

11062 Foll.

372.4

3



Ministerio de Educación y Justicia

CURRICULUM

MAESTROS DE EDUCACION BASICA

(Correspondiente a los niveles inicial y primario
de escolaridad)

01819

DIRECCION NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR

CAPITAL FEDERAL, 1988.-

INV	011062
SIG	Foll 372.4
	3

1.- ENCUADRE:

El presente currículo académico, destinado a la formación de maestros de educación básica, se encuadra en los antecedentes teórico metodológicos de una concepción democrática del quehacer educacional. Es decir, en los principios que sustenta una educación que, partiendo de la realidad regional se inscribe en el valor universal de la ciencia, el arte y la tecnología, respetando los caracteres individuales y grupales más diversos, los modos de pensar, de sentir y de creer de todos y cada uno de los educandos, padres y educadores involucrados en el proceso educativo global y particular.

Por otra parte, en tanto proyecto concreto, parte de los datos -- que brindan estudios e investigaciones previas sobre el tema y que de alguna manera conforman puntos de partida decisivos para la modificación estructural del currículo vigente. Tales estudios e investigaciones dicen, por ejemplo, que:

I.-

"La calidad de la formación de los docentes es un punto altamente controvertido. Existe un reconocimiento aceptado en el sentido de que los docentes del nivel pre-primario cuentan con una formación y con una actitud más actualizada que el resto de sus colegas. La poca antigüedad de este nivel en relación a los restantes que componen el sistema educativo, unido a su crecimiento fuera de los controles administrativos parecerían haber generado una flexibilidad y capacidad de adaptación inexistente en el resto de las escuelas. Como se sabe, hace ya más de una década se reformó el sistema de formación docente de nivel primario elevando su ubicación al nivel terciario. Hasta el momento no se ha realizado ninguna -- evaluación de sus resultados en términos de calidad del docente. -- Los indicios recogidos en investigaciones muy parciales sugieren -- incluso que los maestros normalistas logran mayores resultados que los restantes. Otros estudios de nivel más general señalan con mayor precisión algunos elementos curriculares que explicarían este descenso en la calidad técnica de los nuevos docentes. Berta Braslavsky (1981) por ejemplo, sostiene que la elevación a nivel terciario fue concomitante con el abandono de la formación didáctica especial. En efecto, si bien en los nuevos planes de estudio se amplió la cantidad de contenidos específicos de formación docente, y aún cuando incluyen una buena cantidad de didácticas especiales, -- los desarrollos habituales de estas materias se refieren más a contenidos del área disciplinaria específica que a los elementos di--

//////

//////

dácticos que hacen posible su enseñanza. Como consecuencia, se indife-
renció la formación en una disciplina, y la formación pedagógica para
su enseñanza. Parecería incluso que la formación del docente no res-
ponde a criterios que lo ayuden a un desempeño laboral creativo (Car-
bone, 1982). Ya desde el inicio de su práctica frente a los alumnos -
trata de parecerse a la imagen que ha aprendido a través de su expe-
riencia escolar, y a los modelos que le transmiten en formación. Por -
ello propone a los alumnos actividades accesibles pero poco interesan-
tes; escucha a los alumnos, pero no puede ayudarlos; no comprende que
dentro de su rol está estimular la amistad y el compañerismo, etc. (Le-
venson, 1983)."

(Aguerrondo Inés, Re-Visión de la escuela actual, págs. 32/33, Cen-
tro Editor de América Latina, Bs.As., 1987).-

II.-

"El problema de los docentes y el cambio educativo es una de las
más complejas y cruciales cuestiones a resolver. Ellos son actores --
fundamentales del cambio (o de su fracaso) y, al mismo tiempo, son uno
de los aspectos que debe ser objeto de cambio. Este doble rol del su-
jeto y objeto de la transformación pedagógica los convierte en la pie-
dra angular de todo proyecto de cambio.

En este sentido, es preciso enfatizar como punto de partida indis-
pensable, la necesidad de superar la contradicción extrema que existe
entre las demandas al docente, sus responsabilidades, las exigencias
crecientes en términos de formación profesional, desempeño, etc., y --
los salarios con los cuales se remunera su trabajo profesional. Más -
allá de toda discusión económica, es importante partir de reconocer -
que no es posible pensar en transformaciones educativas sin niveles -
de remuneración salarial docente mínimos aceptables.

El problema salarial no es un problema aislado. El deterioro en es-
te campo es sólo un indicador del proceso global de deterioro del ca-
rácter profesional del trabajo docente. En este sentido, la política
salarial debe partir de reconocer que se está discutiendo el salario
de un profesional que tiene a su cargo una tarea de significativa res-
ponsabilidad social. Obviamente, el reconocimiento salarial debe ir -
acompañado de exigencias igualmente serias en torno al desempeño y a
la evaluación de resultados. Pero mientras los niveles salariales no
sean adecuados es imposible establecer criterios legítimos de respon-
sabilidad por la calidad y los productos del trabajo.

En este marco, cabe preguntarse ¿cuál o cuáles son las estrategias
más eficaces para lograr un cambio significativo en el desempeño do-
cente? Las experiencias y frustraciones en este campo son numerosas.
La elevación de la formación de maestros al nivel terciario no tuvo
las consecuencias esperadas; las múltiples estrategias de capacitación
en servicio han mostrado resultados diversos, no siempre atribuibles
al estilo o forma de capacitación utilizado; la importancia de los as-
pectos institucionales y la dinámica del mercado del trabajo docente
han mostrado constituir factores de gran importancia por su impacto -

//////

//////

en el desempeño docente. En síntesis, también en este punto se imponen estrategias articuladas, donde se combinen adecuadamente aspectos organizativos-institucionales y aspectos puramente técnico-pedagógicos. Sobre esa base las siguientes líneas de acción estratégicas pueden ser consideradas.

Desde el punto de vista de la formación inicial, el primer problema a considerar es el relativo al reclutamiento de los futuros docentes.- El deterioro salarial y profesional del trabajo docente está alejando a los mejores talentos del ingreso al magisterio (además de provocar la deserción de los que ya están en ella). Una política sistemática de elevación del prestigio profesional se impone como primera prioridad de una estrategia destinada a recuperar para la docencia a los sectores más calificados de la población. En esta línea, es preciso reconocer que uno de los factores que más gravitación tiene en el deterioro del carácter profesional del trabajo docente es la forma cómo se regula su actividad. A la inversa de los otros profesionales, el "oficio" de maestro está sometido a un detallado sistema de controles y regulaciones administrativas que, por un lado, infantilizan su tarea pero, por el otro, le quitan toda responsabilidad por los resultados. Fortalecer el carácter profesional del trabajo docente supone, entre otros factores, asegurar una cierta independencia en sus decisiones y un control profesional y no burocrático de sus resultados.

