

*Ministerio de Cultura y Educación de la Nación  
Subsecretaría de Programación Educativa  
Programa de Transformación de la Formación Docente  
y Actualización del Profesorado*

INV	027943
SIG	Foll 377.8
LIB	6

**MEMORIA**  
**DE LA TERCERA REUNIÓN DEL**  
**SEMINARIO COOPERATIVO PARA LA**  
**TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

**16 AL 21 DE MARZO DE 1998.**

## INTRODUCCIÓN

Cuando, minutos después de las 9 horas del día lunes 16 de marzo, el Prof. Luis Roggi, coordinador del Programa de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado, dio la bienvenida a quienes que se encontraban en la sala Julio Cortázar, comenzó a desarrollarse la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente.

Esta Tercera Reunión del Seminario Cooperativo se llevó a cabo del 16 al 21 de marzo de 1998 en las instalaciones del Complejo Vacacional Residencias Cooperativas de Turismo, ubicado en Capadmalal, a sólo 20 kilómetros de la ciudad de Mar del Plata. Fue organizado por el Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado (PTFDyAP) de la Subsecretaría de Programación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y destinado a autoridades y técnicos de las Cabeceras Provinciales de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC).

Este encuentro se ubica en el marco que definen una serie de encuentros con las Cabeceras Provinciales que comenzaron a desarrollarse en diciembre de 1997 y seguirán haciéndolo a lo largo de 1998; el objetivo es impulsar, decididamente, el proceso de transformación de la formación docente a través del intercambio, la discusión y el análisis de la formación docente en nuestro país y en el mundo y del cumplimiento de las programaciones acordadas hasta diciembre de 1998.

En este sentido el encuentro posibilitó a los equipos técnicos provinciales dar continuidad e impulso a la producción curricular desarrollada hasta ese momento. A través del intercambio de información, el debate y la discusión conceptual y metodológica con técnicos de otras provincias y del Programa Nacional, así como de la revisión de los propios materiales curriculares y el aporte de los técnicos del Programa Nacional, las provincias iniciaron o continuaron con su producción curricular -según el grado de avance en que se hallaban en el inicio del encuentro- en una definición más precisa del proceso de construcción y la estructura de los documentos curriculares.

El presente trabajo es una síntesis de las actividades que se realizaron en la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo, tanto de las exposiciones brindadas por los distintos especialistas como de los paneles de expositores y las actividades de trabajo provincial e interprovincial. En un anexo adjunto se encuentran las desgrabaciones de algunas exposiciones, así como otros textos de interés.

## METODOLOGÍA DE LA TERCERA REUNIÓN DEL SEMINARIO COOPERATIVO

El trabajo se organizó en base a las propuestas elaboradas por los técnicos del Ministerio Nacional y los avances realizados por las provincias en la construcción de los Lineamientos Curriculares Provinciales y los Diseños Curriculares Institucionales.

Las actividades del día lunes fueron realizadas en un plenario destinado a la totalidad de los asistentes al encuentro. A partir del día martes, y hasta el cierre del día sábado 21, las actividades se organizaron en: trabajo en 5 comisiones interprovinciales con la coordinación de un integrante del Equipo Técnico del Programa; trabajo provincial de elaboración y revisión de los Lineamientos Curriculares Provinciales (LCP); y paneles y exposiciones donde confluyan todos los participantes del Encuentro. Todas las exposiciones se realizaron en la sala Julio Cortázar y fueron grabadas en video.

En las comisiones de trabajo interprovincial se intercambiaron y confrontaron las propuestas y los enfoques que guían el proceso de construcción curricular que se lleva a cabo en cada provincia y la propuesta presentada por el Programa en diversos documentos y exposiciones.

La propuesta del Programa fue pensada como insumo para enriquecer el trabajo provincial en relación con los diversos componentes de los Lineamientos Curriculares Provinciales.

En las instancias de trabajo provincial, y según su grado de avance, las provincias comenzaron con la elaboración de los LCP o revisaron y avanzaron -a partir de las consignas de trabajo respectivas- en la elaboración de los materiales, contando con los documentos 5 y 6 y la asistencia de los técnicos del Programa como soporte.

Paralelamente a estas actividades -los días 18, 19 y 20- se llevó a cabo un curso de "navegación" en Internet dictado por el Lic. Marcelo Prizmic. Los cursos fueron de una hora y los asistentes al encuentro pudieron "navegar" fuera del horario establecido para el curso cuando las computadoras estaban libres.

Las comisiones interprovinciales desarrollaron sus trabajos en las distintas salas que ofrecía el Complejo. Éstas fueron las provincias que constituyeron cada comisión: Comisión 1: Entre Ríos, Mendoza, Misiones y Santa Cruz, coordinó el Lic. Armando Belmes; Comisión 2: Chubut, Córdoba, La Pampa, San Luis y Tierra del Fuego, coordinó la Lic. Paloma Kipersal; Comisión 3: Buenos Aires, Formosa, Salta, Santiago del Estero y Tucumán, coordinó el Lic. Héctor Monarca; Comisión 4: Chaco, Corrientes, La Rioja, San Juan y Santa Fe, coordinó la Lic. Laura Delamer; Comisión 5: Ciudad de Buenos Aires, Catamarca, Jujuy, Neuquén, y Río Negro, coordinó la Lic. Sandra Ziegler.

Las actividades comenzaron todos los días a las 9 de la mañana y finalizaron a las 20 horas. A lo largo de cada jornada se realizaron dos cortes breves para tomar un café -a las 11 y a las 18hs.- y un corte de 13 a 16hs. en el que se almorzaba y se disfrutaba de las instalaciones que ofrecía el Complejo. El miércoles por la noche se organizó el traslado para los que quisieron recorrer el centro de la ciudad de Mar del Plata.

Durante todos los días en que se desarrolló el Seminario Cooperativo estuvo habilitada una biblioteca donde los asistentes pudieron consultar el material bibliográfico. También estuvo disponible un servicio de fotocopias.

## LUNES 16

Minutos después de las 9 horas, en la sala Julio Cortázar del Complejo, se llevó a cabo la apertura de la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Luego de las palabras de bienvenida que estuvieron a cargo del Prof. Luis Roggi, quien convocó "a una construcción distinta, nueva que sería imprudente no hacer entre todos" y a "buscar una respuesta conjunta, abrir los espacios de construcción y de trabajo", la Lic. Inés Aguerrondo, Subsecretaría de Programación Educativa, abrió el Seminario subrayando el carácter cooperativo y la importancia del trabajo en conjunto que se iba a desarrollar en este tercer encuentro, también señaló que es éste un "momento importante porque va a asegurar un nuevo modelo educativo, una nueva forma de ser docente". La desgrabación completa de la apertura del seminario se encuentra en el Anexo.

Posteriormente, la Lic. Laura Delamer presentó el Programa de actividades del Seminario.

Desde las 10 y hasta las 11hs., el Lic. Armando Belmes expuso acerca del documento *El proceso de construcción curricular en la formación docente continua. Un enfoque general*, donde se explicitó la propuesta del Programa sobre los componentes y el proceso de construcción de los LCP.

Luego del café la Lic. Marta Brovelli se refirió a "El currículum. Marco Teórico", basándose en el documento *Los Lineamientos Curriculares Provinciales para la formación docente y su*

relación con los Diseños Curriculares Institucionales. En el anexo se puede consultar la desgrabación de esta exposición.

Se reinició el trabajo a las 16hs. con un panel de relatoría de experiencias de implementación de las funciones de investigación y capacitación teniendo por objeto que dichas experiencias sirvan de insumos para la elaboración de los LCP. Coordinó este panel la Lic. Sandra Ziegler, miembro del Equipo Técnico del Programa, y los institutos que participaron de esta actividad fueron: IES San Rafael, Mendoza; IES Río Cuarto, Córdoba; N°13 Instituto de Capacitación, Santa Fe; Instituto de Formación, Capacitación e Investigación, Bariloche, Río Negro. Luego hubo preguntas en plenario.

A las 18hs. comenzó el panel "Funciones de la Formación Docente Continua". Fueron sus expositores la Lic. Graciela Lombardi, coordinadora a/c del Programa Nacional de la Gestión de la Capacitación Docente, quien expuso sobre Capacitación y Formación Docente; el Prof. Luis Roggi, quien lo hizo acerca de Investigación y Formación Docente; y la Lic. Marta Brovelli que abordó el tema de la Formación Docente Continua como Integración de las tres funciones. Coordinó este panel la Lic. Inés Aguerrondo. El objetivo fue aclarar dudas y problemas planteados en relación a la implementación de las funciones de capacitación e investigación y ofrecer una visión integrada de la formación docente continua. Finalmente hubo preguntas formuladas por los asistentes. Con este panel se cerró la primera jornada de la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo. El texto producto de la desgrabación de este panel se encuentra en el Anexo.

## MARTES 17

Por la mañana de esta segunda jornada, de 9 a 11hs., la Lic. Marta Brovelli abordó el tema "Los Componente de los LCP". En este caso se explicitó el contenido necesario de los LCP, las fuentes para su elaboración y su interrelación.

A las 11.30hs. se llevó a cabo, en un primer momento, una Instancia de trabajo Interprovincial, luego dio comienzo el trabajo provincial de elaboración y revisión de los LCP. Este trabajo se llevó a cabo en los departamentos instalados a tal efecto, los cuales contaban con una computadora para que los grupos desarrollaran su producción. El trabajo, en muchos casos, sobrepasó los límites de los horarios previstos, de tal modo que continuaron trabajando luego del cierre de cada jornada.

Entre las 16 y las 18hs. la Dra. Cecilia Braslavsky, Directora General de Investigación y Desarrollo, brindó una conferencia "Acerca de la nueva relación entre las Instituciones Educativas y los Gobiernos: construcción de capacidades de autonomía y de autogestión" con la intención de presentar nuevos modelos en la relación entre los gobiernos y las Instituciones educativas.

A las 18 y hasta las 20hs. se continuó con el trabajo provincial.

## MIÉRCOLES 18

A las 9hs. comenzó el trabajo en comisiones Interprovinciales. Este trabajo, como ya se dijo, se desarrolló en distintas salas del Complejo. Para observar quiénes fueron los integrantes de cada una de las cinco comisiones que se constituyeron así como quiénes fueron sus coordinadores ver "Metodología de la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo", pág. 1. En el Anexo se puede consultar el Informe que realizó cada uno de los coordinadores acerca de su comisión. La actividad se extendió hasta las 13hs.

Luego del almuerzo el Prof. Trombetta expuso acerca de "Organización Institucional", el borrador de trabajo de esta conferencia se encuentra en el Anexo. Esta exposición finalizó a las 18hs. Más tarde se retomó el trabajo en comisiones Interprovinciales que tuvo como eje las propuestas de transformación de la organización Institucional de los IFD. La actividad se centró en señalar los rasgos principales de las nuevas propuestas de organización Institucional de las provincias, destacando los interrogantes que surgen de ellas así como los posibles problemas en su implementación.

La última actividad de la jornada fue un Plenario de Cierre. En este plenario participaron el Prof. Trombetta y un representante de cada comisión Interprovincial, quienes expusieron una síntesis de los debates o temas más significativos que se trabajaron en los grupos. Coordinó la Lic. Laura Delamer.

A las 18hs. de este día, como quedó dicho en la Introducción, comenzaron los cursos de navegación en Internet dictados por el Lic. Marcelo Prizmic. Estos cursos, que se extendían por el lapso de una hora, se desarrollaron hasta el día viernes a las 20hs.

## JUEVES 19

La jornada comenzó con una conferencia de la Lic. Marta Brovellil acerca de "Estructura curricular: criterios para la selección, priorización y organización de los contenidos. Los trayectos curriculares". El objetivo fue ampliar y explicitar los conceptos sobre estructura curricular presentados en la Primera Reunión del Seminario Cooperativo.

A continuación se reanudó el trabajo en comisiones. El tema: los trayectos curriculares.

Desde las 16 y hasta las 20hs. se desarrolló un panel sobre "Problemas y criterios epistemológicos para la selección de contenidos disciplinares para la formación docente" a cargo de la Dirección General de Investigación y Desarrollo. Los expositores fueron el Lic. Marcelo Prati, el Lic. Alberto Iardevsky, la Lic. Ana María Bressán, el Lic. Fernando Rocchi y la Lic. Silvia Luppi; coordinó el panel la Lic. Laura Pitman. A continuación, los expositores organizaron un trabajo en grupo con los asistentes. Con esta actividad se dio cierre a la jornada. Una síntesis de la producción grupal, así como la desgrabación de las exposiciones que se brindaron en el panel, se puede consultar en el Anexo.

## VIERNES 20

Por la mañana y hasta las 18hs. se continuó con el trabajo provincial de elaboración y revisión de los LCP.

La actividad del día viernes finalizó con la conferencia que brindó el Prof. Jean Marc Bremer, especialista del Programa de Cooperación de Francia. El objetivo de la participación de este profesional fue ampliar la visión y la información sobre modelos de organización curricular e Institucional de la formación docente. Luego de la exposición, que contó con traducción simultánea, hubo preguntas en plenario.

## SÁBADO 21

La jornada comenzó con una exposición a cargo de la Lic. Marta Brovelli acerca de la estructura y los procesos de construcción de los Diseños Curriculares Provinciales. La desgrabación de este trabajo se encuentra en el Anexo.

A las 11hs. se retomó el trabajo en comisiones interprovinciales con el fin de abordar distintos temas de acuerdo al desarrollo particular que llevó adelante cada comisión. Esta fue la última actividad que realizaron los participantes en el Seminario.

Finalmente, a las 12hs., se llevó a cabo el cierre de la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente que contó con la presencia del Prof. Carlos Palacio, Director Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, y del Prof. Luis Roggi. El texto de cierre se encuentra en el Anexo.

Se puntualizaron algunos de los logros observados en el Seminario, como el trabajo que realizaron las provincias, el trabajo desarrollado en los grupos interprovinciales y la coherencia evidenciada entre los documentos que circularon en el encuentro. Se observó que cada una de las provincias ha avanzado en su trabajo y se propuso la circulación de estas producciones entre las diferentes provincias. Para finalizar se invitó a los asistentes a participar del próximo Seminario Cooperativo a desarrollarse en el mes de abril en la ciudad de Buenos Aires.

Siendo cerca de las 13hs. se compartió un último momento en común: el almuerzo.

# ANEXO

# **INFORME DE COMISIONES PROVINCIALES DE LA 3ª REUNIÓN DEL SEMINARIO COOPERATIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO**

**Provincias que integraron la comisión:** Córdoba, Chubut, La Pampa, San Luis y Tierra del Fuego

Esta comisión, si bien puso el mayor énfasis en el trabajo provincial, tuvo momentos de intercambio en los cuáles algunos de los ejes propuestos para el análisis en cada encuentro se corrieron, en pos de las necesidades que se fueron vislumbrando.

Una de las características que reunió a los integrantes de esta comisión fue la de estar recién comenzando a delinear los Lineamientos Provinciales y buena parte del trabajo provincial se centró en la discusión de este aspecto, básicamente en lo relacionado con sus fundamentos<sup>1</sup>.

En los encuentros de la comisión se focalizó, en consecuencia, en aquellos componentes que fueron logrando precisar, dificultades que están trabando su formulación, perspectivas de trabajo de aquí en adelante y la posibilidad de realizar algunos acuerdos. En tal sentido, las propuestas compartidas fueron:

- Acuerdo en la posibilidad de dejarle cierto margen a las instituciones para que elaboren sus Diseños Curriculares Institucionales dentro del marco propiciado por la provincia.
- Necesidad de pensar la autogestión de los institutos teniendo en cuenta que, no sólo se parte provincialmente de realidades diferentes sino que, dentro de una misma provincia, los institutos presentan distintas posibilidades respecto de la participación las que resulta necesario contemplar desde la generación de estrategias puntuales.
- Necesidad de pensar provincialmente cómo se resuelve la tensión autonomía-regulación (respecto de la participación de los institutos en la elaboración de los Lineamientos), tensión que requiere de ciertas definiciones de índole político.
- Necesidad de replantearse los tiempos para el cumplimiento adecuado de todas las acciones previstas.
- Atender en los Lineamientos Curriculares<sup>2</sup> y en los Diseños Curriculares Institucionales a las problemáticas y necesidades propias de cada provincia.
- Pensar cuidadosamente la función de investigación con un acompañamiento preciso y capacitación puntual en este aspecto tanto como en el de capacitación.
- Debate en torno a las formas de pensar la organización institucional de los IFD y la estructura curricular: en tanto instancias que pueden pensarse por separado o como una dependiendo de la otra (el diseño curricular dependiendo de la organización institucional).

---

<sup>1</sup> La provincia de La Pampa tenía ya algunos avances sobre Lineamientos y la tarea se centró en su revisión y reformulación.

- Acuerdos en relación a pensar la estructura curricular sobre la base de trayectos. Diferencias en cuanto al nivel de injerencia de los institutos en la definición de los espacios.
- 

**Provincias que integraron la comisión:** Catamarca, Ciudad de Buenos Aires, Jujuy, Neuquén y Río Negro

La comisión interprovincial trabajó fundamentalmente intercambiando acerca de la situación de cada provincia en cuanto a la elaboración de los lineamientos curriculares provinciales y los diseños curriculares institucionales.

Dado que la mayoría de las provincias están iniciando el proceso de construcción curricular, los debates se centraron en: el estado de definición provincial de la futura oferta de los IFD, las estrategias para la construcción de los LCP con los institutos, los avances y dificultades de las provincias que ya tenían avances en cuanto a los diseños (Catamarca) o cuentan con diseños más recientes (Río Negro).

Entre los debates centrales de la comisión se abordaron las siguientes temáticas:

- Necesidad de diseñar estrategias de participación de los actores de los IFD en el proceso de construcción curricular.
- Incorporar definiciones en los LCP que abarquen a las tres funciones de la formación docente continua.
- Elaborar la estructura profunda de los LCP a partir de las problemáticas concretas de la formación docente y el sistema educativo provincial
- Formular un marco teórico consistente que se refleje en la estructura curricular a diseñar.
- Necesidad de avanzar en la construcción curricular y simultáneamente ir definiendo la organización institucional de los IFD.
- Intercambio acerca de problemáticas comunes de la formación docente provincial (el cambio en el perfil de los ingresantes, los niveles de autonomía que se le otorgan a las instituciones, la factibilidad en la incorporación de la función de investigación ante las condiciones actuales de las instituciones, etc.).
- Importancia de articular la construcción curricular con la formulación de los PEI.

En cuanto a la metodología de trabajo, la comisión contó con instancias de debate e intercambio y de producción por provincia con consignas en función de cada nivel de avance. La mayoría de las provincias de la comisión presentaron una sistematización de la producción efectuada en el seminario y la misma se sintetiza a continuación.

#### Catamarca

La provincia está elaborando diseños curriculares para carreras de formación docente para el 3er. ciclo de EGB y Polimodal. Diseñaron carreras de Historia, Lengua, Matemática, Educación Física y Economía.

La decisión de iniciar estas carreras, surge a partir de los estudios de oferta y demanda y del reordenamiento de la oferta de los IFD. La gestión educativa provincial resolvió la fusión de instituciones que pasan a ser 16 institutos estatales y 5 privados. Por otra parte, están diseñando pos títulos de 1 año y medio de duración para la capacitación de docentes en Formación Ética y Ciudadana y Tecnología.

La propuesta curricular toma como eje de articulación la práctica docente. Proponen tentativamente los siguientes ejes: La práctica docente, escuela y contexto socio-histórico cultural; la práctica docente y problemática institucional-organizacional; la práctica docente y problemática curricular; la práctica docente en el aula.

La estructura curricular prevé un ciclo básico de dos años de duración (incluye la formación general, los contenidos centrales de los campos disciplinarios específicos y la introducción a la investigación educativa) y un ciclo de profundización (en contenidos de la formación orientada, la enseñanza de los mismos de acuerdo a la especificidad del nivel y la profundización en investigación educativa). Las opciones en cuanto al formato curricular son módulos para la formación general común y módulos, asignaturas y talleres para la formación especializada y orientada.

En cuanto a otros rasgos distintivos de la propuesta cabe considerar:

- Diseño de un sistema de correlatividades a partir de la articulación lógica de los conocimientos y que permita cierta independencia en el cursado de los módulos.
- La propuesta incorpora la producción, por parte de los futuros docentes, de un trabajo final de análisis teórico del proceso de la residencia.
- Consideran la implementación de un curso de nivelación no eliminatorio en el ingreso a las carreras sobre los contenidos centrales del nivel medio (curso de modalidad presencial o a distancia).

En el transcurso del seminario el equipo provincial analizó su propuesta y la contrastó con la propuesta del Programa Nacional. La tarea se encuentra sistematizada en el informe provincial elaborado en el Seminario.

### Jujuy

La provincia se encuentra iniciando el proceso de construcción curricular. Consideran dos instancias de trabajo: con las instituciones (concurriendo a los IFD y realizando un trabajo de insumo para los LCP) y de trabajo por zona o núcleos con grupos de instituciones.

La provincia cuenta con 21 IFD (89% estatales y 11% privados); 18 con oferta para Nivel Inicial, Primario y Medio; 2 de formación docente artística y 1 para la formación docente en Catequesis; 11 IFD desarrollan actividades de capacitación en el marco de la RFFDC.

El documento elaborado por el equipo provincial en el seminario avanzó en cuanto a la estructura profunda de los LCP explicitando los marcos teórico conceptuales que considerarán, las estrategias con las instituciones en la construcción de los LCP y la priorización de las problemáticas provinciales para la definición de los trayectos de la formación docente.

