".

Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación/ Dirección de Formación y Capacitación Docente, agosto de 1992.

TERIGI, Flavia Zulema.

"Formación inicial de docentes: saberes del área de formación general". Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación/ Dirección de Formación y Capacitación Docente, setiembre de 1992.

# ANOTACIONES

La producción de este documento ha sido financiada por el PRONATASS / MEC - BIRF y su publicación ha sido posible gracias a la financiación realizada por la OEA en el marco de las acciones del Proyecto Multinacional de Enseñanza Media y Superior (PROMESUP / MCE - OEA).