En segundo lugar, corresponde analizar la articulación entre formación docente y exigencias para el desempeño. En la actualidad existe una evidente contradicción entre el carácter uniforme de la formación y la significativa heterogeneidad de exigencias para el desempeño de acuerdo a las diferentes poblaciones a ser atendidas. Una formación uniforme facilita la movilidad ocupacional pero afecta la adecuación a exigencias particulares. A la inversa, una formación particularizada puede lograr mayor pertinencia inmediata, pero empobrece no sólo las perspectivas ocupacionales del docente sino la amplitud de su visión de los problemas. En este sentido, una sólida formación científica básica, acompañada por la alternancia entre estudio y trabajo, las pasantías y residencias, podría constituir el eje a partir del cual se resuelvan estas contradicciones. En esta concepción, la práctica docente no debería limitarse a períodos de permanencia o de trabajo en escuelas sino que la reflexión sobre dicha práctica y la investigación aplicada deberían ser componentes básicos de esta estrategia."

(Tedesco Juan Carlos. "Bases para la definición de estrategias de cambio educativo", Mimeo, Congreso Pedagógico Nacional, Bs.As., 1987)

III.-

"Pensar el rol que se le asigna al docente, remite al análisis de los objetivos institucionales y de las condiciones socio-económicas, políticas y culturales de nuestro país, pues en ambos encontraremos las razones de esos "cómo son, cómo deben ser, y qué hay que hacer con ellos".

Nuestra propuesta de trabajo nos lleva más allá de marcar la dicotomía entre el "deber ser" del docente y el docente real en la preca-

//////

////

riedad e inestabilidad cotidiana de su vida profesional.

Reflexionemos sobre los alcances que tiene hoy ser docente en una sociedad en cambio, conflictiva, donde el conocimiento sobrepasa los límites de la contención del hombre y la desinformación alcanza niveles insospechados. No lo pensaremos, al docente, ni como un superhombre ni como un mero engranaje, sino, retomando palabras de la profesora Graciela Carbone, como:

"Un ser llamado históricamente a cumplir el papel de modelo de identificaciones tempranas, (que) ha de ser considerado en sus rasgos definitorios de ser humano inserto en un contexto pluridimensional. A su vez, el (actual) momento histórico nos lleva a ubicar al docente en una sociedad orientada por consenso hacia la afirmación de los valores de la convivencia democrática, que sustentan el desarrollo en plenitud de la persona."

El docente es en gran medida tributario de la sociedad que lo conforma, pero, en tanto se reconoce como profesional en el campo específico de la educación, siente que debe una respuesta constructiva, crítica y fundada: debe ofrecer propuestas creadoras y compartir la responsabilidad de las acciones.

Además el docente se reconoce como un trabajador cuyo ámbito de desempeño se sitúa en el cruce de dos ejes: por un lado el del alumno para quien se construye un proyecto educativo y por otro lado, el de la sociedad que reclama, en unos casos, la formación de un sujeto que favorezca sus expectativas o, en otros, que preserve su statu quo."

(Saleme de Burnichón María, Democracia-Autoritarismo; un abismo salvable, Publicación del Proyecto O.E.A. - D.I.N.E.S. Formación del Personal de Educación, Bs.As., 1987)

IV.-

"La problemática de la formación de profesores(...) se puede resumir según Gilles Ferry en cinco o seis temas mayores, cuyo planteo traduce las actuales insuficiencias de los sistemas de formación frente a las transformaciones que afectan el papel del docente y su función social. Dichos temas pueden ser enunciados del siguiente modo: a) necesidad de una redefinición de los objetivos de formación; b) necesidad de articular la formación inicial y la formación continua; c) equilibrar la formación científica y la profesional (pedagógica); d) ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que comprende los aspectos relacionales, cooperativos e institucionales; e) iniciar a los alumnos profesores en las nuevas tecnologías y metodologías (especialmente en las de evaluación); f) estrechar los lazos entre teoría y práctica (por un sistema alternativo).

La necesidad de redefinir los objetivos surge, en especial, de los cambios sociales y educativos a los que nos hemos referido. Pero redefinición plantea múltiples problemas. En primer lugar es necesario determinar los cambios a introducir en las instituciones educativas. Como bien señala B.Schwartz, "si las instituciones educativas no cambian es inútil

////

//////

formar los docentes" o de renovar esta formación. Por otra parte todo cambio de las instituciones educativas debe ser precedido por la definición de un modelo de sociedad y un cambio global de la misma en la dirección del modelo.

Los discursos que sobre la formación tienen las diferentes partes interesadas -políticos, administradores, educadores, sindicalistas, etc.- resultan tan dispares que a la postre resulta difícil saber qué es que se quiere decir cuando se habla de "formación". Cuando se habla de objetivos de formación se habla de objetivos de educación de objetivos de sociedad. De ahí que la formulación de dichos objetivos es una responsabilidad estrictamente nacional.

Necesario es reconocerlo, la formación de los educadores es el campo de más fuerte concentración ideológica. Las decisiones que se pueden hacer en ese dominio tienen consecuencias profundas a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento del sistema educativo, como hemos afirmado. Ellas son, en principio, de carácter político educativo, pero en el fondo son de carácter político general.

En lo que respecta a la articulación entre la formación inicial y la continua, se afirma cada vez con mayor fuerza, la tendencia a lograr -- una integración entre ambas y a evitar toda interrupción entre una y otra. Se tiende, a partir de la formación inicial, a vincular teoría y práctica, teorizando mediante una reflexión sobre la práctica y renovando ésta gracias a la teoría, confrontando las teorías con las experiencias reales. La importancia que se le atribuye a la educación continua es de tal carácter que se tiende a que ésta tome a su cargo una parte cada vez más grande de la formación en lugar de que aporte complementos periódicos a una dilatada formación inicial.