### Neuquén

La provincia cuenta con 15 IFD estatales con ofertas para los niveles Inicial y EGB1 y 2 (3), Educación especial (1), EGB1 y 2 (8), Bellas Artes (1), Música (1), Matemática y Lengua (1) y 3 privados que incluyen Profesorado de Inglés (2) y de Matemática y Computación (1). Neuquén continuará con estas carreras en vigencia.

En el transcurso del seminario la provincia formuló un informe con los rasgos distintivos del sistema educativo provincial y de la formación docente, enunciaron los aspectos que deberá contemplar la estructura profunda de los LCP y esbozaron los trayectos de los LCP que incluyen: el trayecto filosófico, histórico, socio político; el pedagógico, didáctico curricular, el disciplinar y el focalizado. Un taller de integración y el trayecto de la práctica pedagógica y residencia que atraviesan al conjunto de la

formación. Por otra parte, han avanzado en la definición de algunos EC al interior de los trayectos.

El equipo provincial inició un proceso participativo de consulta con los IFD para la elaboración de los LCP.

### Río Negro

La provincia desarrolló su propuesta de reordenamiento que consiste en 7 IFD con las siguientes ofertas: 3 de EGB1 y 2; 3 de EGB3 y Polimodal y 1 de Educación Física. La propuesta está en proceso de concertación y definición. Actualmente la provincia no cuenta con oferta de formación docente para EGB 3 y Polimodal en los IFD.

Por otro lado, Río Negro cuenta con el diseño curricular para la formación docente vigente desde 1988 y estiman la readecuación de dicho diseño que fundamentalmente se orientaba a superar la lógica deductiva de los planes de estudio, la desarticulación teoría-práctica, etc..

Dado que aún no iniciaron la elaboración de LCP, los asistentes al seminario elaboraron comentarios a partir de los documentos presentados por el Programa.

---

**Provincias que integraron la comisión:** Buenos Aires, Formosa, Salta, Santiago del Estero y Tucumán)

El trabajo de la comisión se dividió en espacios interprovinciales y provinciales.

En este caso, dados los niveles de avance de estas provincias en la implementación de las nuevas carreras de Formación Docente y en la elaboración de los lineamientos/diseños curriculares, se privilegió el trabajo en espacios interprovinciales que se centró en el intercambio acerca de los avances realizados en estos temas como así también en las tareas que aún quedan por realizar. Los debates o énfasis puestos por las provincias de esta comisión giraron en torno a las siguientes temáticas:

- La participación de los IFD en el proceso de construcción curricular.
- Los criterios utilizados para otorgarle a los CBC un formato didáctico: ejes organizadores del curriculum, el lugar de lo disciplinar y lo pedagógico, curriculum centrado en disciplinas o en problemáticas, la inclusión de otros contenidos, la relación teoría-práctica, etc.
- La inclusión de las problemáticas provinciales en los lineamientos y diseños curriculares, en este sentido algunas provincias plantearon la inclusión de la diversidad cultural a los LCP y DCI.
- Las funciones de los IFD, la articulación de las tres funciones, dificultades relacionadas con la implementación de las tres funciones. En este tema todavía no hay demasiados avances, sobre todo en lo referido a investigación. Con respecto a esto último se abrió un espacio de discusión acerca del papel de la investigación en los IFD, de qué se entiende por investigación educativa, la capacitación para investigadores, etc.

Por otra parte el espacio de trabajo provincial se aprovechó fundamentalmente para avanzar en aquellos aspectos pendientes en relación a la construcción de los LCP, en este sentido las tareas realizadas fueron diferentes según la provincia:

- **Analizar, discutir, comparar, etc.** los documentos producidos por el Programa de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado referidos al tema.
- **Sistematizar información** producto de la participación de los IFD para la elaboración de los LCP.
- **Organizar y reelaborar trabajos** realizados en sus provincias en función de la construcción de los LCP.
- etc.

En cuanto a tareas pendientes las provincias coincidieron en que principalmente se refieren a:

- La articulación de las tres funciones, su inclusión en los lineamientos curriculares provinciales.
- Realizar definiciones sobre investigación, formas de organizarla institucionalmente, etc.

**Provincias que integraron la comisión:** Entre Ríos, Mendoza, Misiones, Santa Cruz.

El trabajo de la comisión se desarrolló en dos instancias diferenciadas: bloques de intercambio interprovincial y bloques de trabajo al interior de cada equipo provincial sobre los lineamientos curriculares provinciales.

En el primer bloque de trabajo interprovincial cada provincia expuso el estado de avance en la construcción de los lineamientos curriculares provinciales: características del proceso, conformación de los equipos técnicos abocados a la elaboración de los LCP, fuentes utilizadas/ a utilizar, mecanismos y dispositivos empleados para instrumentar la participación/consulta a los IFD respecto de los avances producidos, rasgos distintivos de la formación docente de la provincia y del sistema educativo provincial señalando los avances e innovaciones, a la vez que las problemáticas más significativas. El intercambio permitió poner en cuestión las concepciones que orientan el proceso en cada equipo provincial y las metodologías implementadas. El centro de la discusión giró en torno de las características del proceso de construcción y los alcances del documento de LCP en relación al grado de prescriptividad de éste y la autonomía y condiciones de posibilidad de las instituciones para la construcción del diseño curricular institucional.

Salvo la provincia de Santa Cruz, en las restantes provincias que conformaron la comisión la elaboración de los LCP está a cargo de consultores PRISE.

En las cuatro provincias se han implementado diferentes mecanismos para asegurar la participación de los IFD en la elaboración de los LCP. Los técnicos de Entre Ríos elaboraron un Documento Base llevado a la consulta de una comisión ampliada conformada por un representante de cada IFD; la comisión que se constituyó en noviembre en Mendoza ha elaborado documentos sobre temáticas parciales de los LCP en dirección a construir un lenguaje común que es llevado a la consulta de los IFD para su consenso; Misiones constituyó entre 1994-96 una comisión de Normales, se desarrollaron jornadas de reflexión e intercambio por zona e IFD, cuyos productos se

sistematizaron en tres versiones sucesivas del documento de LCP; en Santa Cruz, el número de instituciones permitió la participación directa de docentes de los IFD en la elaboración de un Diseño Curricular Base.

El segundo bloque de trabajo interprovincial se centró en el tema de organización institucional. Los técnicos de Mendoza refirieron reflexiones surgidas de la experiencia de implementación del PTFD en relación a la desarticulación de los departamentos correspondientes a las diferentes funciones de la FDC. El rector de la Escuela Normal de Paraná (Entre Ríos) sintetizó la experiencia desarrollada a partir de un diseño organizacional por Programas y Proyectos. El nudo problemático en este bloque de trabajo fue hipotetizar obstáculos e intentar delinear estrategias para superarlos, principalmente referidos a la articulación de las funciones de los IFDC.

En el tercer y último bloque de trabajo interprovincial se intercambiaron y debatieron enfoques y estrategias para la construcción de los DCI y su relación con el PEI. Se debatió principalmente acerca de las características del PEI y el dilema planteado en torno de la exigencia de presentación del mismo antes de definir la propuesta curricular institucional.

En los bloques destinados al trabajo provincial se desarrollaron las consignas propuestas por el Programa a partir de los documentos presentados, los materiales elaborados por cada equipo provincial y los aportes de las diferentes exposiciones, lo cual permitió la revisión de los materiales elaborados, la identificación de fuentes o aspectos no considerados y la elaboración de una reseña conceptual y metodológica de lo realizado para su circulación por las diferentes cabeceras de la RFFDC como insumo para el avance en el proceso de construcción curricular de la formación docente.

---

**Provincias que integraron la comisión:** Corrientes, San Juan, La Rioja, Santa Fe y Chaco.

El trabajo de la comisión se desarrolló en dos instancias diferenciadas: bloques de intercambio interprovincial y bloques de trabajo al interior de cada equipo provincial sobre los lineamientos curriculares provinciales.

En el primer bloque de trabajo interprovincial cada provincia expuso el estado de avance en la construcción de los lineamientos curriculares provinciales:

- características del proceso,
- conformación de los equipos técnicos abocados a la elaboración de los LCP,
- fuentes utilizadas/ a utilizar,
- mecanismos y dispositivos empleados para instrumentar la participación/ consulta a los IFD,
- rasgos distintivos de la formación docente de la provincia y del sistema educativo provincial, ( señalando los avances e innovaciones, a la vez que las problemáticas más significativas).

Entre los debates centrales de la comisión se abordaron las siguientes temáticas:

- Necesidad de diseñar estrategias de participación de los actores de los IFD en el proceso de construcción curricular.

- Incorporar definiciones en los LCP que abarquen a las tres funciones de la formación docente continua.
- Elaborar la estructura profunda de los LCP a partir de las problemáticas concretas de la formación docente y el sistema educativo provincial
- Necesidad de avanzar en la construcción curricular y simultáneamente ir definiendo la organización institucional de los IFD.
- Intercambio acerca de problemáticas comunes de la formación docente provincial (el cambio en el perfil de los ingresantes, los niveles de autonomía que se le otorgan a las instituciones, etc.).

El intercambio permitió contrastar las concepciones que orientan el proceso en cada equipo provincial y las metodologías implementadas. El centro de la discusión giró en torno de las características del proceso de construcción y los alcances del documento de LCP en relación al grado de prescriptividad de éste y la autonomía y condiciones de posibilidad de las instituciones para la construcción del diseño curricular institucional.

El segundo bloque de trabajo interprovincial se centró en el tema de organización institucional. En este espacio de trabajo se realizó un análisis de las diferentes alternativas de organización institucional, ventajas y desventajas de cada una de ellas y posibles combinaciones.

En los bloques destinados al trabajo provincial se desarrollaron las consignas propuestas por el Programa a partir de los documentos presentados, los materiales elaborados por cada equipo provincial y los aportes de las diferentes exposiciones.

En las cinco provincias se han implementado diferentes mecanismos de participación de los IFD en la elaboración de los LCP. La situación específica de cada provincia se detalla a continuación:

#### *Chaco:*

*Se ha conformado la comisión de currículum PRISE y han elaborado un primer borrador de Lineamientos que está en revisión con los IFD.*

*Están delimitando los trayectos curriculares provinciales en conjunto con los IFD.*

#### *Corrientes*

*Se ha desarrollado una primera instancia de "acreditación" a diez IFD que dictan carreras de FD para EGBI y 2, las cuales comenzaron este año con una nueva carrera de transición. No hay definiciones con respecto a las demás carreras, ni estudios finalizados.*

*Los diseños curriculares de las carreras que comenzaron este año, se consideran de transición y están en revisión de acuerdo a la propuesta del programa.*

#### *La Rioja*

*Se confeccionó un cronograma de trabajo con los docentes de todas las carreras de FD (de acuerdo a la propuesta de reordenamiento), para la elaboración de los diseños curriculares provinciales.*

*Se prevé que en este primer cuatrimestre se implementará a partir de mayo, la formación general y especializada en todas las carreras y en el próximo cuatrimestre se irá incorporando la formación orientada*

#### *San Juan*

*Se ha elaborado un primer borrador general sobre los lineamientos curriculares provinciales y se puso a discusión de los IFD.*

*Se tomó la decisión de elaborar los Lineamientos curriculares provinciales con la participación de representantes de todos los IFD (estatales y privados) y que serán los mismos IFD los que confeccionen los diseños curriculares institucionales.*

***Santa Fe***

*Han elaborado una "Propuesta Pedagógica", que implica un diseño curricular base, el cual se puso a consideración de los IFD.*

*Algunos IFD de gestión estatal y la mayoría de gestión privada lo están implementando a partir de abril.*

*No hay decisiones en torno a qué pasará con los que no aceptan la propuesta y/o proponen modificaciones.*

## LA DIVERSIDAD, UN RASGO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Augusto M. Trombetta  
Centro de Estudios de Estado y Sociedad  
Buenos Aires, marzo de 1998

*Borrador de trabajo preparado para la tercera reunión del Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente (Chapadmalal, Buenos Aires, 16 al 21 de marzo de 1998).*

### Planteo general

En la comparación internacional se observa que, frente a la relativa uniformidad de los niveles iniciales de los sistemas de enseñanza, el tercer nivel muestra una gran diversidad. Este rasgo de la educación superior sobrepasa las diferencias que derivan de la variedad de carreras y programas (académicas o profesionales, de pregrado, de grado o de posgrado) y de títulos (técnico, maestro, profesor, licenciado, abogado, ingeniero, contador, especialista, magíster, doctor, etcétera)<sup>1</sup>. En efecto, la diversidad de la educación superior también se observa en tres nuevos niveles o dimensiones:

- 1) *Nivel sistémico.* Los distintos sistemas nacionales de educación superior admiten, por lo menos, ser clasificados en unitarios (o integrados) y binarios.
- 2) *Nivel institucional.* Las instituciones que brindan estudios de nivel superior son diversas y no todas responden al paradigma universitario clásico (el cual, por su parte, históricamente ha presentado distintas formas).
- 3) *Nivel organizativo.* La organización académico-institucional de los establecimientos de enseñanza superior no se corresponde con un único modelo sino con dos grandes tradiciones: la europea (cátedra y facultad) y la norteamericana (departamento y campus).

En lo que sigue se va a hacer una breve caracterización de cada uno de los tres niveles referidos. Al poner el énfasis en la diversidad, las conclusiones pretenden señalar la inexistencia de fórmulas aplicables en todo momento y lugar.

---

<sup>1</sup> En la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación desarrollada por la UNESCO la referida diversidad de carreras, programas y títulos aparece simplificada en tres niveles (el 5º, el 6º y el 7º), el tercero de los cuales se puede, a su vez, dividir internamente. El nivel 5º corresponde a la enseñanza de primer ciclo del tercer grado *que permite obtener un certificado o diploma no equivalente a un primer título universitario*. El nivel 6º, por su parte, comprende la enseñanza de primer ciclo del tercer grado *que permite obtener un primer título universitario o su equivalente*. Finalmente, el nivel 7º alcanza a la enseñanza de segundo ciclo del tercer grado *que permite obtener un título universitario superior o su equivalente*.

## Sistemas nacionales de educación superior

Si se consideran los niveles o modalidades educativas y las características de las instituciones de enseñanza, se puede definir una tipología que ha servido para estudiar y clasificar idealmente los distintos sistemas de educación superior del mundo. Así, se habla de "sistemas unitarios" (*unitary systems*) o "sistemas universitarios integrados" (*integrated university systems*), y de "sistemas binarios" (*binary systems*).

La clasificación antes mencionada se aplica, fundamentalmente, al estudio de los diferentes sistemas de educación superior vigentes en la mayoría de los países desarrollados. Allí, la expansión más reciente de los sistemas de educación superior —un movimiento que tuvo su inicio a mediados de la década del sesenta y que apuntó a introducir carreras cortas dentro del nivel superior— estuvo orientado por dos estrategias generales.

En algunos países, la diversificación curricular derivó de introducir carreras cortas dentro de las mismas universidades. De este modo, las universidades comenzaron a ampliar no solo su tradicional oferta académica, sino también sus objetivos institucionales. Esta primera estrategia delineó lo que los autores han caracterizado como sistemas unitarios o integrados: son los sistemas de educación superior que se apoyan en la existencia de un solo nivel institucional, el universitario, dentro del que se ofrecen las dos modalidades de la enseñanza superior, la terciaria y la universitaria. En España y en Suecia, por ejemplo, las universidades brindan una amplia gama de estudios superiores, los que, sin embargo, se diferencian funcionalmente debido a su carácter y a su duración. Los sistemas integrados, en síntesis, responden al esquema de un solo tipo institucional (la universidad) y dos niveles o modalidades educativas (la terciaria y la universitaria).

La segunda de las estrategias generales fue la seguida en los países que lograron diversificar la oferta curricular del sistema de educación superior creando establecimientos terciarios, especializados en carreras de esa modalidad. Al analizar los sistemas de educación superior de tales países se habla, por lo tanto, de sistemas binarios. La característica de estos sistemas es la coexistencia de dos niveles institucionales, el terciario y el universitario: de ellos egresan profesionales con títulos igualmente reconocidos, pero los niveles o modalidades de enseñanza de unos y otros son diferentes. Así, por ejemplo, en Alemania y en Francia existen las universidades, donde se cursan las carreras académicas más tradicionales, y una serie de instituciones terciarias, donde se estudian carreras más cortas y de orientación técnico-profesional, no articulables con las universitarias. Los sistemas binarios, en definitiva, responden al esquema de dos tipos institucionales (el terciario y la universidad) y dos niveles o modalidades educativas (la terciaria y la universitaria), donde cada tipo de institución se especializa, en principio, en una modalidad educativa.

### Sinopsis N°1. Distribución institucional típica en los sistemas de educación superior unitarios y binarios

Educación superior	Sistemas unitarios	Sistemas binarios
Modalidad terciaria	Universidades	Terciarios
Modalidad universitaria		Universidades

## Instituciones de educación superior

Por tratarse de una división clasificatoria ideal, se debe alertar acerca de la virtual inexistencia de sistemas nacionales de educación superior que sean completamente integrados o perfectamente binarios. Esta observación, que puede llegar a invalidar la clasificación anterior, sirve para señalar la necesidad de introducir algún matiz cuando el análisis se apoya en una perspectiva institucional. Una manera de hacerlo es incorporar el concepto de funciones.

Si se contempla el aspecto funcional, cada institución terciaria o universitaria, que forma parte de un sistema de educación superior integrado o binario, estará cumpliendo con distintas funciones. Estas, que no necesariamente son educativas ni de nivel superior, se pueden agrupar dentro de tres grandes categorías:

- 1) *Funciones de enseñanza.* La formación que se brinda en las instituciones de educación superior posee características diversas, según sean los objetivos perseguidos. Se pueden distinguir, así, la enseñanza superior en sus dos modalidades (técnico-profesional y académica), la formación y actualización docente, la educación de transferencia, la enseñanza reparadora y la educación continua y avanzada.
- 2) *Funciones de extensión comunitaria.* La extensión cultural es una función común a los terciarios y a las universidades. Esta función —que se puede cumplir mediante cursos o talleres no curriculares de idiomas, artes, cultura general, etcétera— no se limita a tareas docentes. En efecto, la expresión artística, los espectáculos teatrales o musicales, las conferencias y los debates, entre otros acontecimientos, también pueden formar parte de las actividades de extensión cultural.
- 3) *Funciones de investigación.* La investigación científica básica y aplicada es una función tradicionalmente vinculada con las universidades. Aunque se trata de una función relativamente reciente, el desarrollo y transferencia de tecnología también aparece como característica de las universidades.

Sinopsis N°2. Distribución característica de las funciones de la educación superior entre terciarios y universidades

Funciones	Terciarios	Universidades
Enseñanza técnico-profesional	Sí	(S)
Enseñanza académica	No	Sí
Formación y actualización docente	Sí	Sí
Educación de transferencia	Sí	No
Enseñanza reparadora	Sí	No
Educación continua y avanzada	Sí	(S)
Extensión cultural	Sí	Sí
Investigación científica básica y aplicada	No	Sí
Desarrollo y transferencia de tecnología	No	Sí

En las instituciones de educación superior se combinan de distinta manera las funciones ya señaladas. De esta manera se logra una caracterización funcional de los distintos tipos de establecimientos educativos:

- 1) *Universidades* [enseñanza académica de grado y posgrado, formación docente, enseñanza técnico-profesional, extensión, investigación]. Ejemplos: Alemania, Australia, España, Estados Unidos, Francia, Reino Unido.
- 2) *Institutos de formación docente* [formación docente, actualización docente, investigación educativa]. Ejemplos: Australia, *colleges of advanced education* (colegios de educación avanzada); Reino Unido, *polytechnics* (politécnicos).
- 3) *Institutos tecnológicos* [enseñanza técnico-profesional]. Ejemplos: Alemania, *Fachhochschulen* (escuelas superiores especializadas); Francia, *instituts universitaires de technologie* (institutos universitarios de tecnología); Reino Unido, *polytechnics* (politécnicos).
- 4) *Colegios universitarios* [educación de transferencia, enseñanza técnico-profesional, enseñanza reparadora]. Ejemplos: Australia, *colleges of technical and further education* (colegios de educación técnica y avanzada); Estados Unidos, *community colleges*.
- 5) *Escuelas de arte* [formación profesional, formación docente]. Ejemplo: Alemania.

Cabe destacar, por otro lado, que dentro de las denominaciones anteriores cabe una amplia gama de variantes. Así, la universidad del siglo XX no es la misma que la del siglo XII, ni la universidad napoleónica del siglo XIX es la Universidad de Berlín fundada en 1810. Incluso la universidad contemporánea reconoce diversas formas: universidades de investigación, universidades con doctorado, universidades con licenciatura, universidades profesionales, etcétera. Y, dentro de una misma universidad, las funciones no se cumplen de manera homogénea: en las facultades de orientación profesional (Ciencias Económicas, Derecho y Odontología, por ejemplo) hay muy poca investigación, pero en las de orientación académica (Ciencias Exactas y Naturales, Filosofía y Letras y Farmacia y Bioquímica, por ejemplo) se desarrolla el grueso de la investigación universitaria.

## Organización académico-institucional

En cuanto a la organización interna de los establecimientos de enseñanza superior, se puede señalar la existencia de dos modelos básicos. El más tradicional, de raigambre europea, es el que se apoya en la existencia de *cátedras*; el más novedoso (surge a fines del siglo XVIII y se consolida a fines del siglo XIX), propio de los Estados Unidos, es el que se apoya en la existencia de *departamentos*.

En sus formas puras, tanto la cátedra como el departamento constituyen las células básicas de la docencia y la investigación universitarias. Sus características principales son las siguientes:

- 1) *Cátedras*. Se establecen sobre las materias definidas curricularmente y en ellas se conjugan docencia e investigación. Los titulares de las cátedras se relacionan con la facultad (incluso con el gobierno) y ejercen sobre sus colegas de menor rango un tipo de autoridad personalista y jerárquica. La carrera queda definida como un grupo ordenado de materias que dictan los profesores de las distintas cátedras.
- 2) *Departamentos*. Se establecen a partir de agrupaciones por áreas del saber y en ellos se conjugan docencia e investigación. Los profesores se relacionan con la universidad o *college* y entre todo el cuerpo de profesores se establece un tipo de autoridad no personalista y colegiada. La carrera queda definida como un grupo ordenado de materias que se dictan en los distintos departamentos universitarios<sup>2</sup>.

Los dos modelos organizativos puros, cátedras y departamentos, presentan alternativas intermedias y aun diferencias internas. Así, por ejemplo, en las universidades del continente europeo (Alemania y Francia) el modelo organizativo que prevaleció hasta la década del sesenta es el de la cátedra y la facultad (sistema de cátedras puro). Sin embargo, el poder ejercido por los titulares de cátedra en Alemania y en Francia no era el mismo.

En las universidades británicas prevaleció hasta mediados del siglo XX lo que se puede analizar como una combinación particular de la cátedra y el departamento, que se apoyaba en una fuerte tradición colegiada. El profesor o el jefe de departamento tenía menos poder que el profesor titular de las universidades alemanas.

Las universidades norteamericanas muestran el predominio del modelo organizativo apoyado en el departamento y la universidad o *college*. Visto en perspectiva histórica, este modelo cambió en lo referido a la distribución del poder: cuando el jefe de departamento era designado por las autoridades superiores tenía mucho más poder que cuando comenzó a ser votado por sus colegas.

## Conclusiones preliminares

- 1) La diversidad institucional se puede interpretar como el valor agregado de un sistema de educación superior. En la Argentina, por ejemplo, la amplia red de instituciones terciarias permite una amplia cobertura y facilita el acceso a la enseñanza de tercer nivel.

---

<sup>2</sup> Desde fines del siglo XIX, cuando se introduce el sistema de créditos, la organización departamental aparece ligada a este modo de organización curricular. Sin embargo, no hay un vínculo necesario entre ambos sistemas organizativos.

2) La diversidad organizativa se puede interpretar como una de las condiciones de subsistencia de cada institución. Históricamente, las instituciones universitarias cambiaron y lograron subsistir por casi un milenio; parte de ese cambio tuvo que ver con su reformulación organizativo-institucional.

3) La triple diversidad aquí señalada (sistémica, institucional y organizativa) sirve para destacar el hecho de que no hay un único sistema nacional, una única alternativa institucional o un único modelo organizativo viable. Todas las variedades señaladas existen en el mundo de hoy, por lo cual no resulta apropiado señalar la superioridad intrínseca de una de ellas. En este punto pueden ser determinantes las diferentes tradiciones culturales.

## **PANEL: EL TRAYECTO DISCIPLINAR EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR.**

### **SÍNTESIS DE LA PRODUCCIÓN GRUPAL.**

La presente síntesis tiene por objeto reconocer aspectos vinculados con la gestión curricular en particular, con las percepciones y demandas de los diferentes perfiles involucrados en los procesos de desarrollo curricular.

Se han agrupado las demandas y tareas en función de los destinatarios prescindiendo de la identificación del grupo que las hubiere formulado, a efectos de aportar sencillez a la presentación.

La intención es contribuir a los procesos de trabajo que se encuentran desarrollando al identificar aspectos que son considerados clave o necesarios por los distintos actores que participan del mismo.

En la producción de los grupos se refleja, tanto la explicitación de demandas y tareas hacia los otros grupos como una percepción del rol que cada uno cumple o debiera cumplir.

A responsables políticos

#### **Articulación:**

- Propiciar intercambios y encuentros de discusión y lectura de los avances curriculares.
- Propiciar instancias formales de encuentro para la construcción del marco epistemológico de los diversos trayectos curriculares disciplinares.
- Propiciar instancias de articulación entre especialistas disciplinares de formación docente y especialistas disciplinares de la Red Federal de Formación Docente Continua.

#### **Acompañamiento institucional:**

- Promover instancias de acompañamiento de los institutos en los procesos de transformación institucional.

#### **Normativa:**

- Generar normativa para acompañar el proceso de transición en la transformación de la educación
- Concentración de horas en institución.

#### **Definición de política educativa para el nivel superior no universitario.**

- Precisión del alcance de los lineamientos curriculares
- Definición de políticas de capacitación e investigación en los planes de desarrollo.

### Administración, gestión y financiamiento:

- Previsión los tiempos necesarios para el cumplimiento de las metas provinciales.
- Previsión del financiamiento requerido por el proceso de desarrollo curricular.
- Asegurar estrategias de participación para vehicular la autonomía institucional.
- Otorgamiento de espacios y recursos para la articulación con otros niveles e instituciones.

### Equipos:

- Conformación de equipos con perfiles disciplinarios y pedagógicos
- Convocar a especialistas disciplinarios para la conformación de equipos curriculares.

### A Generalistas:

- Desarrollo estrategias de comunicabilidad respecto de los documentos que se producen.
- Desarrollo de investigación sobre formación docente y procesos de articulación entre Institutos de Formación Docente y Universidad.
- Capacitación a equipos disciplinares en temas vinculados con el trabajo en equipo y la investigación.
- Producción del marco referencial pedagógico donde se expliciten fundamentos y fuentes de los Lineamientos Curriculares Provinciales.
- Elaboración de una estructura curricular básica de formación docente.
- Desarrollo de estrategias de articulación entre generalistas y especialistas para la construcción curricular.

### A los especialistas:

- Articulación con las definiciones asumidas en otros campos y con los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos.
- Adecuación a los tiempos del Plan de Desarrollo.
- Adecuación con los diseños curriculares de los niveles para los que se forma.
- Contextualización de los contenidos disciplinares.
- Definición de los fundamentos epistemológicos y de criterios para la organización de los contenidos / trayectos.
- Explicitación de marcos teóricos, epistemológicos y didácticos.
- Establecimiento de mecanismos de articulación entre equipos de generalistas y especialistas.
- Generar aportes, desde su perspectiva disciplinaria, a la práctica docente en los procesos de formación.

**Apertura : Presentación del programa de actividades.**

- Prof. Luis Roggi.
- Lic. Inés Aguerrondo.

Prof. Luis Roggi

- Me alegra mucho darles la bienvenida en un marco bastante más cómodo que el que hemos tenido en Diciembre y les agradezco muchísimo que una vez más hayan respondido positivamente a la convocatoria que les hicimos para esta reunión. Ya hablamos en Diciembre y en Febrero de lo que deberían significar para nosotros las reuniones del seminario cooperativo. Básicamente seminario y cooperativo, es decir, aprender juntos cosas que necesitamos para ir haciendo lo que nos hemos propuesto hacer con respecto de la formación docente; y cooperativamente, es decir, ir analizando entre todos lo que queremos hacer, lo que nos ocurre y las alternativas de salidas que queremos darnos y, también, ir conociendo cómo va en cada provincia el trabajo, qué alternativas de soluciones, qué propuestas estamos ensayando. Ir avanzando juntos. A diferente ritmo de acuerdo con las posibilidades que cada uno tiene, de acuerdo con las decisiones políticas y técnicas que cada jurisdicción se da, pero compartiendo los éxitos y los fracasos. Es la única manera de ir haciendo conocimiento de temas sobre los cuales hay muchas cosas escritas, hay muchas menos cosas ensayadas y sobre las cuales todos nos hemos propuesto hacer un aporte positivo hacia adelante. En los últimos días yo leía un trabajo de Cirigliano que historia, con los pocos documentos que hay, la venida de las docentes norteamericanas que Sarmiento trajo para crear las normales que necesitaba este país. Después de leer los detalles que muy incompletamente se han recogido hay muchas cosas por las cuales uno se sorprende, pero hay dos conclusiones que yo saco que a mí me parecen muy útiles. Por qué -una cosa que está muy poco estudiada- por qué Sarmiento fue a buscar a esas escuelas de Massachusetts y no a otras que en aquella época eran más famosas como las de Nueva York. Por qué vinieron esas mujeres? Porque el sueldo era menor que el de un comisario de policía y mucho menor que el que ellas podían esperar con la preparación que tenían en el sistema público norteamericano que ya era

bastante bien financiado e importante. Esas escuelas se habían distinguido porque personas de familias no muy importantes que eran las que normalmente hacían docencia en las colonias norteamericanas y en el joven país habían encontrado en la docencia un camino de profesionalización, es decir, lo que pasó en nuestro país 70 años después. Había un proceso de profesionalización en los institutos de Massachusetts que no se había dado en el resto del país, en donde todavía se seguía hablando como en nuestro país 70 años después del sacerdocio de la docencia. En segundo lugar uno se pregunta por qué vinieron cuando en su país ellas ya habían descubierto el camino hacia la profesionalización. Y no hay otra respuesta, dice Cirigliano, que la vocación de servicio público. Esas mujeres después aprendieron a querer al país pero no lo podían querer antes de conocerlo. Tanto aprendieron a querer que la mayoría murió acá en Argentina después de una carrera y con familia. Yo creo que ese hecho fundacional del sistema de formación docente en la Argentina todavía nos deja hoy dos lecciones importantes: en primer lugar la búsqueda de la profesionalización que responda a los requerimientos de cada época -ellas tenían sus respuestas, seguramente sus respuestas profesionales para esa época; nosotros tenemos que buscar, yo diría, reprofesionalizar la función docente en respuesta a nuestra época-; en segundo lugar la vocación de servicio público que les hizo a ellas venir a trabajar en condiciones mucho más complicadas que las que tenían en Massachusetts en esa época. Cirigliano compara con lo que tuvieron 10 años después ellas acá y lo que tenían las compañeras de ellas que se quedaron en Estados Unidos y se pregunta: ¿cómo no se fueron?, si sabían que en su país si volvían ganaban muchísimo más que acá. A mí me parece que estos interrogantes buscan respuestas actuales. Cómo congeniar la vocación del servicio público por la construcción de respuestas profesionales, adultas, que respondan a los requerimientos de hoy y del mañana que podemos suponer. Un amigo conocido de ustedes que le gusta escandalizar, Obide Menin, decía cuando dirigía el MEB que convocaba a la gente a hacer pedazos la escuela normal. Nosotros decíamos en Diciembre: no los convocamos a hacer pedazos la escuela normal. Nosotros los convocamos a una construcción distinta, a una construcción nueva a la cual tenemos que atrevernos entre todos y que es una construcción tan arriesgada que sería imprudente hacerla de otra manera que no fuera entre todos. Con el pasado que tenemos, con el presente que tenemos pero convocados por los requerimientos del futuro más que por ninguna otra cosa. Es un salto adelante y es un salto que no es imprudente si se da entre todos. En un país como este que es jurídicamente federal, pero además realmente muy rico por su diversidad, no se debe trabajar de otra manera. Una reunión que será mejor o

peor dependiendo de que mejor o peor trabajemos en conjunto. Nosotros traemos propuestas porque es nuestra responsabilidad, pero son propuestas de trabajo conjunto, no son propuestas cerradas, no son fórmulas que hemos descubierto o que hemos elaborado. Lo que tenemos claro es algunos de los puntos en el camino que tenemos adelante, eso lo tenemos claro. Cuando nosotros decimos que queremos desecundarizar los institutos de formación sabemos lo que estamos diciendo y sabemos que en eso estamos de acuerdo todos en el país. Sabemos qué es lo que no queremos que sean o sigan siendo los institutos, sabemos qué es lo que queremos para el futuro. ¿Cómo lo vamos a hacer?, tenemos algunas propuestas y los convocamos para que las analicemos juntos. Esto no es una universidad en que alguien viene a mostrar su conocimiento, a mostrar que ya leyó el último libro porque vive más cerca de una librería, esto es un país que está construyendo nada menos que su sistema de formación docente, y a nada menos que eso nosotros los convocamos con la seguridad de que estamos firmes en que lo hacemos entre todos o no lo hacemos. De manera que la respuesta frente a estos 7 días de trabajo tiene que ser una respuesta conjunta, lo que nosotros hemos querido hacer -y lo que queremos garantizar- es el espacio de construcción, y en ese espacio de construcción tenemos 6 días y medio para encontrarnos y sacar jugo a esta reunión, a este deseo conjunto de construcción, nada más.

- Lic. Inés Aguerrondo

- Yo también quería darles la bienvenida a este espacio de trabajo que hemos dado en llamar seminario cooperativo, no jornada porque realmente queremos que sea un seminario, es decir, que podamos construir entre todos conocimiento pero que éste sea lo más cooperativo posible y también quería retomar algunos de los puntos que planteó Luis Roggi en sus palabras. Creo que esta construcción, que no me cabe duda que es conjunta y me parece muy pertinente la comparación que trajo Luis de las maestras que trajo Sarmiento en su momento porque creo que estamos en un momento tan importante como aquel, se da en un momento en el cual estamos echando las bases -para bien o para mal- de una nueva etapa en la educación argentina, que posiblemente no sea tan larga como la que nos precedió porque el mundo hoy tiene sus devenires y sus ritmos, pero que sí va a asignar un nuevo modelo educativo, una nueva escuela, una nueva manera de ser docente. Creo que esta etapa nos resulta a todos, personalmente, y digo personalmente porque creo que esta es la actitud con que todos estamos acá, muy involucrados personalmente, nos resulta a todos particularmente difícil porque es una situación en la

cual estamos todos muy tironeados entre el compromiso brutal que significa aportar nuevas soluciones en relación con la formación docente y con la urgencia de que sabemos que los tiempos se nos van, y que tenemos que dar respuestas lo suficientemente rápidas para que ya algo pase en el 99, pero por el otro lado estamos también tironeados por la gran cantidad de dificultades prácticas, concretas que reconocemos en nuestra realidad, en nuestras instituciones, en nuestras tradiciones y nuestra historia, que si bien son ricas en un montón de desenvolvimientos también han funcionado dentro de un paradigma que hoy tenemos que romper y que se nos hace difícil poder encarar ese salto hacia el futuro que nos pedía Luis. Creo que esta doble tensión la podemos tratar de atenuar si pensamos nuestro trabajo como una transición. Ningún cambio, personal, institucional, social ocurre de una vez y para siempre y en un solo momento. Más bien creo que podemos pensar los cambios con la idea de un péndulo, algunos pasos hacia adelante, algunas dificultades que nos llevan hacia atrás, nuevos pasos porque hay otros enviones, fuerzas, directivas y las dificultades también que se nos oponen pero en esta idea del péndulo lo importante es que el paso adelante siempre sea un pasito más que quede compensado con alguna mirada retrospectiva, pero que esta mirada retrospectiva también me de una nueva salida hacia adelante, entonces pienso que uno puede ver las dificultades en el marco de un proceso y uno puede ver también los desafíos en el marco de un proceso. En el marco de un proceso que será una transición pero que debiéramos, si nos comprometemos a un nuevo sistema educativo, verlo como un proceso permanente, como una transición que nunca se acaba, como un más allá que vamos redefiniendo, como una problematización que va siendo cada vez más rica y nos va dando cada vez más elementos para poder dar nuevos saltos hacia adelante, y en esta transición tenemos hoy una tarea muy concreta que está en un contexto particular, que no va a ser el contexto de otras transiciones. Hoy tenemos un contexto de un sistema que se está construyendo en su totalidad, de un límite en el tiempo por los acuerdos del Consejo Federal que han comprometido que en el año 2000 todas las instituciones tienen que haber encarado sus cambios, soy consciente cuando digo encarado, no digo terminado pero sí todas las instituciones comprometidas con un proceso en el cual están con las fechas y con las pautas y con los plazos encarados y planteando su transformación, y estos tiempos no nos corren solamente a nosotros en el caso del nivel terciario, estos tiempos corren para todas las instituciones del sistema educativo y todas las instituciones del sistema educativo de los otros niveles están empezando, y algunas ya han empezado a encarar sus propios cambios. Los primeros ciclos de la Educación General Básica ya hace por lo menos dos años, que en la totalidad del país están con procesos

diversos en las distintas provincias, con avances distintos en las distintas provincias pero con cambios concretos. El tercer ciclo de la Educación General Básica ha empezado en algunas provincias hace dos años en otras provincias hace un año, en muchas provincias se va a generalizar este año y el año que viene va a quedar completado en todas las provincias. El nivel Polimodal, con los trayectos técnico profesionales, empezó este año en 14 escuelas técnicas de la provincia de Chubut, empezó en las escuelas secundarias de la Universidad de Cuyo y está preparándose en Corrientes, está preparándose en Neuquén, está preparándose en muchas otras provincias para empezar el año que viene, y creemos que a lo largo del año van a ir avanzando los compromisos de las provincias para poder producir la transformación también en los polimodales y en los trayectos técnico profesionales. Este contexto nos marca a nosotros tiempos que no son solamente nuestros. Nuestro cambio en el nivel terciario, en la formación de los docentes es un cambio en sí mismo pero también es un acompañamiento de los cambios que se están produciendo en el resto del sistema, y esto tiene que ver con un tema fundamental que es qué docentes vamos a formar. ¿Tenemos que seguir pensando en los docentes que tenían nuestros institutos o tenemos que hacer una mirada hacia el contexto, replantearnos las cuestiones y ver realmente cuál es la necesidad -en cantidad y en calidad de docentes- para este nuevo sistema educativo, para estas nuevas escuelas, estas instituciones que están al lado de mi institución y que quizás como grupo de instituciones que estamos en una provincia no alcanzamos a ofrecer las respuestas que tenemos que ofrecer para cubrir las necesidades de todas las escuelas? Pero también hay en el contexto otra novedad que se refería también a un planteo que comentaba Luis y que para nosotros es sumamente novedoso, me refiero a la propuesta del fondo de financiamiento para la profesionalización docente que está para discutir en el Congreso, y digo que esta es una novedad que tenemos que tomar como insumo para nosotros porque difícilmente podamos pensar instituciones terciarias con cargos, instituciones terciarias con tiempos para las funciones que tiene que tener si no pensamos en una reforma profunda en la carrera profesional del docente. Cuando digo reforma profunda de la carrera profesional docente me estoy refiriendo nada más ni nada menos que a una reforma en las condiciones laborales, de los docentes de los institutos y de los docentes de las escuelas y esto también es un insumo que en el contexto tiene que importarnos, esto también tiene que ver con qué docente, cómo y para qué carrera, con qué medios -porque como ustedes habrán leído y como habrán escuchado en algunas discusiones, un punto fundamental, fundamentalísimo de la nueva carrera profesional docente va a significar que el incremento del sueldo por

antigüedad es mínimo, aunque se mantiene, pero el incremento fundamental va a ser por las competencias, por las especializaciones, por la capacitación y esta capacitación no es nada más ni nada menos que la función de capacitación de los institutos de formación docente o de los institutos del sistema de formación docente, de la red federal de formación docente que tengan las dos funciones sino tres. Estoy hablando de los institutos de dos funciones que hasta ahora parecía que si no tengo la formación inicial la institución muere, y nosotros desde el vamos hemos planteado que es tan importante pensar la transformación de las instituciones de tres funciones como las de dos funciones, porque todas forman parte del sistema nacional de formación docente, es decir de la red federal de formación docente continua, y por lo tanto sus criterios de calidad, sus criterios para poder aportar al conjunto del sistema educativo en tanto innovación, en tanto investigación, en tanto conocimiento está en un compromiso igual. Y ahora, frente a este planteo que les estoy haciendo, quizás en un compromiso mayor las instituciones que van a ser las que tomen al docente una vez formado porque van a tener que garantizar un quantum de conocimientos más allá de la formación inicial, y va a ser con un compromiso además muy directo de parte de las consecuencias que pueda tener esta formación, no solamente en la calidad de la práctica pedagógica sino en algunas de las cosas del destino personal del docente. De manera que este contexto de una aplicación de una nueva ley que reestructura todo el sistema educativo con sus tiempos y sus compromisos, y una reestructuración de los elementos generales que hacen al nuevo rol docente -ya sea en la demanda pedagógica, que esto es lo que estamos construyendo cuando revemos los institutos, como en la demanda de una carrera profesional distinta- nos sitúa en un contexto realmente de mucho compromiso y un contexto en el cual, como decía Luis, si no encaramos un trabajo cooperativo, si no podemos retroalimentarnos, si no podemos trabajar desde la crítica a las propuestas base que se puedan hacer en el equipo nacional -que por su constitución y por su lugar en el sistema no tiene la posibilidad de la aplicación práctica- o desde la crítica que se le pueda hacer a aquellas provincias que han tenido la valentía de tomar decisiones y de empezar a cambiar pero que por no contar con todo este trabajo cooperativo y por no contar con las decisiones políticas posiblemente las líneas, los rumbos que hayan tomado tengan que ser revisados o remirados, esta crítica entre todos, hacia todos, constructiva, para poder armar y trabajar y hacer un trabajo realmente cooperativo creo que es lo que tiene que ser la base que nos dé el aliento para una transición fructífera y para empezar a inventar, en este nuevo sistema educativo, estos mecanismos de trabajo cooperativo en un país que si queremos que sea federal tiene que