La importancia de ampliar la formación a los aspectos relaciones y cooperativos deriva especialmente del propósito de abrir la escuela al medio. El trabajo con otros colegas en el interior de la institución educativa y fundamentalmente con otros adultos en el exterior constituyen formas de cooperación contempladas en todas las innovaciones educativas.

La necesidad de una reequilibración de la formación científica y profesional resulta en ciertos casos absolutamente evidente (v.g. en Francia). Es el caso también de algunas universidades argentinas en el que la formación profesional es un mero aditamento al final de la carrera y no una componente paralela y de la misma importancia que la profesional.

A ambas formaciones es necesario agregar la cultural, muy olvidada por los europeos.

Cabe observar que no existe un claro consenso en lo que respecta a la relación entre la teoría y la práctica. Dos modelos se enfrentan, como lo advierte A. León: a) el modelo deductivo que consagra la autoridad y la superioridad de la formación general en relación a los aprendizajes profesionales, b) el modelo inductivo que valora la experiencia vivida y hace reposar toda iniciación teórica sobre la explicitación de esta experiencia. León destaca la necesidad de orientar la formación hacia un modelo alternativo vinculado al desarrollo de la educación continua -- que consagre la complementariedad y la alternancia de las funciones cumplidas por la formación general y los aprendizajes profesionales en el conjunto del proceso educativo. Se trata en síntesis de partir de pro--

//////

////

blemas reales y concretos y a partir de ellos provocar una reflexión sobre la base de una amplia información, para volver a volcar los resultados en la práctica. En síntesis es el proceso "Acción-Reflexión-Acción" tan fuertemente difundido por los panameños.

La formación por la investigación, o más precisamente por la "investigación acción", ocupa un lugar privilegiado en ese proceso."

(Márquez Angel Diego, "Un enfoque comparativo de la formación del docente", Primeras Jornadas de Nivel Terciario del Centro del País, Córdoba, 1984)

V.-

"Reconocemos que los inconvenientes y las dificultades son múltiples; que para ello necesitamos conseguir modificaciones personales de importancia; cambiar actitudes, transformar conductas; algunas de las cuales están muy internalizadas en nosotros"... "la cuestión de la calidad de la educación está íntimamente ligada con la gestión de una exigencia ética humana y profesional. Máxime si tenemos en cuenta que tales transformaciones tendrán que hacerse dentro de un contexto socio-cultural complejo que ha ido deteriorando y desvalorizando el rol docente."

("Pautas institucionales para la formación docente oficial de la Provincia de Misiones", Posadas, 1984).

Tres cuestiones fundamentales pesan para que, en nuestro país se haya vuelto imprescindible realizar una modificación radical del Currículo 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 Físico-Matemática) el Plan de Estudios de formación de maestros y los Programas de las asignaturas que lo integran, impuestos a todo el país en 1973 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 una ruptura que en nada nos 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 bachilleres 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 desplazada 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 al currículo académico, en cuanto proyecto político, científico y técnico fuera de órbita.

El cruce de planos que debiera producirse, 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 el actual currículo. Ni el cruce ni el ensamblamento 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. Mientras el currículo 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, 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 currículo 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 educadores argentinos en gene-- ral, de manera vergonzante, como consecuencia de las duras críticas a las que han venido sometiendo a dicha filosofía, desde hace más de me dio siglo y desde 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 parece generar entre los maestros no obsta para que, sin mencionarlo, lo usen de báculo por su parte más dura: el dato empírico y el ejercicio mecánico de la tarea en el aula.

Cabe observar que este Plan de estudios soslaya no sólo la postu-- ra 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 alternarlos, 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 rápidamente del paso, con un título en dos años) y otras veces por descarte, 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 currículo (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 examen final que realiza un tribunal de tres expertos sigue persiguiendo la objetividad de lo verdadero y lo falso en la exposición verbal del alumno. Total que, si bien en educación no todo depende del modelo curri

cular, gran parte del conservadorismo a partir del cual se prefiere transmitir el saber ya sacralizado, en lugar de producirlo y reconstruirlo según la realidad, subraya la estereotipia que resguarda el perfil 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 externas.

Frente a esta situación ¿Qué alternativas proponemos?

- 1.- En primer lugar restituir al sistema una institución con identidad propia que se constituya en un continente de los intereses y las necesidades de los jóvenes con disposición para educar. Una institución que rescate las raíces históricas y la esencia de la vieja institución, sin actitudes vergonzantes, dispuesta a ofrecer una alternativa democrática para la formación. Una institución abierta, ágil, reconstructiva, crítica. Capaz de nutrirse de la savia popular. Capaz de vislumbrar 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 correctamente formulado, debe sostenerse con un nuevo sistema de relaciones internas, entre los jóvenes y los adultos. Por fin, queremos ofrecer como alternativa una institución capaz de transformar el carácter verticalista y autoritario de la gestión por otra de naturaleza democrática, donde la participación del grupo en la tarea de planificación y acción en sentido amplio sea auténtico y se ejecute sin ambages. Una institución capaz de realizar actividades extra-murales con sentido social y de servicio a la comunidad local.
- 2.- En segundo lugar, proponer un currículum regionalizable que constituya, de suyo, un proyecto político, científico y técnico, de raíz democrática, capaz de lograr el consenso no sólo del equipo responsable de su desarrollo sino del medio. Consenso que reclama, como es obvio, la libertad para la reconstrucción permanente del modelo, los contenidos y los métodos. En ese caso el modelo curricular más adecuado a tales propósitos bien puede ser un modelo conformado por áreas con un sistema de módulos articulados por un número variable -

de unidades didácticas. Las unidades didácticas, es decir, las unidades de aprendizaje permiten la regionalización del currículo respondiendo a los requerimientos locales y a las necesidades históricas, que redundan en una recreación permanente del instrumento pedagógico.

El carácter reconstructivo del saber que estas unidades aseguran, corre parejo con la investigación como método fundamental de aprendizaje. Los requerimientos que regulen la regionalización y por ende la reconstrucción citada se traducirán en los planes periódicos de formación de maestros comunes, rurales, especiales, de adultos, de frontera, de grupos étnicos diferentes, en la etapa inicial, etcétera.

El modelo incorpora, por último, un conjunto de talleres electivos y un recuadro de espacio y tiempo enteramente libres destinado a la capacidad de organización de los estudiantes que integran el curso.