poder mirarse permanentemente, tiene que poder aprender una región de la otra, una provincia de la otra, una institución de la otra, un docente del otro. Pero si bien por un lado tenemos elementos de contexto muy claros que nos definen una situación, también tenemos una mirada estratégica y a largo plazo que nos da, en primer lugar la Ley Federal de Educación, y en segundo lugar los acuerdos del Consejo Federal y las mismas producciones que en los seminarios cooperativos anteriores han ido forjándose. Tanto en los seminarios de la transformación curricular general del sistema de los cuales todos hemos aprendido, estamos aprendiendo y seguiremos aprendiendo mucho, como las instancias anteriores de los seminarios cooperativos de formación docente y esta mirada estratégica de largo plazo nos plantea algunos dilemas fuertes porque cuando uno mira como quisiera que termine toda esta película, no sé si a ustedes les pasa, pero cuando yo miro como quisiera que terminara esta película la veo tan distinta. La veo tan distinta que a veces no sé realmente cuántos de nosotros la vamos a ver, sí sé que vamos a empezar a cambiar, si se que estamos cambiando, si se que empezamos a tener un buen nivel de discusión e ideas claras, pero fíjense, cosas tales como necesitamos formar todos los docentes que el nuevo sistema educativo requerirá, y hoy el 85% de nuestros institutos forman docentes para inicial y primaria, ¿nos vamos a animar a dar el salto de decir racionalmente y de acordar y de ayudarnos entre las provincias, entre las instituciones? No sé si el año que viene, o el otro pero ir preparándonos para que sea cierto que vamos a formar todos los docentes que necesitamos. Esto quiere decir que algunos institutos van a tener que dejar de formar docentes para nivel inicial y para EGB 1 y EGB 2 y encarar el problema de cómo genera sus recursos, cómo recibe o qué demanda para poder tener carreras de EGB 3 y Polimodal, porque estamos reclamando un Polimodal mejor, una escuela secundaria que cambie y que ofrezca una salida real para que nuestros chicos tengan lo que tienen que tener. Pero tenemos 50% de docentes no titulados en nuestra escuela secundaria, 50% de gente que está hoy enseñando en las cátedras secundarias y que no tiene título. Claro, el problema es que no le ofrecemos carreras tampoco, puede ser que después que se la ofrezcamos tengamos un problema de demanda, esto habrá que verlo, pero no les ofrecemos carreras, entonces esto es una problemática fuerte a plantearnos, yo no digo para las que abran en el 99, ni siquiera sé si las del 2000 pero sí para tenerlo en nuestra agenda de los compromisos prospectivos y de la mirada de estrategia. Aunque más no sea que nos planteemos cuándo lo vamos a tener como urgencia, qué cosas tenemos que saldar para abrimos el espacio, para plantearnos este otro tipo de cosas que hacen a que, en esta mirada estratégica y de largo plazo, si el

compromiso es: la formación docente necesita ser de en cantidad y en calidad lo que requiere el nuevo sistema educativo, estos elementos hay que tenerlos en cuenta. Otra gran cuestión que está un poco más trabajada entre nosotros, y creo que somos un poco más conscientes, es todo lo que implica realmente en la práctica institucional, en las decisiones políticas, en los compromisos de financiamiento hacernos cargo de las tres funciones que los institutos tienen que cumplir o que el sistema de formación docente continua tiene que cumplir. Todavía centramos nuestro trabajo, centramos nuestra mirada desde una única perspectiva. Todavía pensamos -creo- la propuesta, todavía pensamos las decisiones políticas, todavía nos pensamos como institución fundamentalmente desde uno de estos 3 compromisos: el compromiso de dar el título inicial -y esto, perdónenme que se los diga crudamente, creo que es una trampa que nos estamos tendiendo porque no me parece que esto sea un problema de antes o después, no es que cuando resolvamos qué decisiones tomamos y acordamos para una de estas funciones después vamos a tener el tiempo para las otras porque creo que pensar el sistema de formación docente con tres funciones las redefine todas, y si avanzamos sobre una sin tener en cuenta a las otras entonces me parece que nos estamos tendiendo nosotros mismos una trampa, y son esas trampas que nos tendemos como resultado de la impotencia que nos da haber transitado por una historia en la cual lo que conocimos fueron instituciones con una sola función y ahora nos piden que pensemos las tres funciones juntas-. Uno se siente un poco como, bueno, ¿por qué me tocó a mí si hasta ahora veníamos trabajando así? Pero, como todas estas cosas, uno las puede ver como una carga o como una oportunidad. En el viaje que hicimos con todos los ministros a Europa a visitar experiencias -en donde tuvimos la suerte de tener de director académico a Juan Carlos Tedesco- la charla final de cierre que dio Tedesco fue muy interesante y terminó con una apreciación que a mí realmente me pegó muy fuerte y dijo: ojalá sigamos en la Argentina siendo lo suficientemente frescos como para todavía tener miradas de optimismo. Lo que uno ve en el mundo -básicamente en Europa y en los Estados Unidos- es como que están tan de vuelta de modelos, del estado de bienestar, de pruebas, de una sociedad de consumo que ha dejado de lado una serie de valores, que hay una mirada mucho más escéptica incluso frente a las necesidades de los cambios educativos -que ellos los tienen igual que nosotros- y lo que aparecía en el conjunto de ministros en esa reunión final después de visitar todos los países era que discutíamos qué cosas son posibles, qué cosas habíamos visto buenas, qué cosas podíamos aplicar, era una gran ebullición e interés por llevar adelante el compromiso, tener en cuenta la restricciones políticas pero enfrentarlas y poder decidir en una mirada de

mucho optimismo, sin la cual es imposible expresar grandes cambios. Si la Argentina de la generación del 80 pudo hacer algo fue porque tuvo una mirada en el futuro y minimizó el presente en función de una mística de cambio. Creo que esta es la postura que a todos nosotros nos imbuye y en función de la cual estamos trabajando. No estoy desconociendo las dificultades prácticas de todos los días, no estoy en el planteo de que nos tiremos a la piletta sin tener en cuenta cuáles son las demandas, cuáles son las urgencias, cuáles son las necesidades, me parece que por eso es importante un espacio cooperativo como este, me parece que esta es la manera de ir, como decía Luis, caminando todos juntos y tratando de encontrar el camino que entre todos podemos hacer. Pero una nueva formación docente que empiece a abrir un espacio de formación dando lugar a la capacitación permanente, a una mirada de investigación, a un impulso, a la innovación en la misma medida en que va formando los nuevos docentes que necesitamos. Una nueva formación docente en donde nos vayamos comprometiendo a, no solamente a abrir las nuevas carreras que necesitamos los nuevos profesorado para que se cubran los requerimientos de las cátedras de EGB 3 y Polimodal, sino que nos comprometamos a hacer permanentemente los cambios que nos van a requerir el cambio permanente del Polimodal, de los trayectos técnico pedagógicos, del EGB 3 que tendrá que ser también un sistema educativo que vaya cambiando mucho, y creo que este espacio de estas reuniones es un espacio privilegiado para poder pensar los cambios y para poder ir dándonos una mano en la transformación, porque es un intercambio de información, porque es un espacio de discusión y de debates de enfoque. Yo quisiera volver sobre la idea de Luis, esto no es un curso de capacitación, no es un curso de una universidad. Los que van a llevar adelante las actividades de paneles, charlas, exposición de experiencia no son profesores, somos toda gente que estamos tratando juntos cada uno desde el lugar que le toca colaborar con una tarea conjunta, todo lo que se diga se puede criticar, todo lo que se diga se puede apoyar y lo que interesa acá es una mirada abierta y no sesgada de partidismos, de corporativismo sino con una mirada hacia adelante que nos permita ir construyendo. Nosotros estamos tratando de pensar juntos la nueva institución y el nuevo sistema. La nueva institución en la dimensión curricular y en la dimensión institucional y el nuevo sistema, fundamentalmente en lo que va a ser el organismo o el órgano madre de estructura del nuevo sistema terciario que es el sistema de acreditación. Esto también es una dificultad, pero después de pensarlo mucho en nuestro equipo de trabajo creemos que es la única manera posible de hacerlo, creemos que la distancia que hemos visto con ustedes en el primer seminario de Diciembre, la distancia entre lo que hoy son las

instituciones de formación docente y lo que plantean los parámetros de la A 14 es tan grande que si instituyéramos primero el sistema de acreditación sin dar espacio a que las instituciones vayan cambiando, sin darles pautas, sin permitir que vayan haciendo un camino prácticamente estaríamos generando una barrera insoslayable, imposible de que pueda ser franqueada, y no es esa la idea, la idea es mejorar la calidad, tener instituciones terciarias que realmente sean centros de un buen nivel académico, centros de capacitación, centros propulsores de la innovación pero a partir de las instituciones que tenemos. Esto quiere decir que hay que hacer un fuerte trayecto, que supone que no solamente hacen un trayecto las instituciones, también tenemos que hacer un trayecto y estamos haciendo un trayecto el ministerio nacional, que tampoco tenemos ninguna experiencia de cómo armar y cómo hacer un sistema de acreditación, y tampoco tenemos experiencia de cómo instituir un espacio que la Ley Federal nos deja como propio que es la certificación y la validez nacional de los títulos, y juntamente también los equipos provinciales que también están aprendiendo y también están discutiendo y también están viendo cómo se hace para montar sistemas de evaluación, sistemas de acreditación institucional de carrera que justamente no sean sistemas que se instituyan en puras barreras sino que sean sistemas de acompañamiento, sistemas de orientación, sistemas que alienten el compromiso institucional para ir cambiando. Por eso la propuesta del programa es una propuesta de trabajo conjunto, las instituciones y los equipos provinciales en un sistema de acreditación que va a suponer que algunas instituciones empezarán las nuevas carreras, las nuevas propuestas en el 99, pero que ni estas instituciones estarán acreditadas definitivamente por esto, ni estas carreras, estas propuestas curriculares serán las definitivas sino que iremos todos juntos acordando cómo vamos evaluándolas, qué vamos esperando de ellas, qué cosas son las que tenemos más seguras, qué cosas son las que tenemos que ir revisando para ir todos juntos tratando de sacar provecho e ir modificando permanentemente estas propuestas en un proceso al cual no estamos acostumbrados, y en el cual tendremos que ir todos pensando cómo vamos trabajando con los profesores, cómo vamos trabajando con los alumnos, cómo vamos trabajando con las instituciones para abrir espacios de flexibilidad y apertura. Por eso el programa creo que tiene que tener algunos rasgos, algunos acuerdos, algunos criterios comunes que ya han ido perfilándose y creo que se van profundizando en cada seminario. Uno es este de la flexibilidad de la apertura, bienvenidas todas las experiencias a la mesa conjunta de la discusión, bienvenidas todas las experiencias a que podamos juntos reconocer cuáles son los caminos que tenemos que tomar y también a reconocer cuáles son los que no tenemos

enseñemos en que esta instancia de los seminarios es la instancia que nos permite dar los saltos hacia adelante, es la instancia que nos permite llevar el péndulo hacia su máxima posición hacia adelante. Ya vendrá -cuando volvamos a la provincia- la inmersión en la realidad, la inmersión en los institutos, las discusiones que nos van a hacer que el péndulo se vuelva para atrás, pero démonos la posibilidad en estos 6 días y medio que tenemos de abrir una mirada, de dar un salto hacia adelante, de volar en la imaginación para que esta mirada estratégica pueda ir construyéndose con toda la seriedad de las historias profesionales de cada uno de ustedes, con toda la complejidad de los distintos lugares que cada uno de nosotros representamos pero con el compromiso serio de que esta es la construcción de un espacio del sistema educativo que desde hace muchísimos años no es repensado en serio. Por suerte contamos con experiencias anteriores, experiencias parciales muy ricas que nos han ayudado a que hoy nos den insumos y nos puedan plantear que lo que estamos pensando no es imposible, que puede hacerse, pero piensen que todos ustedes son el sistema terciario de formación docente y como tal, si nos pensamos con un compromiso histórico, tenemos que darnos el lujo y darnos a nosotros mismos la oportunidad para poder dar un salto hacia adelante y poder sacar fructíferas conclusiones, serias y muy bien pensadas para poder volver a las provincias a trabajar en los temas que cada uno tengamos. Yo espero que este trabajo sea así durante toda la semana, espero que haya muchísima discusión, espero que haya muchísimo intercambio de enfoques, espero que todos nos demos clase a todos, espero que todos podamos irnos de acá diciendo valió la pena haber pasado esta semana, valió la pena los 2 días, los 3 días que estuve, me llevo una serie de cosas y puedo volver a trabajar con mi gente de otra manera. Los espero también para el otro seminario porque ustedes saben que esto nunca termina. Muchas gracias.

- Muchas gracias a Inés que nos ha permitido iniciar el seminario con orientaciones claras, estas orientaciones y estos aportes con los que el equipo nacional puede contar cotidianamente porque Inés nos ha dado realmente una, no solamente el respaldo de su posición en el ministerio sino el aporte de sus experiencias y sus conocimientos con los cuales tenemos la suerte de contar cotidianamente en el equipo. Laura Delamer uno de los integrantes del equipo técnico nacional nos va a explicar ahora el programa de actividades del seminario. Inmediatamente después Armando va a hacer su primera presentación para ubicar el seminario en el contexto del trabajo que venimos haciendo desde Diciembre. Laura entonces nos explica el cronograma del seminario.

## El currículum, marco teórico

Por Marta Bovellii

- Es cierto que mucha gente me conoce y yo quiero agradecer esta oportunidad de trabajar para la formación docente. Hablar de currículum es hablar de futuro, hablar de ideas de proyecto, de hipótesis, no es hablar de algo cerrado. Inés hablaba hoy de la necesaria transición y es verdad. Pero yo quisiera agregar, y a ver si coincidimos en que esta transición no significa hacer "vamos a hacer como si", sino que es transición en el sentido de que estamos tratando de cambiar, de producir una ruptura sin negar lo que tenemos, lo transcurrido, lo hecho pero mirándolo desde otro lugar, de modo que hay que poner tanto esfuerzo en esa transición como en la idea de futuro que tenemos. El currículum sería eso, tiene una carga de utopía, una carga de utopía y un sentido político al que no se puede renunciar y hay que tenerlo claro. Y anticipo, siempre hago lo mismo, digo de entrada lo que pensaba decir después. Por eso el currículum es un proyecto político, es un proyecto ético-político, es un proyecto ético, político y técnico. Como casi siempre pusimos el acento en lo técnico primero menciono lo anterior. Si nosotros, y yo pido disculpas acá, pienso que hay compañeros, colegas que de este tema saben mucho pero de lo que se trata es en todo caso de que construyamos en conjunto ese marco de conocimientos compartidos que nos permita realmente caminar hacia adelante, así que si alguien sabe de lo que digo podrá colaborar después en los grupos de trabajo de mejor manera. Por empezar la palabra "currículum" creo que es una palabra desgastada, como decía Borges. ¿Por qué? Porque todos la usamos, todos los docentes, hasta los padres, los mismos alumnos pero pocos han profundizado realmente en un campo tan complejo y conflictivo como es el campo curricular. El no profundizar en eso ha llevado a cambios que son superficiales, desde esa mentalidad técnica que teníamos de cambiar de lugarcito las cosas. Creo que no es esta la propuesta en este momento, este momento de transformación es un momento de cambio profundo, hay un marco diferente también al de otros cambios que hicimos y que tal vez los hicimos con la misma fuerza que este, pero hay un marco hoy que favorece, por ejemplo estos lugares de encuentro, de reflexión, de formación de los docentes al mismo tiempo que favorece el proceso. Cuando nosotros queremos empezar como uno empieza generalmente cuando quiere dar un tema se pregunta: y bueno, ¿qué es entonces currículum? Y ahí empezamos con el problema, porque resulta que no encontramos una única manera de definir el currículum, más, me contaba un profesor la

otra vez en San Luis que él lleva tomado en la computadora 230 definiciones de curriculum. ¿Cómo hacemos entonces con esto? Yo creo que esto por un lado nos habla de la amplitud del campo, de la polifemia del concepto, de la ambigüedad que también puede tener el concepto, de las necesidades de reconceptualizar el campo, de ajustar para ver a dónde estamos parados porque ha crecido tanto que por ahí se pierden los bordes, pero una manera de hacerlo es buscar la génesis, es decir, la construcción histórica del concepto. En principio podríamos presentar al curriculum en una doble función, como articulador de la dinámica organizacional -después ya vamos a tener un cuadro que aclara esto-, y como articulador de los conocimientos. Ambas funciones se cumplen a la vez. Podríamos tratar de ir aproximándonos a algunas conceptualizaciones posibles en las que más o menos hay coincidencia en los teóricos del curriculum. Ahí por ejemplo tienen escritas ustedes algunas y vamos a ver otras. Por ejemplo el curriculum es una prescripción acerca de lo que debe ser la enseñanza, lo que implica intencionalidad expresada en un cuerpo normativo, esto es claro, creo que no ofrece dificultad y a mí me gusta esto de lo que debe ser, no en el sentido de obligación sino en el sentido de intencionalidad, de proyecto, de algo que se piensa que debe ser. También podemos decir que el curriculum es la planificación de una acción social que surge de la necesidad de resolver problemas y necesidades educativas de un país o comunidad. Esto lo afirma Domingo Contreras y me parece que es una conceptualización interesante porque lo ve como una planificación social, lo coloca en ese lugar y para resolver problemas o necesidades de un país o comunidad, en eso estamos nosotros. Pero yo le hablaba de la importancia, y no solo con este concepto sino con cualquier concepto que se quiera trabajar, de ver la génesis del concepto y resulta que ahí nos encontramos con que la historia del curriculum es corta, porque como campo teórico es de este siglo. Allí podríamos mencionar dos autores que trabajan el nacimiento de la teoría curricular de dos maneras diferentes pero no contrapuestas. Díaz Barriga latinoamericano, mejicano que lo hace fundamentalmente en relación a los Estados Unidos, al proceso de revolución industrial y al crecimiento empresarial de principios de siglo y a las demandas que la sociedad le está haciendo a la escuela. Le está diciendo "esta escuela no sirve para el tipo de país que tenemos", tal vez pensado fundamentalmente desde el mundo del trabajo y de la producción. Ustedes saben ahí que Bobit -llamado el padre del curriculum- escribe una obra larguísima que tal vez no muchos leen, Bobit no es educador, no es profesor, no tiene éxito en cuanto a la difusión y va a ser recién Tiller mucho más adelante, en 1948/49 con su obra *Principios básicos del curriculum* que prende tanto en la gente. ¿Qué es lo que ofrece este modelo para que

tenga tanto arraigo? Si lo explicamos desde los fundamentos podemos decir que este modelo tiene fundamentos filosóficos desde el pragmatismo, desde la sociología, el funcionalismo, teorías que venían fuertemente impregnando las teorías sociológicas y demás, la psicología con todo el desarrollo del conductismo y el aporte de las teorías empresariales. Esto cambia el discurso educativo, no se habla más de didáctica, se empieza a hablar de curriculum, se empieza a hablar de tecnología educativa, se empieza a hablar fuertemente de evaluación. ¿Y Tiller qué hace? Ofrece un modelo perfecto, un modelo donde todo entra coherentemente, donde los que tienen que hacer la tarea de diseñar saben qué tienen que hacer y los que tienen que hacer la tarea de aplicar, que son los docentes, también saben lo que tienen que hacer con este modelo donde lo que se mide es el producto en función del punto de partida que eran los objetivos. Bueno, breve síntesis de esta cuestión. Esto en Estados Unidos llama también a la participación de sociedades intermedias como ser los industriales, los empresarios que empiezan a interesarse en la escuela pero lógicamente no hay aquí posibilidad de confusión, aquí era el cambio de modelo económico y de la producción que reclamaba a la escuela cambios en la formación porque era otro el tipo de hombre que se necesitaba para ese tipo de sociedad. Yo pasaría ahora en función del retraso que llevamos a tratar de hacer una mirada rápida de lo que explica Lundgren, un autor sueco que lo explica desde Europa. Dice bueno, no es que no se había usado antes alguna vez el concepto de curriculum pero el curriculum, como teoría pedagógica tiene un origen determinado y también lo fija junto a un movimiento de revolución, como es la revolución industrial y los cambios en los modos de producción de la agricultura y de las fábricas y el surgimiento de las ciudades. Es decir, acá hay cambios económicos, hay cambios políticos, hay cambios culturales, hay cambios de mentalidad, piensen ustedes lo que era para la gente irse a vivir del campo a la ciudad, pasar de la sociedad feudal que venía arrastrándose a otro tipo de organización, incluso de la familia. ¿Cómo se aprendía? Porque no es que no se enseñaba y no se aprendía, pero ¿cómo se aprendía y se enseñaba antes? Y, fundamentalmente se aprendía con el maestro y el alumno a la par, eran los artesanos, que empezaban con este vaso desde la materia prima hasta tratar de concluirlo y el alumno aprendía tal cual le enseñaba el maestro y obtenía el mismo resultado. ¿Qué es lo que no había necesidad de tener aquí? Un texto, no había un texto porque la enseñanza era directa, pero esto era uno a uno. Con el cambio hacia la sociedad industrial y la necesidad de formar otro tipo de ciudadanos viene otra cuestión. Desde lo político la constitución de los estados nacionales y el objetivo de la formación del ciudadano, entonces hay reclamos para poder formar a los ciudadanos