- 3.- Hasta ahora, la escuela argentina no ha sido, ella misma, una institución enteramente democrática, salvo contadas 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, cooperar 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 currículo de formación de maestros. El Plan vigente adolece de iguales fallas. Deja poco espacio libre para la creación y la recreación colectiva 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 conocimientos no es tarea fácil ni rápida de lograr. 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 ligada al derecho que niños, jóvenes y viejos tienen a equivocarse, sin ser maltratados antes de modificar el error. 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 posibil-

te 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.

2.- OBJETIVO GENERAL:

El objetivo fundamental de este currículo -objetivo que de algún modo pretende superar la formulación siempre esquemática y fija del llamado "perfil del docente"- es lograr la formación de un profesional de la educación con espíritu inteligentemente crítico, reconstructivo del saber científico y no científico, sensible a la problemática socio-cultural en su triple dimensión: regional, nacional y universal y diestro en el procedimiento didáctico de enseñar y aprender con niños, jóvenes y adultos. Es decir, que el objetivo general es brindar las bases para la formación permanente de un educador capaz de abreviar en la identidad cultural de nuestro pueblo y de transmitirla mediante un sistema democrático de adecuación histórica de dichos saberes a la realidad social argentina y latinoamericana.

3.- OBJETIVOS INSTRUMENTALES:

Para instrumentar este currículo a la luz de los mencionados postulados generales que, tanto la lectura detenida del encuadre cuanto su objetivo general permiten apreciar con claridad, cabe destacar seis objetivos de orden instrumental que en la tarea cotidiana deberán operar básicamente como disparadores de un proceso de reformulación periódica de las estrategias, la selección de los contenidos, las metodologías de trabajo, según sea la realidad del medio donde funciona la institución formadora de maestros:

1.- Asegurar la participación permanente en la discusión y ejecución de las estrategias de conducción y evaluación del proceso de aprendizaje. Esta participación no debe agotarse en la sola práctica del co-gobierno sino que debe avanzar sobre programas concretos de trabajo y estudio dentro y fuera del aula, de manera que los diversos aprendizajes adquieran la dimensión macro y micro de lo social y lo individual, conjugados.

2.- Lograr que por pasos sucesivos, de carácter orgánico, se realice

//////

un trabajo docente interdisciplinario que responda a los requerimientos epistemológicos de integración dinámica, reconstructiva, de las diversas -- "disciplinas particulares" tal como lo reclama la enseñanza actual.

A ese efecto, el área de las Ciencias de la Educación está en condiciones ventajosas para operar como la llave de consecución de este logro, -- ejercitando una suerte de aglutinamiento científico de cada saber particular, marcando el sentido didáctico que adquiere, dentro de la estructura total, dicho saber.

Su conformación del currículo en áreas, facilita la acción aglutinante de esta área clave, en favor de un proceso de coordinación armonioso de los diversos proyectos o unidades didácticas que el trabajo interdisciplinario exige; en cuyo caso su instrumentación deberá sujetarse a las posibilidades materiales que ofrece el medio (institución, comunidad y otros).

3.- Superar, mediante la clarificación de la filosofía que sustenta una y otra postura, la tradicional escisión entre la verbalización de un supuesto conocimiento teórico y la práctica que la origina. A ese fin, la construcción y desarrollo de las diversas unidades didácticas (unidades de aprendizaje) que permiten instrumentar el conocimiento con sentido didáctico, es decir, formativo, deben ajustarse a la dinámica interna de la reflexión permanente como consecuencia de la práctica concreta y viceversa. Para evitar errores en la instrumentación de este objetivo el equipo docente tendrá en cuenta que la interdisciplinariedad no es el punto de partida del aprendizaje, sino el punto de llegada, ideal, de un proceso -- que en muchos casos se mantiene, durante largo tiempo, en la mecánica de lo puramente multidisciplinario.

4.- Aplicar metodologías y procedimientos de trabajo que generen espacios libres para ensayar, opinar, reconstruir, crear, durante el proceso de aprendizaje, tanto en el aula cuanto fuera de ella, nuevos modos de -- conducción y producción científica, tecnológica y cultural.

Además del sistema de áreas, el modelo curricular incluye un conjunto de talleres electivos, así como un recuadro de espacio y tiempo libre, -- que ponen a prueba la inventiva, la capacidad de organización y las preferencias por diversos modos de participación comunitaria y/o instrumental de los estudiantes que, con la "animación" de sus docentes, se verán requeridos para formular propuestas superadoras del tradicional estilo de --

//////

trabajo escolar, muchas veces cargado de exigencias burocráticas esterilizantes.

5.- Generar una actitud favorable a la organización y desarrollo de grupos autogestionarios que permitan un modo de trabajo y estudio centrado en el compromiso personal y colectivo de recreación de la pedagogía y sus métodos de enseñanza.

6.- Construir sendos instrumentos de evaluación que atiendan a la nueva dinámica curricular, centrada en la acción reconstructiva del saber, la calidad del mismo y la responsabilidad de la participación crítica en dicha acción, esencial al aprendizaje y al ajuste periódico del currículo.

4.- ESTRUCTURA DEL PLAN:

DIAGRAMA I

A	B	C
---	---	---

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 educación 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, interesados en formarse como "Maestros de educación básica" deben:

- 1.- Asistir a los "Cursos de información" que se realizan du

//////

rante 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 vocacional, profesional y educativa que la nueva institución organiza y desarrolla, durante el mes de marzo siguiente. Estos grupos, de dimensión reducida, son coordinados por especialistas (expertos) en el tema y tienen por objeto la orientación, según intereses, disposiciones, aptitudes, necesidades personales y sociales, etc., de los jóvenes pre-inscriptos.
- 3.- Someterse al Diagnóstico tentativo de los pares y el coordinador del grupo sobre la percepción del otro (los otros) para ser maestro de educación básica. Este diagnóstico, realizado en el grupo y por el grupo, se realizará según pautas a establecer por el equipo de especialistas, expertos en orientación, de la D.I.N.E.S. y/o el establecimiento respectivo.
Los jóvenes tendrán así, cuando menos, la percepción grupal que les permitirá resolver, momentáneamente, la continuidad de sus estudios con observaciones recientes, respecto de actitudes, aptitudes y recursos personales válidos.