y para poder formar la mano de obra especializada pero además hay una clase social emergente que toma el poder que es la burguesía y que necesita formar sus cuadros para dirigir. Entonces aquí surge el problema de la escuela como educación de masas, aunque podríamos decir no todos iban, ahora tampoco van todos, por eso no deja de ser de masas entonces la formación del ciudadano, la formación para un nuevo tipo de sociedad, para un nuevo tipo de economía. Otra vez vemos que aparecen estos cambios como reclamando a la educación y aparece la institucionalización de la escuela a cargo del estado como la salida a este problema. ¿Qué es lo que ocurre entonces? Lo que ocurre entonces es que entre la enseñanza que hacía el artesano y la enseñanza de un docente con un grupo de 30 alumnos la cosa cambia. Aquí aparece la división del trabajo porque hay un contexto social de producción, hay procesos de producción y hay un contexto social de reproducción y hay procesos de reproducción que estarían a cargo de la escuela. Entonces aparece la necesidad frente a esta división de trabajo de escribir textos. ¿Qué serían los textos? Los textos serían los textos pedagógicos, el curriculum. En palabras de Lundgren sería resolver el problema de la representación, es decir qué es lo que una sociedad se representa como necesario de su cultura para ser transmitido y ahí se escribe. ¿Se entiende esto? Por qué la necesidad, por qué surge? Aquí es cuando la pedagogía y el curriculum se convierte en un problema social, no es que antes no se habían escrito cosas, ahora es un problema social y hay que resolverlo con políticas sociales y se resuelve con la institucionalización de la escuela y la escolarización obligatoria. Pero a mí me parece que agrega algo más Lundgren que nos va a ayudar en nuestro trabajo actual. Entendido entonces esta separación entre el contexto de producción y de reproducción donde en el medio aparece el texto curricular, al contexto de reproducción social lo divide en dos, el contexto de formulación y el contexto de realización. Esto es un hermoso llamado de atención para nosotros, una cosa es el contexto en el que ustedes, todos nosotros nos pongamos a elaborar los lineamientos curriculares, los diseños curriculares, -ya vamos a ver después las diferenciaciones que hacemos- y otra es el contexto de realización que no son más que las instituciones educativas, pero no es lo mismo y aquí lo que tenemos que ver es cómo atendemos a cada contexto y cómo hacemos que cada contexto no sea contrapuesto, conflictivo, totalmente diferente. Esto me parece que es para seguir trabajando y discutiéndolo porque si estos dos contextos están totalmente separados no hay curriculum que pueda tener éxito, eso desde ya lo podría afirmar por la experiencia. Al contrario, porque tuve experiencia donde unimos los contextos les puedo decir que por la negativa no va. De modo que nosotros podríamos pensar que tanto desde la mirada de un

autor que lo hace desde lo que sucede en Estados Unidos como otro que lo hace desde lo que sucede en Europa -estamos en el mundo occidental de todas maneras- vemos que el curriculum nace y se cambia, cambia la educación cuando hay demandas sociales y esto nos sirve para poder decir con un autor que se llama Kemis, Stephen Kemis, que el problema de la teoría curricular es realmente un doble problema, es el problema de la articulación teoría-práctica y el problema de la articulación educación-sociedad. Tal vez nosotros hemos hablado más de la primera porque siempre decimos la teoría, pero después en la práctica, es como que aún sin profundizar demasiado lo teníamos más claro, creo que lo que se nos ocultó fue esta relación educación-sociedad y esta relación con el mundo de la producción, con el mundo económico, cultural, político, etc., por eso pongo el acento en esto. Si nosotros quisiéramos decir ¿pero cuál es el campo curricular?, -ya desde un punto de vista epistemológico-, ustedes saben si hay alguna disciplina o algún campo teórico que quiere diferenciarse de otro tiene que poder establecer los límites de su campo o por lo menos, dado que este es un campo en construcción, podríamos empezar a preguntarnos, a formular algunas preguntas y ver si a esas las podemos contestar, y creo que las preguntas que están ahí en la transparencia que ustedes también las tienen son preguntas bastante conocidas por nosotros. En seguida nos surge el problema de los contenidos, cómo enseñar y decimos acá está el problema de la metodología, podemos decir a quiénes enseñar y surge el problema de los sujetos, quiénes enseñan y surge el problema de los docentes, cómo evaluar lo aprendido y surge el problema de la evaluación y acreditación. Ahora tomando en cuenta lo que vimos antes podemos decir que esto ocurre en un contexto de formulación y en un contexto de realización, quiere decir que a estas preguntas nosotros vamos a tener que tratar de contestar con los lineamientos curriculares y con los diseños curriculares pero...

#### **Corte en la grabación por cambio de cassette**

- En lugar de la concreción de las políticas educativas. Bueno, y qué contiene ese texto curricular, ese texto pedagógico. Lo que podemos coincidir todos -que es lo que expresa Lundgren- es que todo texto curricular implica una selección de contenidos, una organización de esos contenidos, una secuenciación, métodos de transmisión y formas de evaluación y acreditación. Ustedes tienen un cuadrito que dice el curriculum como proceso, para seguir con esto de los contextos, entonces nosotros vamos a tener ese contexto de formulación que va a producir los lineamientos curriculares o lo que se llama desde muchos

autores el diseño curricular prescrito, y vamos a tener en el contexto de realización el desarrollo curricular o el curriculum en acción o la puesta en práctica de el diseño curricular. Cuidado si esto aparece como campos de confrontación. Yo no quiero decir que un contexto tenga que ser igual al otro ni que el segundo sea la aplicación del primero porque decir esto supone una posición teórica de la que justamente nos queremos correr, sí digo que hay relaciones conflictivas y que lo que habría que cuidar es que la distancia entre uno y otro no sea tan grande de modo que lo que estemos haciendo en la realidad sea una cosa totalmente distinta de aquello que diseñamos. Pero si vemos al curriculum como un proyecto, como una hipótesis, de ninguna manera puede ser algo a aplicar, implica un proceso de construcción y reconstrucción donde la práctica va haciendo nuevos requerimientos a la teoría y a los planteos curriculares, y estos tendrán que devolver respuestas para la práctica y así sucesivamente, por eso este período de transición en el que estamos es un período de construcción como lo será el que viene, con una cosa muy importante, que esta transición y lo que va a venir después nos excede y nos trasciende a nosotros y a todas las gestiones en las que ustedes están. En ese sentido me parece que hay que poder pensarlo porque es un sentido más solidario, más abierto, más de futuro y menos mezquino. De todas maneras pueden producirse confrontaciones y seguramente se van a producir, por eso lo mejor es prepararse. En ese sentido es que digo que ambos contextos de formulación y de realización requieren de políticas y gestión que es la tarea que ustedes tienen que hacer, y estas políticas son un proceso de tomas de decisiones. Proceso de tomas de decisiones que tienen que enmarcar y orientar las acciones y decisiones que se vayan tomando, no se puede dejar tampoco a los docentes solos, sueltos, ahora hagan, por ahí hacen cosas interesantes pero estamos pensando en algo más que destacar a los que son más interesantes, estamos pensando en construir algo para el país. Tenemos que pensar en políticas y tomas de decisiones que atiendan y articulen a los intereses de los diferentes actores, cuidado con esto, no son los mismos los funcionarios, los supervisores, los directores, los consejos directivos, los profesores, los alumnos. Cuando digo diferentes actores estoy diciendo todos ellos, la comunidad misma. Todos participan desde distintos lugares y todos requieren diseños de acciones y requieren, diseños de acciones que tiendan al respeto y a la participación. Si no hay esto no hay posibilidades, vuelvo a decirlo, de éxito en los procesos y en los resultados. También hay que tener previstas políticas que sirvan para atender a los conflictos, tratar de resolverlos o de gestionarlos o de disolverlos si fuera posible y creo que deben estar especificadas las políticas de participación. Este es un punto clave, los docentes deben

saber cuáles son las políticas de participación y deben saber qué se les requiere, cuál es el grado de compromiso y qué es lo que ellos van a poder hacer, y darles lugar también para que puedan responder a esto porque a veces pueden tener ideas mejores que nosotros. Vamos a avanzar un poquito y vamos a tratar de entrar un poco entonces en lo que sería esa naturaleza del curriculum, de su campo, entrar a preguntarnos acerca de la naturaleza del curriculum y de sus funciones implica discutir acerca de la educación y de las prácticas educativas concretas, de la educación en cuanto a campo teórico y de las prácticas educativas concretas. Cuando hacemos esto estamos entrando en la teoría curricular, ya les decía antes que el problema de la teoría curricular era este doble problema, articulación teoría-práctica, articulación educación-sociedad. Lo que nosotros podemos ver es que históricamente se fueron dando distintas respuestas a estas preguntas, sobre todo a la segunda, a la articulación educación-sociedad, y este es un momento que nos está exigiendo respuestas distintas a ese problema. Cuando nosotros hablamos de teoría curricular, esto implica que tenemos que trabajar supuestos filosóficos -es decir en relación al conocimiento-, supuestos socio-históricos y políticos -para ver qué significación se le da al conocimiento en determinados momentos históricos y sociales-, supuestos psicológicos -es decir cómo concebimos a ese sujeto que aprende, al sujeto que enseña, etc. etc.-. Si nos planteamos estas preguntas ¿no será que en realidad la teoría curricular es una metateoría en el sentido que la teoría curricular se construye a partir del análisis de las teorías que aportan las ciencias llamadas auxiliares, la psicología, la filosofía, la sociología, etc. etc.? En tal sentido se propugna que en realidad la teoría curricular es una metateoría que requiere del análisis previo de otras teorías. Ponerse por encima de las teorías para saber qué nos están queriendo decir y reconstruir estos aportes desde nuestro propio campo, que es este del deber ser o de lo que queremos que sea la educación. Hay algunas preguntas que nos permiten adentrarnos un poco más en esta complejidad del campo curricular. Por ejemplo cuando uno se pone a tratar de trabajar un curriculum en un proceso curricular se pregunta, o debiera preguntarse ¿cómo se forman los conceptos? ¿Qué forma tiene nuestro pensamiento? ¿Cómo es posible nuestro pensamiento? Estas preguntas pueden tener respuestas desde el campo filosófico pero tenemos que avanzar y preguntarnos cómo se construyen, cómo se estructuran los procesos cognitivos en los sujetos, cómo adquirimos y procesamos el conocimiento, y aquí tenemos que recurrir a la psicología que nos va a dar respuestas para reconstruir nuestro campo, no tomarlas así y ponerlas como hemos hecho durante mucho tiempo. Podemos preguntarnos también cómo se transmiten los conocimientos, cómo se organizan los conocimientos, los contenidos,

cómo enseñamos, cómo evaluamos y aquí la respuesta la va a dar o las va a dar la didáctica. Una didáctica que también hay que reconceptualizar, no la didáctica tradicional. Y finalmente, qué fines subyacen detrás de la transmisión del conocimiento, y aquí vamos a estar en la teoría curricular, ¿qué fines subyacen? Bueno, las teorías curriculares como metateorías tendrían que poder articular las respuestas a estas preguntas de modo tal de darnos fundamentos suficientes para saber, no sólo por qué enseñamos lo que enseñamos, por qué lo enseñamos de determinada manera, por qué lo evaluamos de determinada manera, por qué le damos esto a esto y estos otros diferentes a estos otros, sino que nos tiene que poder ofrecer formas de articular estas respuestas en un modelo coherente, cuando falla la coherencia el curriculum se rompió. Frente a esta complejidad del curriculum y frente a todas estas preguntas por ejemplo Contreras se pregunta, y miren ustedes como va complejizando la pregunta, eso es lo interesante. ¿El curriculum se propone lo que debe enseñarse o lo que los alumnos deben aprender? ¿El curriculum es lo que se debe enseñar o aprender o lo que realmente se enseña y aprende?, ¿el curriculum es algo especificado, delimitado, acabado que luego se aplica o es algo abierto que se delimita en el propio proceso de aplicación? Las respuestas pueden ser diversas según las posiciones que vayamos adoptando, pero me parece que es una linda manera de ir problematizando la cuestión. De todas maneras frente a esta complejidad del campo y para no decir que todo es tan confuso y nada está sistematizado -tampoco es cuestión de que caigamos en un estado de confusión donde todo vale- podríamos decir que hay dos grandes enfoques para la conceptualización curricular que serían: tomar el currículo como norma en el sentido de intención, plan, prescripción y de acerca de lo que se quiere realizar y aquí aparecieron conceptos como curriculum prescrito, curriculum oficial, etc. esto sería un enfoque más conceptual; Hay otra forma de conceptualizar el curriculum que sería como práctica, como estado de cosas existentes en las escuelas o como lo que sucede en las escuelas o como cruce de prácticas, como dice Gimeno Sacristán, y aquí tenemos conceptos como los de curriculum vivido, real, en acción. Este es un enfoque más cultural que le permite decir a Grundy que el curriculum no es un concepto, no es una abstracción, es una construcción cultural. En realidad ambas perspectivas no son contrapuestas si uno las analiza, y creo que debemos tomar de las dos, pero más o menos las conceptualizaciones se ubican en uno o en otro sin desconocer tampoco la otra postura. Bueno, hasta aquí podríamos ir armando algunas conclusiones que nos permitan avanzar. Podríamos decir entonces que el escenario, tanto de elaboración como de desarrollo del curriculum, se inscribe en un proceso más amplio. La articulación entre ellos representa las

relaciones entre educación y sociedad. Podríamos decir también que entender la práctica y sentido de la enseñanza a través del curriculum implica ir más allá del campo técnico, y entonces lo podemos decir o ubicar al curriculum como temas del orden político y ético como planteé antes. Podríamos decir también que el curriculum origina y es producto de prácticas diversas. Por ejemplo se regula el sistema educativo, se controlan las prácticas, se enseña, se aprende, se evalúa, todas cuestiones del orden didáctico pero también se producen prácticas en el orden administrativo, esto lo sabemos y también se producen prácticas en relación con la comunidad a partir de la propuesta curricular y en su desarrollo. Por eso el análisis del curriculum requiere de la integración de conocimientos generales del campo curricular pero también especializados para poder ver cómo resolvemos problemas concretos, de enseñanza a determinado sujeto, de enseñanza a determinado sujeto en determinados contextos, o a la enseñanza de determinado tipo de contenidos, esto es lo que va armando las especializaciones o especificaciones dentro del campo curricular mismo, y podemos ver al curriculum como un proceso que se elabora y desarrolla en distintos ámbitos. Esto de los ámbitos creo que es un tema conocido pero podemos empezar de lo macro a lo micro, el orden nacional, provincial, institucional y el del aula. A cada ámbito le corresponden distintas funciones, distintas responsabilidades y uno no es la aplicación del otro, se imbrican mutuamente, lo importante es que no haya contradicciones, pero sí que cada ámbito va a mostrar cosas diferentes de las del otro y uno enmarca al otro, orienta pero no es su aplicación y esto tiene que ver con conceptos importantes de esta transformación a la que ya se refirió Inés como el concepto de autonomía y de participación. ¿Por qué hay distintos ámbitos? Porque manejamos un concepto de autonomía, y si se maneja un concepto de autonomía se tiene que manejar un concepto de participación y de compromiso de modo que esto sería una manera más o menos ordenada de llegar a algunas conclusiones. Hasta aquí podríamos decir que el curriculum es un texto que solo puede ser comprendido en su contexto, esto lo dice Lundgrem, así tan cortito y tan sencillito pero diciendo tanto, me parece una verdadera síntesis. Pero resulta que esto no es sencillo, porque hacer un análisis de esos contextos y de las relaciones entre el texto y el contexto es muy complicado, tanto que podemos decir que las teorías curriculares son teorías sociales, no solo en el sentido que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen sino que ellas, las teorías curriculares, encierran ideas sobre cambio social y sobre el papel que la educación puede tener en ese cambio social, y estas ideas no son siempre iguales, cambian históricamente y cambian según las concepciones teóricas en las cuales nos ubiquemos, entonces esta me parece una conclusión muy importante. Se han

señalado así, y en la historia reciente Kemis señala, tres períodos acerca del curriculum y sus conceptualizaciones. El dice que hubo un período de consenso alrededor de los últimos años de la década del 50, yo creo que ahí la postura Tileriana era muy importante para lograr ese consenso porque todos sabíamos de memoria el librito y nos socializamos rápido con eso, y había una cierta armonía, aunque sea aparente, al interior de las disciplinas que aportan a la educación, porque podríamos pensar cuáles eran las teorías sociológicas, psicológicas etc. que en ese momento tenían mayor peso o eran dominantes. Habla Kemis de un período de ruptura que lo ubica entre los 60, 70. Creo que para nosotros, como siempre viene retrasado por nuestra historia, esta historia institucional, político-institucional, para nosotros viene después, cuando se rompe ese consenso, porque justamente desde lo sociológico aparecen otras teorías que nos hacen caer la venda acerca de la ingenuidad en cuanto a las funciones de la escuela que son las teorías de la reproducción, con lo que tienen a favor y en contra, porque nos hicieron ver cosas muy importantes pero también nos cerraron las posibilidades de mirar otras cosas. Hoy ya estamos un poquito más avanzados, la escuela dentro de las teorías de la reproducción no tenía casi lugar, entonces estas teorías y ciertos problemas en otras disciplinas -como la psicología que tiene sus propias rupturas, etc. con el surgimiento de un pensamiento que vamos a ir llamándolo crítico- producen digamos una crisis en el campo y, como toda crisis tiene sus aspectos positivos, y de eso nos vamos a tomar para decir que acá se produce una ruptura que va a dar lugar a la producción de nueva teoría y ojalá de nuevas prácticas. Ahí estamos porque el discurso lo tenemos, lo que no sé es lo que pasa con las prácticas, pero de todas maneras Kemis dice, y yo creo que también esto está ocurriendo, que es como si ahora hubiéramos entrado en otro período, que sería el de la búsqueda de un nuevo consenso. El de la búsqueda de un nuevo consenso a partir de entender la complejidad del campo y las contradicciones y conflictos que el mismo campo presenta, no de la ingenuidad, es otra manera de construir el consenso. La pregunta sería cuál es la respuesta que hoy se espera de la educación y del curriculum en cuanto a las relaciones educación-sociedad y teoría-práctica; qué curriculum queremos y necesitamos hoy, pero decir hoy es pensar en el futuro. Este es nuestro gran desafío, para eso yo creo que hay que poder desentrañar, de la manera más profunda y más dolorosa -tal vez- posible, el análisis del contexto socio político, económico y cultural, global, nacional y local, aunque nos duela. En el documento algunas cosas digo, es un mundo que ha sufrido las transformaciones que se han dado en tan corto tiempo, y que a nosotros -la mayoría de los que estamos acá- nos han costado mucho porque vivíamos en un punto aparentemente

más tranquilo y de golpe fue como una vorágine, pero que no alcanzamos a entender bien lo que pasa, por qué, por qué esto. Pero sí vemos efectos. Vemos efectos, por ejemplo, en el mundo del trabajo, vemos problemas de desocupación, vemos problemas de marginación, vemos problemas de excluidos, uno de los grandes problemas del momento es inclusión o exclusión, y este es un problema del curriculum y de la educación, la otra es las diferencias y las diferencias se pueden tomar en distintos sentidos, como atender las diferencias que son buenas para sostenerla pero también en el sentido negativo de salvar las diferencias que hace que unos sean cada vez más ricos y otros cada vez más pobres, pero además entender este contexto nos resulta más difícil porque en el mundo se produjo una caída de ideologías que sostenían a mucha gente con sentido de esperanza o de utopía porque además desde lo teórico tampoco tenemos paradigmas claros en las distintas disciplinas, sobre todo de las ciencias sociales, que nos permitan o nos ayuden a entender esto que pasa, o que con el sentido de la ciencia nos ayuden a entender y a proyectamos acerca de lo que va a pasar, entonces realmente es una situación difícil, de ahí lo que se dice de la incertidumbre. Algunos hablan de la institucionalización de la crisis. ¿Tendremos que seguir viviendo así, tendremos que prepararnos para la incertidumbre? Tomémosla entonces como un problema, como algo que va a seguir existiendo y qué respuesta le damos a esto. Por ejemplo a partir del cambio en los modos de producción, a partir del pasar del Fordismo y Taylorismo al Onismo que son teorías empresariales y del mundo de las fábricas donde se termina la producción en serie, la de tiempos modernos para pasar a la producción que cambia rápidamente y entonces yo no necesito un empleado de toda la vida que siempre haga lo mismo en el mismo lugar y tiene trabajo asegurado desde que comenzó a trabajar hasta que se jubila, esto cambió. Hoy en el cine tenemos un montón de películas que nos están mostrando este problema de distintos modos, se requiere de otro tipo de persona para ese mundo de trabajo, con otras capacidades porque no hace más siempre la misma tarea, tiene que cambiar dentro de su lugar de trabajo, tiene que tener capacidad para cambiar de trabajo. Entonces no lo puedo formar en esto solamente y ahí la importancia de esa formación general básica fuerte, tiene que poder trabajar en grupo, tiene que aprender a diseñar, tiene que poder resolver problemas que se le van presentando y tiene que acostumbrarse -se los estoy diciendo muy rápido esto- a que no va a tener siempre el mismo trabajo, a que va a tener que cambiar de trabajo, es duro esto, es muy duro porque nosotros fuimos formados de otra manera pero los jóvenes ya lo están viendo y esto es un cambio de mentalidad también. Ahora lo que hay que ver es si estamos en teorías sociales, quiénes son los que quedan en

el camino y cómo la escuela también atiende a los que quedan en el camino, y por qué es tan importante trabajar la formación docente.

- Porque la formación docente revierte en la educación de los otros niveles, por eso tomamos estos problemas, por eso el curriculum de formación docente no es solo pensar en la formación del docente como un profesional sino que este profesional está formando a otros profesionales. Es decir, es una tarea que no se termina y nos obliga a pensar en la sociedad, en los niveles para los que forma, etc. etc. Por eso yo creo que estamos frente a un gran, gran desafío, por lo menos para mí el más grande que me ha tocado vivir, no sé, a lo mejor hay jóvenes que les va a tocar otros además de estos. Hoy se coincide en que en realidad hay tres tipos de racionalidades que casi podrían subsumirse en dos. La racionalidad técnica que ve al curriculum como un producto cuyo mayor representante fue Tiler tomando la obra de Bobit pero haciéndola mucho más práctica y más entradora para los docentes con toda la fundamentación que ya les di antes de las ciencias que apoyan a la educación y permiten construir el discurso educativo; la mentalidad o la racionalidad práctica; y la racionalidad crítica. Pero, ¿de dónde surge esto? ¿Cuál es el sustento para esto? Hoy no se puede dejar de decir que el sustento para marcar estos tres tipos de racionalidades está en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jurges Habermas, y no es que tenga que ver solo con la educación, tiene que ver con todas las ciencias sociales y tiene que ver con un modo de pensar el mundo. El justamente habla de tres tipos de intereses que son a priori del conocimiento; el interés técnico, el interés práctico; y el interés crítico o emancipador. Cuando yo conozco, conozco imbuido por uno de estos intereses y mi modo de conocer es diferente y el modo de producir conocimiento es diferente. Aquí el cuadrito trata de alguna manera de mostrárselos. El interés técnico produce un tipo de saber instrumental con explicación causal, es decir se busca causa-efecto a través del interés técnico y del trabajo, se trata de dominar el medio en favor del hombre, de la vida del hombre y el tipo de ciencia que produce es las ciencias empírico analíticas o naturales. Este interés, acá yo no voy a plantear ni nadie plantea que es un interés por otro porque según el tipo de conocimiento que quiera tener puedo usar uno u otro, pero tengo que ser consciente cuándo lo uso y por qué lo uso. El interés práctico busca el entendimiento, busca la comprensión, busca el entenderse con el otro en las relaciones o en las interrelaciones con el otro. El medio justamente es la interacción y la búsqueda de consenso y el tipo de ciencia que produce son las ciencias hermenéuticas o interpretativas, de las que ustedes ya habrán oído hablar y después uno esto lo va a relacionar con la investigación y las investigaciones que se estarán haciendo, o se quieren

hacer en los institutos. El interés crítico o emancipatorio busca un saber emancipatorio en el sentido de la reflexión, en el sentido de la búsqueda de la autonomía del sujeto y de la libertad. Autonomía y libertad que la logra a través de la reflexión, la reflexión con el otro, la auto reflexión y por sobre todas las cosas de la desnaturalización. ¿Qué quiero decir con esto? Habermas explica muy clarito cómo a través de la ideología se hace que la gente tome como natural lo que en realidad es estructural o creado por la cultura, entonces cuando yo naturalizo algo no lo tengo porqué cambiar porque es así, si yo lo desnaturalizo empiezo a comprender por qué se produjo, puedo pensar si lo puedo transformar. Indudablemente que aquí el medio es el poder, las ciencias que produce es el tipo de ciencia crítica y aquí lo importante es la acción, el sabor crítico, el saber emancipatorio implica poder llegar a acciones transformadoras. Voy a tratar de explicar cómo se da la relación teoría-práctica y educación-sociedad en estos tres intereses que van a dar lugar a tres tipos de concepciones curriculares. En el interés técnico la relación teoría práctica es jerárquica, la teoría está arriba, la hacen los científicos y nos dicen qué debemos hacer en la práctica, ¿qué nos queda a los docentes? Aplicar la teoría, no construirla ni discutirla. Curriculum de mentalidad técnica entra en este esquema perfecto, ¿qué veo? El producto. En el interés práctico no hay relación de superioridad de la teoría sobre la practica, casi podríamos decir que es al revés, es la práctica la que plantea los problemas, es la práctica la que pide las soluciones, hay recurrencia a la teoría pero puntual, para esto, lo importante es entendemos, comprendemos mejor, llegar a acuerdos. En la primera la relación educación- sociedad, la escuela, el curriculum debiera responder tal cual a las demandas que le hace el mundo económico político, etcétera. En el práctico bueno, según lo que entendamos cada grupo como lo mejor para nosotros, este grupo puede atender a estas demandas, aquel a otra, etc. etc. Lo que se busca es lo bueno y lo justo para este grupo. En cambio en el interés crítico y la ciencia social crítica lo que se busca es una relación dialéctica entre teoría y práctica donde ambas se imbrican mutuamente, una produce a la otra pero son muy importantes las aportaciones teóricas en los momentos oportunos y pertinentes e importa tanto el proceso como el producto. En el interés práctico, curriculum práctico tal vez interese más el proceso que el producto, nos sentimos bien, llegamos a un acuerdo, nos entendimos. Aquí no es suficiente esto, tengo que entenderme, tengo que sentirme bien, tengo que comprenderme pero ¿dónde está la diferencia? Tengo que tener una visión crítica de la sociedad y de la función de la escuela respecto a esa sociedad, no es que va a atender y responder tal cual a las demandas sino que también la educación se va a fijar objetivos propios, por ejemplo como la formación de ciudadano crítico que a lo

mejor no lo pide la fábrica. Bueno, en la ciencia social crítica y en el curriculum de tipo crítico yo tengo que hacer ese análisis interpretativo, hermenéutico pero tengo que poder diseñar, producir y evaluar acciones concretas sobre la realidad que quiero transformar, por eso este interés y esta concepción curricular sí tiene una idea de cambio social porque no hace depender a la escuela de el contexto económico, político global sino que lo ve en una..., tampoco postula que la educación va a cambiar lo otro sino que hay una relación más dialéctica y la educación tiene que reservarse algunos objetivos aunque no se lo demande la sociedad. Porque la demanda no es siempre lo que se necesita, demandan los que pueden hablar, los que tienen la posibilidad del discurso, entonces nuestra tarea también es leer lo que no está demandado. Por supuesto otra autora -Grundi- trabaja estos mismos intereses en las concepciones curriculares. Entonces cómo sería una concepción curricular como producto imbuida del interés técnico, yo no les voy a hacer todo el desarrollo acá, está en la bibliografía y entonces ¿qué hace la autora? Trabaja todos los elementos que podríamos decir propios del curriculum como los contenidos, las relaciones personales, la evaluación, etc. desde cada uno de los intereses y lo hace desde lo teórico tomando a Abermas y analizando prácticas o proyectos concretos llevados a la práctica en distintos lugares del mundo y tenemos un reconocimiento de una autora que, por ejemplo, reconoce a Frieria como un educador latinoamericano que llevó a la práctica un curriculum o un trabajo crítico desde la educación, digo cómo una autora tan lejana desde Europa puede reconocer que en Latino América algo se hizo al respecto aunque nos queda mucho por hacer. Yo entonces no voy a entrar demasiado en esto pero sí decirles, por ejemplo, que el tema de los contenidos es central en el curriculum crítico porque no es elegir cualquier contenido sino que yo tengo que saber por qué pongo cada contenido, por qué enseño lo que enseño y con qué lo relaciono. Entonces aquí el contenido tiene una finalidad, no en si misma sino en función de lo que se espera lograr en ese ciudadano. En cuanto a la evaluación importa tanto el proceso como el producto. Esto es muy importante como diferencia con el práctico, el proceso y el producto, tenemos que tener buenos productos, tenemos que tener productos de calidad así no nos desajustamos con el mundo en el que vivimos donde la competitividad de las naciones es hoy una verdad que no podemos soslayar. Cómo conformamos sujetos que puedan competir bien en el mundo del trabajo, no competir individualmente pisándole la cabeza al otro, ¿se entiende? Buscando de ser un trabajador eficiente y un ciudadano también eficiente. El interés técnico se opone al crítico, el interés práctico no, son de distintas naturaleza digamos. Yo creo que en algunos avances que hemos hecho en estos últimos años, algunos por ahí más que otros,

en algunas instituciones más que otras. Hemos avanzado bastante en cuanto a trabajar más desde una concepción práctica, práctica hermenéutica, pero los resultados todavía me parece que ahí nos está faltando, hemos pensado en el proceso y descuidado un poco los resultados. Hemos pensado un poco en la práctica y descuidado un poco la teoría. Ahora cómo viene esto armado históricamente, porque teníamos claro Tiler en el 49 con este modelo técnico perfecto, quien está ahí no tiene ningún problema, cumple y se terminó. Se acuerdan cuando hacíamos las planificaciones en parrillas, las miraban, nadie las usaba pero ahí estaban, para el supervisor, para el director, etc. Bien, no queremos más eso, el diseño es una cosa muy distinta que eso. ¿Quién llama, quién hace el llamado a la práctica? Lo hace Schwap cuando hace justamente un llamado desde la práctica porque hay una huida de la teoría, fijense ustedes, una huida de la teoría, ¿por qué? Porque desde esa postura técnica la teoría era lo que valía y lo que había que aplicar, pero se teorizaba tanto y tan alejado de la práctica que el docente en la práctica terminaba creando otra teoría para su práctica. De ahí cuando dicen 'eso es teórico, no sirve', 'esos son teóricos, no sirven', 'que vengan acá al aula' porque se había producido esa separación. Entonces Schwap hace ese llamado porque dice se produjo una huida hacia la teoría y los problemas del curriculum son cada vez más grandes y cada vez hay menos respuesta, y ahí viene este pensamiento práctico y viene Stenhaus que desde el pensamiento anglosajón avanza, avanza porque hay una consideración del sujeto docente y un poder si ese sujeto docente se junta con su colega para ser crítico y para no ser meros repetidores de propuestas elaboradas por otros. Entonces aquí surge el concepto de curriculum como hipótesis, como proyecto, hay una valorización de la teoría pero orientando y dando criterios para la práctica, y surge también el concepto del docente como investigador o como investigador de su propia práctica, después cuando hablemos de investigación vamos a hacer pequeñas diferencias entre eso. Pero hay una valorización diferente del docente, Schwap dio el puntapié cuando dijo aquí 'revaloricemos a los que están en la práctica', pero Stenhaus avanza un poco más y dice 'si los docentes se colegian van a poder tener poder para cambiar algunas cosas'. Pero no dejan los dos de ver la cosa al interior de la escuela, como si el cambio se pudiera producir solo en el interior de las instituciones, no ven la relación con el cambio social porque dejan lo que está socialmente como está y vemos lo que hacemos adentro de las escuelas pero Stenhaus fue necesario como paso para las teorías críticas. Es como el paso necesario para. Ahí está como se construye la ciencia. Siempre a partir de, a veces con rupturas de, pero también a veces retomando o agregando cosas que otros no pudieron hacer o llegaron hasta un lugar

determinado. En la página 9 del documento yo invitaba a pensar una serie de interrogantes, yo decía con estos cambios sociales, políticos, económicos surgen nuevos interrogantes para la educación y más precisamente para el curriculum y para la formación docente y entonces me preguntaba, por ejemplo, cuáles son los conocimientos más relevantes a ser seleccionados para la formación docente. Cuáles los valores a difundir. Por algo los ligo. Cuáles son las competencias que conviene desarrollar en los sujetos sociales y cuáles en relación con su desempeño profesional para actuar como ciudadanos con conciencia crítica en el mundo actual. Qué modelo de institución puede facilitar mejor un renovado y/o innovador proyecto curricular que atienda al desafío de la formación docente continua y al desarrollo de las funciones de capacitación, investigación y desarrollo. Qué prácticas es deseable estimular en las instituciones educativas coherentes con una participación democrática en el contexto en que vivimos. Cómo se pueden pensar instituciones y proyectos curriculares para la formación docente a partir de criterios y acuerdos que permitan asegurar una base común y compartida para la misma a la vez que puedan atender a las diferencias de contextos, de sujetos, de demandas. Cómo construir la descentralización del sistema educativo con criterios democráticos y de mejor calidad. Y cierro con esta. Cómo equilibrar el peso de las argumentaciones científico-tecnológicas con las ético-sociales. Sencillo.

## Panel: Funciones de Formación Docente Continua.

Por la Lic. Graciela Lombardi, Prof. Luis Roggi, Lic. Marta Brovelli

Por la Lic. Graciela Lombardi

- Buenas tardes, otra vez nos juntamos para pensar la capacitación en el seno de las instituciones formadoras, y esta tarde yo me he sentido muy acompañada porque esta tarde, en casi todas las experiencias relatadas por los colegas invitados, se ha comentado con bastante extensión experiencias importantes hechas en tiempos históricos también diferentes pero muy abundantes en materia de capacitación docente. Seguramente me voy a olvidar y voy a dejar cosas afuera que después las podríamos retomar a partir de las inquietudes de ustedes, pero escuchándolos me parecía importante ordenar en torno a algunos ejes que se me fueron ocurriendo los relatos que ustedes hicieron de las experiencias institucionales o grupales de las instituciones que ustedes representan. Me pareció muy significativo, y lo comparto por experiencia también personal, como cuando uno habla de la función de capacitación docente apareció una identificación de a qué necesidades estamos respondiendo con la capacitación. Quién es el que demanda, quién es el que pide, a quiénes atendemos cuando abrimos un espacio, una oferta de capacitación docente. Y acá creo que en alguna de las intervenciones se decía que hay algunas experiencias de capacitación que atienden las demandas sueltas o las demandas individuales de docentes que concurren por su voluntad o por su interés a un espacio de capacitación y esto tiene límites. Se veía por otro lado que otra posibilidad de organizar un espacio de capacitación está vinculado a la atención de una demanda o de una necesidad expresada por el colectivo de los docentes, y en otros casos otras dos experiencias que se comentaban estaban vinculadas a atender necesidades que yo podría decir son necesidades del sistema educativo como sistema. Concretamente me refiero a la atención de cursos para sostener, apoyar o dar cumplimiento a el ascenso a cargos de conducción, es decir la formación para nuevos roles o la atención de aquellos colegas que se encuentran en la docencia trabajando pero que no tienen formación docente, es decir la formación del personal que no tiene título docente que apareció en más de un relato como fuertes formas de demanda, demanda de actualización disciplinar, demandas de atender al problema de una institución en el caso que relataba Córdoba del convenio con una escuela primaria y la atención para los cursos de ascenso o para los profesionales no docentes. En algún relato creo que apareció la idea que algunas modalidades las que nos más o las valoramos más por su potencia transformadora y aparecía muy

destacado esto en el proceso de atención de un colectivo docente que demandaba en forma institucional. Yo creo que cuando uno tiene posibilidad de sostener en el tiempo experiencias de capacitación docente, a poco de transitar el camino se da cuenta de que una gestión institucional que atienda la capacitación docente o la formación continua tiene que pensar y sostener estrategias y modalidades didácticas que respondan, con énfasis diferentes, pero a las tres necesidades. Es necesario sí, atender a las necesidades individuales de actualización o de iniciación en algún área de conocimiento que no posea docentes inquietos que en forma individual demandan un espacio curricular. Ustedes van a decir, bueno, pero el límite que tiene esto es que no tenemos garantía de cómo esto impacta en los cuerpos institucionales, en las prácticas o en las problemáticas de la instrucción. Cuando nosotros podemos, desde la capacitación, en lugar de atender docentes que se juntan por intereses individuales juntar un colectivo institucional docente en torno a un problema sentimos que la potencia de la capacitación en relación a la transformación de esas prácticas educativas puede ser mayor. Si bien esto en principio es cierto, que hay una potencialidad transformadora importante, no son menos ciertas dos cuestiones vinculadas a esto. Primero que no idealicemos los colectivos docentes. Cuando uno pasa de hacer un convenio con una escuela que demanda a hacer convenios con 100 escuelas, experiencia que tengo, sabe que de pronto el colectivo no es tan colectivo y los que demandan son dos o tres y que entonces hay un tiempo de la capacitación para instalar el proyecto que tiene justamente que pulir esa heterogeneidad de intereses que están dentro de ese colectivo docente. Todavía, y lamentablemente, no estamos teniendo colectivos docentes que se identifiquen con un problema y tengan procesos internos de demanda simultánea o equivalente. Esta es una cuestión. Y por otro lado no es menos cierto que en un colectivo docente, por más que pertenezcan a la misma escuela, hay heterogeneidad de saberes de partida. Es decir que no existen los mismos grados de actualización o de posesión de saberes o de experiencias reflexionadas, y que entonces esto puede llegar a ser una dificultad a ser remontada en un espacio delimitado por una demanda institucional, y en esos casos muchas veces uno tiene que despejar cuestiones y hacer un poco de actualización disciplinar en el contexto de una atención institucional. Por otro lado tampoco podemos excluir de nuestra oferta de capacitación la atención de lo que sería vital para un sistema educativo, que es la formación de sus recursos humanos. Entonces creo que estas tres necesidades tienen que integrar lo que podríamos denominar la política provincial y federal en materia de capacitación docente. Sea cual fuere luego la distribución de las necesidades de quién

atiende qué necesidad y a través de qué formatos institucionales creo que los tres tipos de necesidad deben ser contemplados en una política educativa provincial, nacional, en el armado de un lineamiento orientador de los contenidos o de la gestión curricular de la capacitación. Y digo esto porque seguramente cuando uno mira qué demanda cada colectivo, sea el individuo, la institución o el sistema esto conlleva a diferenciar metas o funciones de la capacitación que más allá de que uno siempre pueda encontrar nuevas funciones hasta el recorrido que nosotros venimos haciendo uno sabe que la función de capacitación tiende a dar respuesta a una tarea que es más o menos permanente y propia de la formación continua que es la actualización disciplinar. Pero que, por otro lado, tiene que brindar la posibilidad -y esto es otra línea de trabajo dentro de la capacitación docente-, de mejoramiento de las prácticas en ejercicio, que en tercer lugar tiene que atender a la formación de nuevos roles y que en cuarto lugar tiene que dar una respuestas sistémica a la incorporación de personal que no tiene formación pedagógica dentro del sistema y tiene que completar esa formación pedagógica. Digo que estos cuatro puntos, la actualización disciplinar, el mejoramiento de las prácticas de los docentes en ejercicio, la formación de nuevos roles y la preparación del personal sin formación docente tienen que atenderse desde una política integral. ¿Por qué viene a cuento respetar este origen de la demanda? Porque uno podría decir en otros ámbitos la gente puede demandar suelta, puede demandar en colectivos, hoy estos colectivos se organizan de diferentes maneras. Yo creo que estas cuatro funciones reclaman de suyo resoluciones pedagógica curriculares y didácticas diferenciales. Con esto ¿a qué me quiero referir? A que no es el mismo tipo de planeamiento de anticipación y de gestión curricular que uno debe hacer cuando de lo que se trata es atender a una necesidad de actualización disciplinar porque el contexto curricular, el espacio curricular, el tiempo, la modalidad de planeamiento didáctico de las actividades que se hacen para un curso de actualización disciplinar no pueden ser idénticos y potentes por igual a cuando uno tiene que atender el mejoramiento de las prácticas educativas a través de la indagación de las prácticas de un colectivo institucional. Yo no quiero que se mal entienda, siempre que se hace actualización disciplinar hay una expectativa de transformación de las prácticas y un mejoramiento inevitablemente de las prácticas. Pero cuando se focaliza desde la actualización disciplinar uno podría decir que el corpus de contenidos que hegemoniza esa oferta de capacitación es un corpus de contenidos conceptuales con un peso relativo de los procedimentales, en tanto que cuando uno tiene que atender una demanda de carácter institucional donde todo el colectivo de un grupo de docentes, de un grupo de

instituciones o de una institución singular están demandando desde un problema compartido una capacitación que los ayude a mejorar esa situación problemática el eje desde donde se organiza la capacitación ya no es el contenido conceptual sino el problema, y entonces el tipo de resolución didáctica que exige ese espacio de capacitación tiene que pivotar entre una apelación que depende de cómo se plantee el problema. Una apelación tanto a contenidos conceptuales como a contenidos procedimentales como a contenidos actitudinales, entonces la posibilidad de gestionar curricularmente la gestión a esa demanda es diferente de la forma que uno tiene de gestionar curricularmente una demanda de actualización donde el eje organizador sigue teniendo más peso en los contenidos conceptuales. No quiero que se mal entienda esta cuestión, lo que estoy tratando de plantear es que se trata de puntos de partida diferentes para el planeamiento de la capacitación. No que en una vamos a atender nada más que la didáctica, porque esto es lo que se puede entender, y en la otra vamos a atender a los contenidos conceptuales. Permanentemente están todos estos contenidos, aunque los actitudinales están jugando en un espacio de capacitación, sólo que lo anticipable en algunos casos es el contenido conceptual y en otros casos, al partir de un problema, uno deberá diseñar conjuntamente con los demandantes cuáles son los puntos de partida que mejor van a dar respuesta a esa demanda del colectivo. Cuando por otro lado uno está atendiendo necesidades del sistema como puede ser la preparación para nuevos roles o la formación pedagógica de personal que no tiene título docente, el demandante es el sistema educativo y por lo general el que asiste a ese tipo de espacio lo hace con una expectativa de certificación diferente y con un peso de expectativa para el espacio de capacitación también diferente, porque en general en una capacitación para nuevos roles el tránsito adecuado o inadecuado por este espacio puede significar la limitación o un obstáculo en la carrera de ascenso, y/o puede significar en el caso de los no docentes, podría, no que necesariamente lo signifique, pero podría significar una no permanencia dentro del cargo. Con lo cual, el tipo de cuestiones a ser atendidas y a ser anticipadas cuando uno gestiona curricularmente la atención de estas últimas dos necesidades que son necesidades propias del sistema educativo también tiene que tener en cuenta ese peso diferencial en la cuestión.