Instancia B:

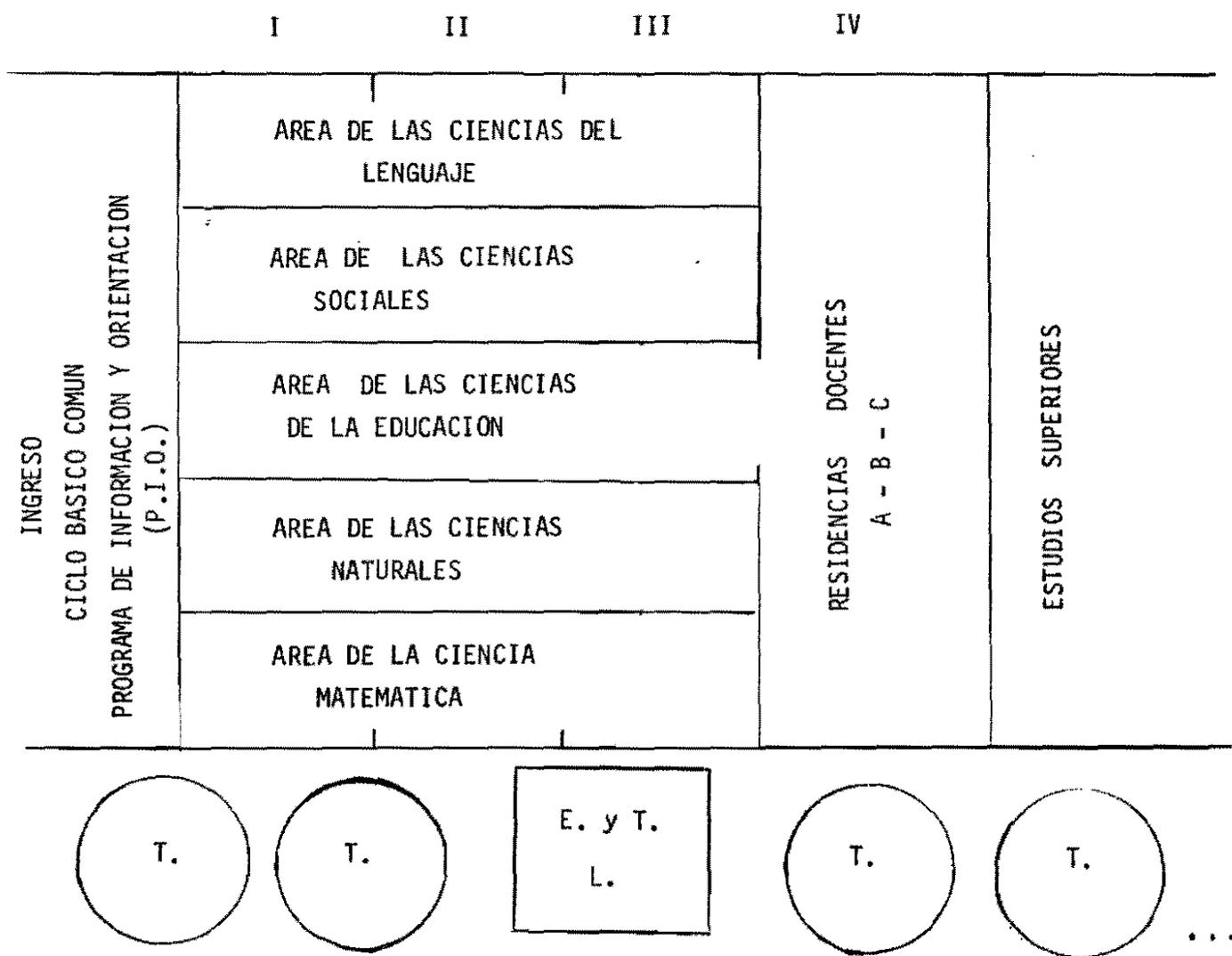
En esta instancia el joven cursa, con el carácter de alumno regular, durante cuatro años, la citada carrera de "Maestro de educación básica" o similar, según las demandas regionales y locales, de acuerdo a un "Plan de estudios" (Currículo académico) flexible, periódicamente adaptable a dichas demandas. El Plan está concebido para que, en términos de reorientación permanente, durante el 1º y 2º curso, el joven pueda optar, al final de los mismos, por continuar o abandonar dichos estudios según sus intereses más auténticos. Si abandona, tiene derecho al grado de Bachiller Pedagógico, que lo habilita para seguir estudios superiores al igual que los demás bachilleres.-

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 equivalen- cias en las universidades para igual o distintos tipos de carreras. En ese caso, un estudio posterior fijará los criterios específicos así como las ga- rantías académicas que se les concede.

La estructura interna del Currículo académico destinada a la forma- ción de maestros en sus diversas modalidades -según sea la demanda regional- adquiere la forma tentativa del siguiente diagrama.

DIAGRAMA II



1.- Este segundo diagrama muestra una estructura en clave. Esa clave, que aparece en forma de T acostada cumple la función de articular, desde el inicio, el desarrollo teórico práctico no sólo de su contenido específico (las Ciencias de la Educación: Pedagogía, Psicología, Sociología y otras que culminan con las Residencias docentes) sino y en modo equivalente, el enfoque de las otras áreas que configuran el Currículo. Por lo tanto se espera que mediante una adecuada coordinación de su propio quehacer con el quehacer de las áreas restantes se introduzca, mediante una observación y una escucha atenta, en la institución real para ir avanzando gradualmente y culminar con las citadas 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 el estudiante de magisterio inicie desde temprano un contacto con la realidad institucional (escuela, colegio, jardín, etc., según corresponda) y 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 sustantiva. 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 de maestro.

2.- El resto del campo curricular pasa a funcionar en un plano subsidiario. Está compuesto por cuatro áreas complementarias: 1) Ciencias del Lenguaje, 2) Ciencias Sociales, 3) Ciencias Naturales, 4) Ciencia Matemática. El área clave (en T) opera como un articulador de las 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 unidades didácticas que de manera gradual irán incorporando el modelo de aprendizaje interdisciplinario. Esto es así porque la "imagen" de la escuela primaria (escuela de enseñanza básica con el tramo inicial incluido) o 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 currículo, 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.