- Corte en la grabación por campo de cassette.

- Yo la única reflexión que querría dejar es que a mí me parece indispensable superar las fragmentaciones institucionales que uno puede llegar a visualizar en estos programas, que por lo general han sido discontinuados o han sido sostenidos a fuerza de mucha buena voluntad -como contaban las colegas de Río Cuarto- y de mucha entrega. Me parece importante en esta etapa de constitución de institutos con funciones renovadas y con una posibilidad de institucionalizar estas funciones no olvidar también en que una buena articulación institucional parte de un buen reconocimiento de las diferencias de cada función, y a mí me parece que valdría la pena -y yo insisto eternamente sobre el punto- que un espacio de capacitación, una práctica de capacitación es una práctica pedagógica, es una práctica de enseñanza y por lo tanto siempre tiene una demanda, un aquí y ahora, una historia por detrás pero fundamentalmente un movimiento hacia adelante. Queremos transformar cosas hacia adelante porque esto es lo que quiere la enseñanza, quiere producir aprendizaje, cuando uno instala un espacio de investigación en general de lo que se trata es de indagar sobre algo que ya ocurrió, con lo cual si yo digo que la enseñanza tiende a organizarse hacia lo prospectivo creo que no tenemos que olvidar que la investigación se organiza desde una mirada retrospectiva y valdría la pena que estos dos ejes no se diluyeran el uno en el otro. Creo que si podemos tener claras las miradas y las orientaciones de una u otra función vamos a poder hacer articulaciones nutritivas y nutrientes la una de la otra, pero me importaba decir esto por el riesgo de que se interprete que una y la otra son más o menos lo mismo o que su articulación pasa por el tratamiento informativo que se da o por el volcado de insumos que una da a la otra. Creo que va a haber buenos insumos de la una a la otra en la medida que se respeten sus especificidades. Se acabó el tiempo así que dejo para luego cualquier comentario o pregunta.

- Gracias Graciela la damos la palabra ahora a Luis Roggi para que nos haga algunos comentarios del tema de la función de investigación.

Prof. Luis Roggi

- Primero quiero señalar algunos de los aspectos que me llamaron más la atención. Con respecto de Río Cuarto me llamó la atención en las actividades que realizaron sobre proyectos escolares, es decir teorías implícitas en algunos proyectos escolares para profesores de institutos, estudiantes, etc. Me pareció interesante pensar que de esa investigación se habían orientado actividades de capacitación. Me parece que es

importante vincular, hay mucho que hablar sobre articulación de estas tres funciones, hay mucho que hablar sobre las tres funciones independientemente y mucho que hablar sobre las que más se han introducido en los institutos. Pero a mí me parece que hay que aprovechar todas las oportunidades de articulación aún cuando no sean las mejores. Me parece que esta que hizo Río Cuarto me parece que es un ejemplo de lo que se puede hacer. Es decir relacionar actividades con, pensando en los caracteres específicos de cada una de ellas y en los resultados que se obtienen. Me parece que de esa manera también los institutos empiezan a ver la utilidad en términos de la programación, de las actividades de investigación que realizan, porque a veces las investigaciones se realizan como un lujo institucional. También me parece que fue interesante la inclusión de metodología de la investigación dentro de la sociología. No me quedó claro si al final... - parece que al final- tomó carta de ciudadanía la metodología de la investigación en los últimos tramos pero me parece bien importante este ejemplo porque, me parece, que lo menos evidente en el panel fue la articulación entre investigación y formación inicial. Si yo entendí bien esto de Río Cuarto hubo la inclusión de metodología de la investigación dentro de los contenidos de formación inicial y hay mucho que preguntar al respecto, pero me parece un sano paso adelante. Ya hemos dicho muchas veces que no queremos hacer de los docentes -y menos de los alumnos de los institutos- profesionales de la investigación, pero esto me lleva al final a una reflexión que quiero hacer. Sobre lo de Santa Fe más que nada me llamó la atención unos talleres, me parece que fueron sobre investigación acción relacionados con innovaciones. Sobre innovación acción hay mucho que hablar y hay una concepción parcial de la investigación acción que supone que la investigación acción es toda investigación ligada a la práctica, pero no tenemos tiempo para hablar de eso hoy. Cumpliremos durante este año, si Dios quiere, el compromiso de una actividad dedicada exclusivamente a investigación, y ahí tendremos tiempo de hablar con más detenimiento sobre el tema. En todo caso lo que sí me parece importante es ligar la investigación con las innovaciones porque nosotros creemos que en las actividades de los institutos de formación docente la ubicación de la investigación es más clara, se expresa con mayor pertinencia, responde más a la naturaleza de los institutos y su función cuando está ligada a la innovación. Ya sea porque se estudian innovaciones, y con eso se logra atraer esas innovaciones hacia la docencia en los institutos, ya sea porque los resultados de esas innovaciones vivifican los contenidos de las asignaturas, ya sea porque esto es una de las formas de acercar funcionalmente los estudiantes a la práctica específica del sistema, esta función de estudiar, de observar sistemáticamente y

sacar conclusiones sobre las innovaciones que se dan en el área de influencia de los institutos no tiene más que resultados positivos y está muy al alcance de los recursos técnicos con que se cuenta en los institutos, aún en aquellos que no tienen una larga historia de investigación atrás. En el caso de el Atuel me pareció que era muy interesante el estudio sobre deserción y desgranamiento en media que también parecería que se vincula con la práctica docente las investigaciones de los institutos. Es un ejemplo de lo que se puede hacer para traer la práctica del sistema a la vida cotidiana de los institutos de formación, así como también parecía interesante la articulación con universidades, sobre todo para la capacitación en investigación, si entendí bien en relación con el estudio de media. Con referencia a lo de Bariloche a mí no me quedó claro la relación entre investigación y formación de grado pero me parece que hay un interés especial en rescatar las innovaciones en esta relación de las demandas, la investigación y la capacitación, que es algo en lo cual tendríamos que profundizar a partir de las reflexiones que nos hacía recién Graciela acerca de lo qué es una línea correcta, qué es una relación correcta de partir de las demandas, efectuar investigaciones que nos permitan orientar mejor la capacitación. Me parece una forma inteligente de ponerse a funcionar en estas nuevas funciones con los recaudos que, entre otros, nos hacía recién Graciela. A mí lo que me quedó como preocupación es la necesidad de poner de relieve, de llamar a la reflexión sobre la importancia de la investigación en la formación docente a partir de responderme alguna pregunta muy sencilla, por ejemplo qué se espera de la investigación en términos de la formación del docente. En otras palabras para qué nosotros incluimos la investigación en los institutos. A mí me parece que es un tema muy profundo sobre lo cual es necesario seguir ahondando y reflexionando porque aún los países que lo tienen incorporado desde hace tiempo discuten permanentemente para qué y cómo. Mucho más nosotros que estamos recién empezando con esta acción y tendríamos que comenzar por poner de manifiesto la importancia que tiene para un docente pasar del pensamiento mágico al pensamiento científico, y en qué medida en ese pasaje tiene que ver el conocimiento y la práctica de la investigación. Qué diferencia habría entre un docente que tiene una visión unicausal de los fenómenos sociales y por lo tanto también de los pedagógicos en relación a un docente que descubre la policausalidad de los fenómenos y que no los descubre en un libro de texto sino analizando los datos de una observación. Qué significa pasar de un docente que cree que la sociedad global y el país y su comunidad son una fotografía a pasar a un docente que descubre que lo importante para comprender esa sociedad, ese país, esa comunidad es descubrir los procesos que se dan

y ubicarse en el proceso que se está dando. Descubrir de dónde vienen y pensar hacia dónde van. Ver docentes que llegan a la conclusión de que el mundo, el país y su comunidad son más complejos de lo que él creía, pero dispone de instrumentos para orientarse en esa complejidad. Tendríamos que tener clara la diferencia entre un docente que cree que sólo por la experiencia se conoce cuándo un modelo pedagógico o una técnica didáctica son apropiados a los alumnos que tiene delante y otro docente que descubre que esto de enseñar y de aprender es un tema en el cual también se puede conocer por la experiencia, también se puede experimentar como en el problema de la salud y la enfermedad. Yo estoy convencido que el paso de este tipo de docente al otro tipo de docente que descubrió la complejidad, que se ubicó en esa complejidad y dispone de algunos instrumentos que sabe usar para orientarse en esa complejidad para solucionar los mil y un problemas cotidianos de un docente en cualquier nivel de enseñanza, estoy convencido y muchos están convencidos y ustedes están convencidos porque están tratando de introducirlo, cómo una función normal de la formación docente depende de la investigación, de la práctica de la investigación que esto no significa que, como ya lo hemos dicho tantas veces, el docente se va a transformar en un investigador profesional, tampoco significa que el docente va a tener por objetivo en sus investigaciones avanzar en el conocimiento de la ciencia. Quizás en otros ámbitos pueda por su vocación y su capacidad lograrlo, pero a nivel de su formación docente basta -pero es indispensable- que adquiera la práctica de la observación sistemática, de la consulta a un cierto marco teórico y del análisis de datos nuevos que él descubre con otros y que aprende a interpretar en relación con su formación, con su función futura de docente. Esto es lo que se supone que cualquier persona en su vida profesional debería hacer, esto es lo que cualquier ciudadano en este mundo complejo necesita para entender el diario de todos los días. Entonces nosotros queríamos primero decir que realmente estas experiencias, en mi criterio, cumplen su objetivo en nuestro seminario porque demuestran lo más importante que hay que demostrar en estas cosas y es que se puede hacer; segundo que hay algunas cosas importantes que tenemos que seguir profundizando y una de ellas yo creo que es el para qué de la investigación en la formación docente. Entonces vamos a ver, nos vamos a ayudar todos para ver cómo hacemos para que esa investigación no sea como un lujo, que lleguemos a descubrir realmente que sin esa investigación la formación que estamos dando es necesariamente deficiente y que la formación que se recoja en esos institutos no dará oportunidad a una formación continua

si no creamos esta actitud científica, sin la cual no se pueden comprender mundos complejos como el que vivimos hoy y vamos a seguir viviendo.

- Muchas gracias Luis, ahora esperamos el comentario de Marta Brovelli desde la otra función que nos falta ver en los institutos.

Lic. Marta Brovelli

- Bueno, yo voy a intentar una serie de reflexiones, tal vez parezcan un poco deshilvanadas pero hoy recién empieza el seminario, creo que tenemos tiempo para seguir pensando. Primero me parece realmente muy bien escuchar la voz de los actores aquí, porque aún cuando lo que nos contaron todavía nos parezca por ahí en algunas partes más oscuro o más confuso es lo que estuvieron haciendo, es recuperar la historia cuando no había políticas y acciones claras en ese sentido. ¿Qué quiero decir con esto? Que estas funciones que hoy nos salen tan rápidamente en el discurso, estas tres funciones no eran de nuestro discurso hace poco tiempo atrás, sin embargo parece que algunos directores más inquietos, algunos docentes más inquietos intentaron experiencias en este sentido y esto es lo que hay que valorizar, más aún conociendo las condiciones en que trabajan los institutos de formación docente. Es casi hasta sorprendente que puedan hacer lo que han hecho más allá de las limitaciones o equivocaciones o mejoras que se pueden hacer a cada uno de los proyectos. Además justamente las tres funciones, formar, capacitar e investigar es uno de los ejes de trabajo de la semana porque lo que pretendemos es que los lineamientos curriculares, los diseños curriculares comprendan a estas funciones y estas funciones atraviesen de distintos modos los lineamientos y los diseños. De modo que no podemos pretender que esté todo dicho hoy si tenemos toda la semana para trabajar en esto. De los institutos y las experiencias que se relataron tomando primero un aspecto descriptivo diría que hay una diferencia, hay tres institutos que son institutos de formación docente, uno de ellos me llamó la atención que en su nombre ya tiene... el de Bariloche, formación y perfeccionamiento, y el de Santa Fe que es un instituto de otro tipo con otra historia, es un instituto de capacitación, por lo tanto son desde su misma fundación, desde su mandato fundacional diferente. Desde Santa fe lo que voy a destacar es que hubo a fines de la década del 60 un grupo de pioneros, que fueron los directores de las escuelas normales provinciales de ese momento, que pudo ver la necesidad de unir capacitación con formación docente, y creo que todavía no daba para pensar en la investigación. Hoy creo que este instituto en función de nuevas políticas, la

transformación, la red federal, etc. el cambio de los institutos de formación docente también tendrá que reevaluar sus funciones porque ya no es el único instituto dedicado a la capacitación, perfeccionamiento, actualización entonces creo que ahí hay que reevaluar funciones. En cuanto a los otros institutos lo que me parece es que a partir de lo que cada uno veía o sentía como más importante, más necesario de la demanda que recibían o de la capacidad de reflexión de los propios grupos al interior de la institución tomaron un camino u otro, o tal vez varios al mismo tiempo, sin todavía la suficiente claridad en la diferenciación de las funciones y a su vez la articulación. Entonces puede ser porque uno, yo conozco bien como es eso, un día viene un grupo interesado y bueno, y hacemos capacitación y nos traen más o menos el proyecto y otro día viene otro producto y mirá que lindo sería este proyecto de investigación y lo tomamos y todavía los institutos no tienen claro ni tienen la capacidad de gestión para llevar esto adelante de la mejor manera posible. Creo que este es un momento donde hay otra apoyatura y donde esta historia construida por ustedes sirve para otros que todavía no se iniciaron o para no cometer errores o para mejorar eso. Creo que en algunas exposiciones se notó como un manejo claro de un marco teórico de la investigación, aunque coincido con Luis que hay mucho que hablar de la investigación-acción y lo podríamos relacionar con las tres concepciones curriculares de hoy, y ver que la investigación-acción se puede hacer desde las tres concepciones y tiene resultados diferentes. Uno de los alertas que me surgen, pero más allá de la exposición de ustedes, es qué puede pasar ahora con los institutos con esto de tenemos que investigar. Porque tenemos que capacitar, pero lo de investigar es más nuevo, entonces que no sea que cualquier cosa sea investigación, que no sea que cualquiera venga y diga hoy investigamos sobre este tema, mañana sobre el otro. Yo creo que hay que tener políticas de investigación, hay que saber a dónde se quiere ir y para qué pueden servir esas investigaciones. En esto de las políticas creo que tienen que consensuarse, no pueden ser políticas que vengan solo desde las autoridades hacia abajo y que esto en educación está otra vez atravesado por la dupla teoría-práctica. Creo que cualquier investigación y cualquier forma de capacitación no puede dejar de pensar en esta dupla, menos aún, pero lo dejo porque sé que ahí es donde estamos seguros de que no falta la articulación teoría-práctica, en la formación inicial. Yo comparto con Luis que en los relatos, no sé en la realidad, no aparecen claramente las relaciones entre capacitación, investigación y formación inicial. Me parece que son cosas que se van agregando pero esto no es algo que no se pueda solucionar, es una cosa sobre lo que podemos reflexionar y dar vueltas de tuerca. Pero hacer que los docentes y los futuros

docentes, los alumnos de los institutos piensen en la relación de estas tres funciones y piensen en la relación de teoría-práctica, pero no para quejarse de la teoría o para quejarse de la práctica o de su falta de relación, sino para enriquecer una con la otra sería cambiarle la cabeza a los docentes y a los futuros docentes y esto no es tarea sencilla. Bueno, nada más.

- Creo que ha sido interesante esta reflexión. Creo que un poco lo de Marta nos reafirma la idea de que pensar las tres funciones de la Formación Docente no es un elemento surgido de la nada, tiene que ver con historias previas del sistema educativo. Aunque también como plantea Marta hay un resguardo en ver cómo historias que han ido surgiendo, yuxtaponiendo funciones podemos reverlas y replantearlas para hacer un planteo general e integrado. Me parece que Graciela nos planteó el tema de la capacitación con temas que nos quedan por delante. ¿Para quién? Para los docentes individualmente, para las escuelas, para el sistema. Con qué propuesta didáctica, creo que este es todo un tema que hasta ahora lo hemos desmenuzado poco y yo le agregaría otra cuestión que estuvo a partir de algunas de las presentaciones de las experiencias que es cómo articularla realmente en una red. ¿Hay una contraposición entre un proyecto institucional específico y su posibilidad de articularla en la red? ¿Qué nos exige la red en general como función de sistema educativo y cómo pueden engancharse los proyectos institucionales específicos sin generar por esto una contradicción? Pero parece que la vedette está siendo el tema de la investigación, me parece que apareció también desde las presentaciones que escuchamos distintas concepciones de qué es investigación. Desde una concepción que investigación es hacer un diagnóstico que está presente en muchas instituciones y no solamente en las instituciones terciarias hasta la idea de que no, la investigación es la generación de conocimiento más duro como el caso, me parece, que era el instituto de Río Cuarto cuando plantean una investigación sobre las teorías implícitas de los docentes en la selección de contenidos. Pasando por otras experiencias y otros modelos de investigación y creo que aquí la pregunta que se estuvo planteando desde el panel es ¿existe una investigación propia y pertinente, específica que sea la investigación que tenemos que tratar de construir y alentar e incluir dentro de los institutos como una mirada particular que nos ayude para una formación docente distinta? O sea que también creo que aquí se nos abre un campo y, como dijo Luis, tenemos comprometida este año una actividad de una de las reuniones del seminario solamente dedicada al tema investigación porque nos parece que es compleja pero hay que

encararla. Les dejaría entonces ahora el espacio para que hasta las 8, son las 7, tenemos una hora, para que abramos la discusión. Cualquiera de ustedes puede preguntar a las personas que presentaron las experiencias o al panel para tratar de armar una dinámica lo más fluida posible.

## Problemas y criterios epistemológicos para la selección de contenidos disciplinarios para la formación docente.

Lic. Marcelo Prati

- Buenas tardes. El tema para el que amablemente me invitaron a hablar esta tarde tiene este siguiente título "Problemas y criterios epistemológicos para la selección de contenidos disciplinarios para la formación docente". Creo que cuando Alberto me invitó pensó que desde la epistemología, que es a lo que me dedico yo, se podía brindar alguna sugerencia, alguna enseñanza, aunque la palabra suene un poco grande, para aquellos que están encargados de la selección de contenidos. Me interesaría empezar mi exposición con algo con que también voy a terminar la misma que es con una profesión de fe disciplinarista. Creo que la epistemología puede dar algunas sugerencias acerca de los criterios de selección de contenidos y de eso es de lo que voy a tratar de hablar, pero también creo que el núcleo de la responsabilidad acerca de la selección de los contenidos de enseñanza está en las disciplinas. Sobre esto voy a volver a hablar en el final, no obstante eso creo que la reflexión epistemológica permite extraer algunas ideas interesantes, no únicas, no se trata de soluciones fijas y determinadas, en epistemología las posiciones son muy variadas y si bien yo voy a tratar de presentar tres posiciones epistemológicas que son sucesivas en el tiempo esto no quiere decir que una haya eliminado a la anterior. Como decía Descartes en *El discurso del método*, no hay idea por absurda que sea que no haya sido dicha por algún filósofo; así que en líneas generales no se puede decir que haya progreso en epistemología. Las tres concepciones que voy a presentar tienen defensores en la actualidad y mi idea en principio es que de las tres se pueden sacar algunas sugerencias. No se trata de lineamientos a seguir que brinden soluciones cerradas pero sí pueden ayudarnos a pensar el tema de la selección de contenidos y sobre todo pueden ayudarnos a explicitar qué tipo de concepción de ciencia tenemos cuando estamos llevando adelante este proceso de selección y organización de contenidos. Con esto una primera aclaración que querría hacer es que lo que voy a tratar de presentar son sugerencias que se pueden obtener de la epistemología, y voy a entender epistemología en un sentido bastante restringido aunque es el sentido, creo yo, más tradicional que es el de reflexión filosófica acerca de la ciencia. Todas las áreas de contenido en la formación docente o en la EGB o en el Polimodal tienen alguna vinculación con las ciencias, en algunos casos los mismos nombres de las áreas, ciencias naturales, ciencias sociales lo dicen. En otros casos quizás la vinculación sea más indirecta, en algunos casos confluirán