- 3.- Cada área dispone, para su desarrollo, de dos unidades horarias semanales de 80 minutos, salvo las que se privilegian en cada curso lectivo y a las cuales se le adjudican tres unidades. En primer año el área de Ciencias del Lenguaje cuenta con tres unidades de ochenta (80) minutos). En segundo año se destina el mismo tiempo a Ciencias Naturales. En tercero, a Ciencia Matemática.
- 4.- Como parte complementaria, en correspondencia con los intereses y disposiciones de los estudiantes, el Plan de estudios incorpora un conjunto de talleres electivos, 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. Al respecto, el Plan incluye también una porción de Espacio y Tiempo libre semanal cuyo destino corre por cuenta de los alumnos, previa organización del mismo.
- 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, cuya flexibilidad brinde la posibilidad real de producir conocimiento científico y vivenciar acciones personales y colectivas según métodos democráticos de gestión auténticamente participativa. Flexibilidad -- que no debe confundirse con el "laissez-faire" que impera en algunos establecimientos en la actualidad.

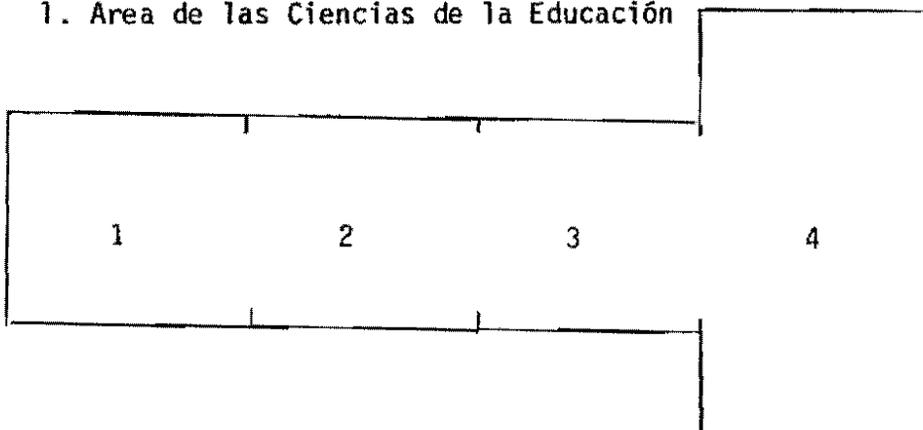
Áreas, módulos y unidades didácticas

El área configura, en el presente currículo, un campo específico, destinado a favorecer, por su carácter estructural, el aprendizaje del sujeto de la educación. 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 a la que se somete el currículo 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.

El módulo, como categoría didáctica, se parangona en cierto modo, con los antiguos "centros de interés". Sin embargo, como estructura dinámica alojada en un campo de aprendizaje que hemos llamado área, constituye la unidad de -- convención que sirve para determinar la proporción de las partes que la integran. Esas partes cuyas proporciones son irregulares, no son otras que las unidades didácticas. Por lo menos en lo que hace a la dinámica interna del -- presente modelo curricular. Los módulos son fijos; fueron propuestos por los expertos como representativos de la problemática substancial que en materia -- de formación de educadores, se vuelven capitales, ineludibles de abordar, por lo menos durante un cierto tiempo que llamaremos tiempo de vigencia.

Las unidades didácticas, son las pequeñas subestructuras que, de acuerdo con los objetivos, facilitan el aprendizaje científico técnico de los contenidos que denotan un área precisa del saber. Son las que hay que construir según la demanda regional de formación de maestros. Las redacta el profesor. A conti-- nuación se incluyen ejemplos concretos de áreas con sus módulos.

1. Área de las Ciencias de la Educación



Esta es un área clave. La integran seis módulos, el último de los cuales abarca, tentativamente, el cuarto año de estudios y es, como queda demostrado, un módulo centrado en el trabajo de campo (campo institucional-social).

MODULO 1: LA INSTITUCION

Este módulo aglutina un conjunto de unidades didácticas de diversa extensión, cuyo desarrollo teórico-práctico abarca el primer ciclo lectivo. Dichas unidades que se redactan y se desarrollan de acuerdo con el objetivo del Plan de estudios (formar maestros comunes, rurales, de adultos, de frontera, etc.), las construye el profesor y las discute con sus alumnos. Según que el objetivo sea formar un tipo u otro de maestro de educación básica, adquieren distinta connotación. Supongamos que se trata de formar maestros rurales: las unidades didácticas deberán referirse al concepto institución en general y a la institución escuela rural, familia rural, cooperativa agraria, etc., en particular.

De la misma manera se procederá en todos los módulos siguientes.

Demás está decir que el carácter teórico práctico de este módulo exige que -- los alumnos, de manera individual y/o en pequeños grupos, realicen trabajos de campo (visitas, observaciones, entrevistas, etc.). Algunas unidades didácticas pueden admitir un tratamiento eminentemente teórico, bibliográfico.

Se aconseja incluir el desarrollo de los siguientes temas:

- * La educación. Enfoque epistemológico.
- * Estructura social e instituciones.
- * Las instituciones educacionales formales y no formales.

MODULO 2: EL SUJETO

Este módulo deberá partir del concepto de sujeto en la tradición pedagógica y arribar a su caracterización a la luz del pensamiento contemporáneo, integrando principalmente los aportes de la Pedagogía, la Psicología Evolutiva, la Biología, la Filosofía de la Educación, la Teoría Política, la Sociología de la Educación, la Historia Social de la Educación, entre otras disciplinas.

Se aconseja abordar el concepto de sujeto en la tradición pedagógica y en la actualidad, realizando, tal vez, un triple enfoque: filosófico, psicológico y social, si bien de manera integral.

MODULO 3: EL APRENDIZAJE

Aquí el profesor debiera proponer, cuando menos, el estudio de tres de las teorías del aprendizaje que tengan mayor vigencia en la actualidad. Asimismo se aconseja que incluya un análisis de sus implicancias en el campo educacional -- concreto (aula y fuera de ella).

MODULO 4: LA DIDACTICA GENERAL

Se aconseja incluir:

- * Sus nuevas connotaciones en el proceso de planeamiento, animación y evaluación del aprendizaje.
- * Los modelos didácticos.
- * La tecnología educativa.

Este módulo se integra necesariamente con los módulos y/o unidades que las demás áreas hayan dedicado a la instrumentación de sus didácticas.

MODULO 5: LA ORGANIZACION ESCOLAR

Se aconseja incluir:

- * La estructura del Sistema Educativo Argentino. Lineamientos generales.
- * La organización regional.
- * La organización del establecimiento escolar.

Se transita desde lo macro hacia lo micro procurando circunscribirse a aquellos aspectos más significativos y problemáticos.

MODULO 6: LA RESIDENCIA DOCENTE

Como ya se dijo el período de residencia es la culminación del proceso de formación iniciado tres años antes. No debe aparecer como una instancia separada de las anteriores y meramente dedicada a "aplicar" lo aprendido, tal como ha sucedido hasta ahora.

Es el momento en que la integración entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción alcanza su máxima intensidad. Al mismo tiempo permite evaluar la calidad del proceso formativo que se fue llevando a cabo.

La residencia no se define por la mera permanencia del alumno en diferentes instituciones realizando determinadas actividades (dar clase, hacer observaciones, etc.), sino por constituir una modalidad de aprendizaje centrada en el análisis crítico de la realidad educativa. Ensayar nuevas formas de comunicación, poner a prueba las aptitudes y habilidades docentes aprendidas, observar y tratar de comprender los procesos que sufre la vida de los grupos, cotejar los conocimientos teórico técnicos con la práctica profesional, vivir la complejidad de la profesión, son algunas de las posibilidades que brinda esta etapa de la carrera.

La residencia se lleva a cabo en tres campos de experiencia diferentes pero complementarios:

- Experiencias en instituciones escolares de distinto tipo y carácter: es escuelas para niños, adultos, rurales, jardines maternos y de infantes, centros de alfabetización, etc.

En la calificación de los alumnos residentes deberá tomarse en cuenta el juicio que de su desempeño formulen los docentes del establecimiento en que se realice la residencia.

- Experiencias en instituciones no propiamente escolares como sindicatos, hospitales, clubes, entidades barriales, etc., y también experiencias con mensajes de los M.M.C., etc.

/la

- Experiencias de iniciación en investigación a través de elaboración de un proyecto que sistematice algunos de los aspectos vivenciados en las etapas anteriores de la residencia. Por ejemplo: análisis del vínculo maestro-alumno en escuelas rurales y urbanas, en escuelas de niños y de adultos; intereses de los alumnos en el tiempo libre; incidencia de los mensajes de los medios de comunicación masiva, influencia del Currícu

////

lo por áreas en el rendimiento en Ciencias Naturales; comparación del aprendizaje de los adultos en sindicatos y escuelas, etc.

El tiempo destinado al período de Residencia es de 150 horas en total.

Se aconseja la siguiente distribución cronológica del desarrollo de los módulos:

- I : Módulo 1
- II : Módulos 2 y 3
- III : Módulos 4 y 5
- IV : Módulo 6

2. Area de las Ciencias Matemáticas

Esta área está integrada por cinco módulos:

MODULO 1 : Cuantificación mediante el número natural.

MODULO 2 : Cuantificación a través de la medida.

MODULO 3 : Espacio matemático.

MODULO 4 : Análisis de relaciones.

MODULO 5 : El proceso de la deducción.

Se aconseja la siguiente distribución cronológica del desarrollo de los módulos:

- I : Módulos 1 y 2
- II : Módulo 3
- III : Módulos 4 y 5

A modo de ejemplo se propone para los módulos 1 y 2 el siguiente desarrollo:

MODULO 1: CUANTIFICACION MEDIANTE EL NUMERO NATURAL

- * La noción de número natural
El campo de problemas aditivos
- * El campo de los problemas multiplicativos (la multiplicación y la división en el conjunto de los números naturales)

MODULO 2: CUANTIFICACION A TRAVES DE LA MEDIDA

- * La medición de cantidades continuas: longitud, capacidad, peso, superficie y volumen.
- * Las fracciones. Los números racionales.

3. Area de las Ciencias Naturales

Esta área está integrada por los siguientes módulos:

MODULO 1: El hombre y el equilibrio de la naturaleza.

- * Los componentes del ecosistema y sus interacciones.
- * Interacciones físicas.
- * Energía.
- * Estructura de la materia y uniones químicas.
- * Estructura y propiedades de compuestos orgánicos.
- * Procesos que regulan el equilibrio del ecosistema.

MODULO 2: El individuo en funcionamiento.

- * Las funciones de nutrición a nivel orgánico y celular.
- * Estructura y propiedades de las sustancias inorgánicas.
- * Reacciones de oxidación-reducción.
- * Velocidad de reacción.
- * Las funciones de relación, regulación y homeostasis.
- * Física de los sentidos.

MODULO 3: Equilibrio y desequilibrio en sistemas físicos.

MODULO 4: Equilibrio y desequilibrio de los seres vivos a través del tiempo.

MODULO 5: Cantidades de materia y energía en los cambios físicos y químicos.

MODULO 6: Un modelo didáctico para la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Los temas propuestos para los módulos 1 y 2 se incluyen a título de sugerencias.

Se aconseja la siguiente distribución cronológica del desarrollo de los módulos:

- I : Módulo 1
- II : Módulos 2 y 3
- II : Módulos 4,5 y 6

4. Area de las Ciencias del Lenguaje

Esta área está integrada por los siguientes módulos:

MODULO 1 : Del discurso propio al discurso de los otros

Se aconseja incluir el desarrollo de los siguientes temas:

- * Análisis del discurso adolescente. (Trabajo de campo)
Análisis de la imagen: el niño, el adolescente, el adulto.
La imagen del maestro.
- * Estrategias comunicativas: Orales-escritas; lingüísticas-
paralingüísticas.
- * Formas de construir un discurso explicativo: del texto li-
terario; acerca de los medios; sobre formas alternativas de
comunicación.

MODULO 2 : ¿ Qué es la gramática? ¿ Qué es la gramática en el niño?

Se aconseja incluir:

- * Lengua. Modelos de análisis lingüístico.
- * Adquisición del lenguaje.
- * Las didácticas de la lengua.

MODULO 3 : ¿ Cómo se aprende y cómo se enseña a leer y escribir? ¿Co-
mo se motiva al niño?

Se aconseja incluir:

- * Métodos de alfabetización.
- * La alfabetización según niveles evolutivos y según medios;
urbano y rural, centros especiales.
- * Alfabetización comparada.
- * La animación cultural.

Se sugiere la siguiente distribución cronológica del desarrollo de los
módulos:

- I : Módulo 1
- II : Módulo 2
- III : Módulo 3

5. Area de las Ciencias Sociales

Esta área está integrada por los siguientes módulos:

- MODULO 1 : Argentina en el contexto político- económico mundial.
- MODULO 2 : Argentina y su situación demográfica en el orden mundial.
- MODULO 3 : Argentina: Recursos naturales y técnicas de explotación.
- MODULO 4 : El avance vertiginoso de las ciencias y las técnicas.
- MODULO 5 : Argentina en un mundo cada vez más relacionado.
- MODULO 6 : Argentina y la integración mundial.

Se sugiere la siguiente distribución cronológica del desarrollo de los módulos:

- I : Módulos 1 y 2
- II : Módulos 3 y 4
- III : Módulos 5 y 6

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 cuatrimestral, a razón de una unidad de tiempo semanal. Congregan números reducidos de alumnos. A modo de ejemplo, digamos que dichos talleres, según sea la demanda regional, los intereses, la vocación, cubren una amplia gama de temas y pueden responder también a propuestas de los estudiantes. Estos talleres electivos deberán abordar, como queda dicho, diversas áreas del conocimiento: arte, tecnología, lenguas, ciencia, folklore, deporte, información educativa (informática), etc. Se cursarán tres por cuatrimestre.

7. Espacio y Tiempo libre

La incorporación de un área denominada "espacio y tiempo libre", persigue el propósito de que los alumnos, organizados en pequeños grupos, puedan imaginar proyectos y ejecutarlos desde sus particulares puntos de vista, intereses y posibilidades (intelectuales, sociales, deportivos, artísticos, institucionales y otros). La incidencia del profesor responsable de la ejecución y asesoramiento debe ser mínima; apenas un coordinador que actúa de flanco, pres

////

to al llamado de los grupos.

En este espacio semanal, si bien breve, el tiempo que el estudiante emplee en cubrirlo corre por su entera cuenta; él (ellos) debe(n) graduarlo previa planificación. Se aconseja que el profesor coordinador destine un espacio semanal a escuchar informes, discutirlos, etc.

Se insiste en que la institución no debe interferir en los planes o programas de los grupos más allá del adecuado control que la seriedad de los procedimientos exige. Las primeras dificultades que seguramente surjan deberán encontrarse, particularmente en el primer año de la carrera, al docente en función de animador, respetuoso de los señalados intereses.

Es probable que un programa de desarrollo y/o actividades diversas de la comunidad demande la participación de más de un grupo e incluso del docente, quien verá como gradúa sus propias disponibilidades de tiempo, hablando francamente con los estudiantes. (Hay saludables formas de colaboración itinerante, alterna y otras para implementar en estos casos con la cooperación de los miembros de dicha comunidad). La institución debe asegurar que este espacio y tiempo libres pertenezcan enteramente a los estudiantes y puedan hacer todo tipo de propuestas socialmente significativas. Esto configura una posibilidad real de descubrir aptitudes.

8.- Ausencia de asignaturas o materias.

Este Currículo no incluye asignaturas por cuanto su naturaleza estructural, dinámica, opta por categorías de organización del conocimiento y la enseñanza diferentes a las tradicionales. Esto exige un sistema de trabajo en el aula y fuera de ella, que requiere un proceso de evaluación continua.

Se trata de una forma diferenciada de organización curricular, cuya dinámica interna, como es obvio, no figura en el papel. Depende de los ejecutores - docentes, alumnos, directores - del proyecto.

La asignatura actual es un "recorte" o "delimitación" que atiende a otros puntos de vista que no responden a la concepción epistemológica de este plan. Tampoco incluye programas analíticos ni señalamientos extensos sobre contenidos. Se espera que el docente con sus alumnos los construya y reconstruya como parte de su formación.

9. Sistema de evaluación y promoción.

Si bien ambos sistemas están íntimamente ligados, 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, sin embargo, para que se efectúen aquí 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 coercitivo, que permita la recuperación del saber y las destrezas.

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.

10. 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.

11. De los títulos y sus incumbencias

El cumplimiento estricto de todos los aspectos indicados en el presente currículo académico, acredita al estudiante, al final de la carrera, el título de "Maestro de Educación Básica", con la consiguiente mención distintiva puesta entre paréntesis: inicial, diferencial, rural, de adultos, de frontera o cualquier otra que las necesidades y conveniencias regionales -efectuadas de acuerdo con los postulados de dicho currículo- exijan.

Esta mención indica una particular especialización para el ejercicio de la docencia en el primer tramo del proceso de escolarización. En ese sentido, la Dirección Nacional de Educación Superior tomará los recaudos necesarios para hacer las adecuaciones pertinentes de los currículos. La incumbencia del título de Maestro de Educación Básica corresponde a la capacidad para ejercer la docencia en escuelas primarias y pre-primarias, comunes y las escuelas que se encuadran en la particular especialización que la mención indica.

Aquellos alumnos que al final del segundo año de la carrera de magisterio, opten por interrumpir sus estudios, podrán obtener un título intermedio: el de Bachiller en Pedagogía, cuya incumbencia es habilitar para seguir estudios superiores -universitarios y no universitarios- de diversa naturaleza; pero con particular preparación para los estudios del área de las Ciencias de la Educación.

OBSERVACION: El "Programa de reciclaje D.I.N.E.S./O.E.A." previsto para acompañar la aplicación del presente currículo académico incluye la redacción de sendos "cuadernos pedagógicos" que amplían los aspectos más importantes del mismo.

La elaboración del presente Anteproyecto estuvo a cargo del Doctor Ovide Menin, con la colaboración de la Profesora Clelia Costaguta y María de los Milagros Cascallar Casal, Licenciada en Sociología.

En la elaboración de los módulos de las distintas áreas colaboraron los siguientes especialistas:

CIENCIA DE LA MATEMATICA:

Norma Sanguineti de Saggese
Lucrecia Iglesias
Alicia Torelli de Nocera

CIENCIAS SOCIALES:

Susana Nélide Royo
Nilda Louro

CIENCIAS DEL LENGUAJE:

Sara Ester Melgar
María Cristina Chiocci
Graciela Alisedo de Costa

CIENCIAS DE LA EDUCACION:

María Isabel Bontá
Raquel Gutman de Saientz
Susana Pires Mateus
Celia Méndez de D'Alessio
Adriana Haurie

CIENCIAS NATURALES:

Juan Lorenzo Botto
Noemí Fernández de Bocalandro
Jorge Alberto Rubinstein
Faustino Beltrán