distintas ciencias para un área determinada de enseñanza pero a lo que yo me voy a referir es a este sentido restringido de epistemología. No lo estoy entendiendo ni como epistemología genética o psicología del conocimiento ni tampoco lo estoy entendiendo como sinónimo de referido al conocimiento en general. A veces en los diseños curriculares suele aparecer un apartado que se llama fundamento epistemológico del curriculum, y en esos lugares lo que se suele hacer es una reflexión acerca de qué se entiende por conocimiento y qué papel desempeña esto en la vida en sociedad. Esta es una acepción más general que en el caso de la filosofía es o que responde a la nosiología o teoría del conocimiento. A mí me interesa circunscribirme, porque es de lo que puedo hablar con un poco más de conocimiento, al conocimiento científico en particular. Mi idea es presentar entonces tres modos de concebir la ciencia que de alguna manera influyen en la adopción de criterios de selección de contenidos. Un primer modo de concebir el conocimiento científico del que voy a partir es lo que podríamos llamar la epistemología del siglo XIX. No es que todos los autores que se han dedicado a reflexionar sobre la ciencia en el siglo XIX hayan sostenido lo mismo, las corrientes son muy variadas pero en esta esquematización voy a poner como característica central la epistemología del siglo XIX una concepción de la ciencia que hace incapié en atenerse a los hechos y que considera que lo distintivo del conocimiento científico, fundamentalmente lo que se refiere a la ciencia empírica, consiste en recolectar la mayor cantidad de hechos posibles -de manera en lo posible desprejuiciada-, ir a los hechos sin ideas preconcebidas. El ideal de ciencia que voy a adjudicar a esta epistemología del siglo XIX, es aquel en el cual la inducción permite obtener generalizaciones, leyes científicas a partir de la recolección de hechos es decir se empieza por recolectar hechos y se termina formulando los enunciados propios de la ciencia que son estas leyes o generalizaciones. Esta imagen de la ciencia característica del siglo XIX que a veces ha sido rotulada con un adjetivo que voy a tratar de usar lo menos posible porque muchas veces es una acusación simplificadora, que es positivista, pero bueno, en líneas generales este modo de epistemología característico del siglo XIX cumplió una función muy importante en la historia de las concepciones de la ciencia que es la de bajar a la realidad los intentos altamente especulativos de la filosofía fundamentalmente del idealismo alemán a principios del siglo XIX. Qué enseñanzas se pueden obtener, qué sugerencias podemos extraer, o se ha intentado extraer de esta concepción de la ciencia para la selección de contenidos? Bueno, fundamentalmente el aferrarse a los hechos, es decir todo lo que sea hechos, informaciones, datos es lo fundamental para tener en cuenta en el momento de seleccionar contenidos para quien adhiere, para quien defiende esta

posición acerca del conocimiento científico. El segundo modo de comprender la ciencia que voy a tomar en cuenta tiene su momento de auge en la primera mitad de este siglo, fundamentalmente hacia los años 30 de este siglo y comprende un conjunto de pensadores muy diferenciados en posiciones de detalle pero que comparten un cierto aire de familia, y que han acuñado lo que se suele llamar en los textos de epistemología la concepción standard de la ciencia. En este grupo de pensadores están los llamados neopositivistas o positivistas lógicos, un conjunto de pensadores como Schliq, Carnap, Neurath que hacia los años 30 se agruparon en el grupo más conocido de lo que se llamó el círculo de Viena. También está otro pensador que es una especie de centauro que es un epistemólogo muy famoso Carl Popper. ¿Cómo conciben esta gente la ciencia? Dos son los aspectos que enfatizan, por una parte la adopción de un ideal logicista de ciencia según el cual toda ciencia empírica debería tender a presentarse como un sistema axiomático interpretado. Esa es una primera cosa, y por otra parte tienen una idea empirista -tomando esto con prudencia según quien sea el pensador- de que de un modo u otro los enunciados científicos han de ser contrastados con la realidad mediante la experiencia sensorial. En oposición a la epistemología característica del siglo XIX, aquella que había calificado como positivista naturalista, de lo que se trata en este caso es de señalar la presencia inevitable en toda investigación científica de teorías cuando uno trata de ir a observar la realidad. Es inevitable que el científico observe la realidad, se acerque a ella munido de un marco teórico previo. Esto hace que esta concepción haga incapié también en el papel de la deducción en la investigación científica. Descarten de la inducción, de la capacidad de a partir de los hechos obtener al final las hipótesis. En el modo de ver de la ciencia de esta concepción, en el principio están las hipótesis y el trabajo deductivo a partir de las hipótesis permite obtener consecuencias que serán luego contrastadas con la realidad empírica. Esta segunda concepción acerca de la ciencia tiende a favorecer la selección de contenidos correspondientes al esquema conceptual de la ciencia en cuestión más que los referidos a información y hechos, y tiende también a enfatizar la inclusión de contenidos de tipo metodológico o procedimentales que muestren las complejidades del modo de hacer ciencia o de los modos de hacer ciencia. En mi opinión esta concepción de la ciencia, aunque no de manera excluyente -se puede sostener otras concepciones- está en la base de la gran importancia otorgada, muy a menudo en la actualidad, a los contenidos procedimentales en la enseñanza de las ciencias naturales y sociales. Baste recordar que para muchos epistemólogos de esta corriente lo distintivo del conocimiento científico es el método. Un problema central para este grupo de epistemólogos fue separar la ciencia, el

conocimiento más certero al que pueden alcanzar los seres humanos, no definitivo, siempre provisorio pero separarlo de la metafísica, de la especulación sin fundamento en la realidad, para algunos extremos del discurso vacío de contenido pero por otro lado teorías tan abstractas como la teoría de la relatividad o la mecánica cuántica en física son el ideal de estos epistemólogos. Entonces tienen que tratar de equilibrar este rechazo de la especulación que no se atiene a la realidad con no tirar por la borda -por este atenerse a los hechos- lo más importante de la ciencia del siglo XX que son las teorías científicas, según el modo de ver de estos epistemólogos. Es que en este equilibrio privilegian ellos las teorías por sobre la observación de los hechos señalando la importancia de su contrastación para no convertirlas en meras especulaciones. Un tercer modo de concebir la ciencia que me interesa mencionar es lo que se ha dado en llamar la nueva filosofía de la ciencia. Este tercer modo de concebir la ciencia tiene su auge a partir de los años 60 de este siglo y si bien hay un conjunto de pensadores que unos años antes empiezan a escribir el más famoso de todos los representantes de este grupo es Thomas Kuhn, un epistemólogo que se hizo muy famoso en el año 62 con un libro que cambió la historia de la epistemología, *La estructura de las revoluciones científicas*. Mientras que los partidarios de las concepciones estándar de las teorías científicas hacen hincapié en los aspectos lógicos, lo que podríamos llamar los aspectos sintácticos de la relación entre los enunciados científicos y los aspectos semánticos, la relación entre estos enunciados y la realidad extra teórica con los que son contrastados, la innovación que introduce la nueva filosofía de la ciencia es poner en primer plano los aspectos pragmáticos del conocimiento científico, esto es el papel que tienen las personas, los investigadores en la investigación científica. No tanto las personas aisladas sino las comunidades científicas. ¿Qué es lo que rechazan de la segunda concepción fundamentalmente? Es la posibilidad de poder distinguir netamente entre teoría y observación, algo que hacen la mayoría de los representantes de la concepción estándar de la ciencia. No Popper, por esto decía esto de centauro que tiene un pie en cada lado. Entonces el hincapié que hace la nueva filosofía de la ciencia está puesto en la idea de que el investigador va a observar la realidad a partir de un esquema teórico del cual no se puede desprender y no es posible distinguir observación de esquema teórico porque toda observación está cargada de teoría. Agregado este aspecto en el cual el investigador va a observar la realidad con sus propios esquemas conceptuales Kuhn señala la importancia que tiene el análisis del contexto histórico, social, cultural, ideológico, político en el cual se produce el conocimiento científico. Una crítica central que hacen los partidarios de la nueva filosofía de la ciencia es

la imagen aséptica del científico que tienen los sostenedores de la concepción estándar, y sostienen que es importante tener en cuenta el contexto de descubrimiento en el que se producen las teorías y no solo el contexto de justificación que es decir cómo se intenta ponerlas a prueba. Este modo de ver la ciencia también tiene implicancias para la selección de contenidos. Fundamentalmente favorece la inclusión de contenidos que presenten a los conceptos y las teorías científicas como un resultado histórica y socialmente condicionado. Creo que la inclusión de un apartado de contenidos de historia de la matemática en los contenidos básicos del área para la formación docente y la inclusión de contenidos de historia de la ciencia así como de la propia epistemología Kuhniana en los de ciencias naturales sería elogiada por los partidarios de la nueva filosofía de la ciencia. Tomando un ejemplo para comparar estas tres concepciones de la ciencia en una breve síntesis podríamos decir que si se trata de estudiar el sistema solar, el sistema planetario un partidario de la primera concepción que señalé de la epistemología del siglo XIX tendería a hacer énfasis en analizar las características de cada uno de los planetas, su composición interna, las distancias que los separan a unos de otros, la posición relativa que ocupan, es decir informaciones, datos acerca de los planetas y del sol. Un partidario de la segunda concepción acerca de la ciencia tendería a privilegiar en la selección de contenidos de enseñanza para trabajar este tema del sistema planetario el conocimiento de las leyes de Newton, las leyes de la mecánica, de la gravitación universal que tendrían para este epistemólogo, para un sostenedor de esta corriente la fascinación de teorías que permiten a partir de un conjunto pequeño de datos, es decir con sólo saber las posiciones en un momento determinado de los planetas y las velocidades a las que se mueven poder explicar las posiciones que han tenido en todo momento anterior y predecir posiciones que podrán tener estos planetas en el futuro. Finalmente alguien que sea partidario de la concepción sostenida por la nueva filosofía de la ciencia va a privilegiar en la selección de contenidos el estudio de las condiciones históricas, filosóficas, políticas, culturales que hicieron que, a pesar de que la hipótesis heliocéntrica, la idea de que el sol está en el centro del sistema planetario era ya sostenida por los griegos en la antigüedad únicamente después de 15 siglos Copérnico y sus seguidores lograron de alguna manera convencer a los astrónomos Tolomaicos de que era más sensato pensar que el sol estaba en el centro del sistema planetario. No era solo porque no hubiese un conjunto grande de observaciones que iban en contra, que refutaban en términos de Popper la concepción Tolomaica del sistema planetario lo que hacía que no se lo abandonase sino que implicaba

cambiar un modo de ver el mundo, una posición del hombre ante el mundo, rechazar un sistema y sustituirlo por el otro.

### **Corte en la grabación por cambio de cassette.**

- La primera pregunta que voy a plantear es la siguiente, ¿qué tipo de contenidos que favorezcan qué tipo de pensamientos tendería a seleccionar quien adopte la concepción estándar de la ciencia y quien adopte la concepción propia de la nueva filosofía de la ciencia para restringirme a la epistemología contemporánea? En mi opinión la concepción estándar a partir de su énfasis en la estructura de los enunciados científicos tendería a privilegiar contenidos que favorezcan el desarrollo de la capacidad de pensamiento lógico. A partir de su valoración del carácter audaz de las teorías científicas que no se obtienen de los hechos por inducción tendería a seleccionar contenidos que favorezcan el desarrollo del pensamiento creativo y a partir del incapié hecho en la contrastabilidad de tales teorías audaces tendería a proponer contenidos que favorezcan el pensamiento crítico. Creo que el principal aporte de la nueva filosofía de la ciencia, en lo que respecta a la selección de contenidos, radica en el señalamiento de la necesidad de ampliar el ámbito de la crítica. Aún si solo se quiere enseñar ciencia hace falta enseñar algo más que ciencia, y la segunda pregunta ¿qué sugerencias podemos sustraer de la epistemología de este siglo acerca de las ventajas y desventajas de privilegiar la especificidad o la integración disciplinar en la selección y organización de contenidos? Sólo voy a tratar de esbozar alguna conjetura acerca de esta cuestión ya que hasta donde alcanzo a ver no son obvias las sugerencias de la epistemología a este respecto. Parto de una convicción, no creo conveniente que en el ámbito educativo se realicen, sobre todo en la formación docente aunque quizás también en el tercer ciclo de la EGB o en el Polimodal, integraciones disciplinares que no se hayan consolidado ya en el ámbito de la producción de los conocimientos. Me parece que en este sentido la concepción estándar de la ciencia con su ideal axiomático tendería a favorecer la especificidad de las disciplinas, dado que la construcción de un sistema axiomático requiere identificar de manera muy precisa un conjunto acotado de términos y principios desplazando al ámbito de las teorías presupuestas, los términos y proposiciones provenientes de otras disciplinas. En cuanto a la nueva filosofía de la ciencia creo que los análisis de Kunn acerca de la importancia de las comunidades científicas y acerca del carácter contenedor, incluso de los paradigmas en épocas de ciencia normal en contraposición a las revoluciones científicas que implican

cambios de paradigmas también tiende a privilegiar la unidad de sentido que posibilita la concepción de la especificidad disciplinar.

que los une es que ambos están planteados como contenidos a enseñar y exigen todo un tratamiento por parte de quienes trabajan en el sistema didáctico para que estos contenidos sean efectivamente enseñados y finalmente aprendidos, conociendo todos ya la diferencia que hay entre esta primera fuente del conocimiento erudito y el conocimiento que efectivamente aprenden los alumnos en las distintas unidades académicas. En este sentido el planteo de equivalencias de contenidos empiezan a jugar con nuevas variables y nuevas miradas sobre los procesos sobre los cuales se asientan las producciones de los profesores y de las instituciones educativas. Si bien desde la didáctica se plantea el marco del triángulo didáctico en la relación que se establece entre el docente, el alumno y el contenido también el marco institucional imprime una fuerte matriz para la apropiación de contenidos, y juega casi diría como un vértice más de este polígono que se transforma en un cuadrilátero. Y transformado en un cuadrilátero podemos decir que también el modelo de organización institucional, la forma en que definen agrupamientos, espacios curriculares, tiempos para las prácticas, para las pasantías, los trabajos de campo o de investigación también acuñan una matriz de cómo los alumnos van aprendiendo ese contenido específico que posteriormente funcionará en sus desempeños profesionales como una impronta de hacia dónde dirigir su tarea profesional. Entonces aquí empieza a notarse una diferencia entre las producciones de un alumno que estudia para estudios de profesorado y de licenciatura más vinculado con las lógicas institucionales y las propuestas de, no en términos de qué contenidos se aprenden sino de aplicación de esos contenidos en ámbitos profesionales diferentes y en las instituciones de nivel superior, esto se vincula con los tipos de trabajos de campo, los tipos de trabajos prácticos que se les solicitan a los alumnos con un tratamiento curricular que va más allá de la definición de selección y organización de esos contenidos para plasmar en un curriculum, y que hacen de esos contenidos que asuman una vida propia en una dinámica institucional específica y en un contexto determinado. A su vez todas las instituciones de nivel superior tienen que, necesariamente, reconocer un criterio de provisionalidad del conocimiento porque si bien estamos ante un proceso de reforma estructural del sistema educativo es saludable que los sistemas educativos revisen permanentemente los contenidos de su enseñanza, porque los contenidos así como las personas también envejecen si los contrastamos con los adelantos que produce la ciencia. Envejecen en relación con las demandas sociales, envejecen en relación con la fertilidad de su aplicación en diferentes contextos, y la necesidad de actualizarlos y volver a revisar la permanencia y la vigencia de esos contenidos forma parte de un trabajo sostenido y continuado de los responsables de la actividad curricular en los

distintos niveles del sistema educativo. Entonces desde el punto de vista del contenido también podemos encontrar que el trabajo que nos desafía en la actualidad es un trabajo que sabemos que deberá ser repetido en una cantidad de tiempo en que la discrepancia entre la demanda del sistema social y la oferta del sistema educativo vuelva a poner en tensión esta relación para volver a revisar e ir adecuando progresivamente la definición de los contenidos a enseñar. Sin embargo, el tema de la equivalencia de contenidos en esto que se establece en el A14, el acuerdo federal que habla del 60% de los contenidos de la formación docente son equivalentes... los contenidos de la formación docente equivalen un 60% de una licenciatura, ¿qué queremos decir con que son equivalentes? Son equivalentes en tanto y en cuanto generemos una tendencia al reconocimiento -de unos y otros- del trabajo profesional que en ambas instituciones se realiza y tienen que ser equivalentes en su método, tiene que ser equivalente en los perfiles de los docentes que trabajan en unas u otras instituciones? Por supuesto que si volvemos a mirar la lógica de producción del conocimiento podríamos afirmar que sí, que es necesario que sean equivalente en la utilización de métodos y procedimientos que cada cuerpo disciplinar asume como propios y específicos, y como lo explicaba Marcelo hace un ratito consiguen construir un cuerpo de conocimientos científicos. Desde el punto de vista metodológico, ambos se nutren de la misma fuente y en ambas instituciones deben estar explícitamente incluidos en los programas aquellos contenidos procedimentales vinculados con los métodos de construcción y de investigación de las ciencias que le permita a los futuros profesionales aplicarlos y desarrollarlos y utilizarlos como recursos de la enseñanza para aquellos quienes van a desarrollar la tarea pedagógica. Los perfiles del docente. Si podemos hablar de equivalencia y pensamos en los perfiles del docente es común encontrar docentes que actúen en unas y otras unidades académicas ya sea de instituciones de nivel superior no universitarias, instituciones de nivel universitario, y si miramos adentro de las instituciones vamos a encontrar que una de las debilidades que más reviste la educación universitaria está dado por el problema didáctico. Si la resolución de clases teóricas y prácticas son las más fecundas y sobre los cuales en realidad se asientan las más fuertes críticas de cómo la universidad resuelve pedagógicamente la formación de sus estudiantes y de sus egresados, y en los institutos de formación docente en general la crítica está más asentada en que hay un fuerte trabajo pedagógico didáctico con mayor debilidad del abordaje disciplinario. Sin embargo creo que estas cuestiones terminan siendo prejuiciosas y solo sirven como para dividir las aguas y para que ambas, ambos polos del subsistema de educación superior se miren desde la espalda y no desde

el frente en donde puedan compartir, complementarse, puedan trabajar articuladamente ciertos temas y definir especificidades en cada una de sus instituciones, no para competir sino para potenciarse. Desde esta perspectiva la equivalencia de formación podría llegar a ser mucho más potente en términos de circulación de los alumnos del nivel superior por diferentes instituciones y que le permitan hacer recorridos formativos de acuerdo a sus opciones que como ciudadanos elijan. Es decir, qué fortalezas y debilidades podemos encontrar tanto en unos como en otros. Podemos decir que en términos de contenidos disciplinarios existe un conjunto de contenidos y de abordaje de contenidos de las disciplinas que son comunes y que debemos tender a un sistema de equivalencia, no por la capacidad discrecional de un profesor que mire un programa o mejor dicho que mire un expediente, y diga este si este no. Debiéramos poder acercarnos a un procedimiento menos discrecional y poder hacer las aperturas a estudios de grado y posgrado, específicamente de posgrado que en la actualidad muchas veces están negados para aquellos que teniendo un título superior no son admitidos para seguir estudios en unidades académicas universitarias porque su título no fue expedido por una unidad académico universitaria, aún cuando en duración de carreras son equivalentes. Si la duración de carreras es equivalente, si el tratamiento de los contenidos están rigurosamente supervisados desde el punto de vista epistemológico, pedagógico y didáctico, bueno, debiéramos acercarnos a un sistema que ofrezca más posibilidades que obstáculos para poder avanzar en el desarrollo de la profesionalidad de los docentes.

- Ante todo quiero aclarar que a mí no me pidió amablemente nada sino que me dijo Bressán tenés que hacer esto por lo cual deduzco que hay hijos y entenados dentro del grupo. El tema que me solicitó amablemente es el siguiente, primero una breve reseña de la situación actual de la matemática en los centros de formación, segundo cómo incide un mayor dominio de la disciplina en la tarea de enseñar y tercero qué conocimiento matemático debería impartirse en los centros de formación. Para tratar el primer punto fuimos a un diagnóstico sobre la formación inicial y permanente de los profesorado de ciencia y matemática en los países iberoamericanos realizados por la Organización de los Estados Americanos en convenio con el Ministerio de Educación y Ciencias de España. También hicimos el análisis de los programas de estudio de los profesorado de distinto nivel, inicial, primario y secundario del país y además todas las referencias recogidas en las reuniones con profesores terciarios, universitarios y curriculistas de matemáticas de las distintas jurisdicciones y universidades del país que nos brindan estos seminarios que organiza el Ministerio. Sin dejar de lado tendencias innovadoras me voy a referir a los datos de la generalidad, y para ello conviene que diferenciamos la matemática que se da en los centros universitarios de la matemática que se da en los institutos de nivel terciario para profesores secundarios, y a su vez éstas de las matemáticas que se da en los institutos de profesorado de enseñanza elemental, títulos semejantes y de nivel inicial. En los profesorado universitarios de orden tradicional, dejemos aquellos donde se están constituyendo profesorado dentro de la universidad como unidades gestionales que tienen una organización tanto disciplinar como pedagógica mucho más concertada, diremos que existe una separación notoria entre los contenidos disciplinares y técnicos y los contenidos pedagógicos que recibe el futuro docente. En realidad los alumnos asisten a materias de las licenciaturas para cursar las matemáticas incluso donde no existen licenciatura de matemáticas, es decir, toman una matemática del campo de la ingeniería, de la economía, etc. Las materias pedagógicas las reciben por otro lado en otra Facultad, ya sea de Humanidades o de Ciencias de la Educación y en general comparten con alumnos de otros profesorado, y la didáctica de la matemática anda pidiendo asilo político por algún departamento que la quiera aceptar sin defenestrarla demasiado. Las materias de matemáticas se dictan al estilo tradicional, es decir, como la dicta la universidad, las teóricas y las prácticas. Las prácticas son individuales, aunque estemos sentados en el mismo ámbito en general no hay una discusión interactiva entre el profesor y las preguntas

del alumno, y en general las ramas de enseñanza, las materias no se presentan en forma integrada, existe una tendencia inmediata a la formalización, al uso del lenguaje matemático, no hay así una reflexión sobre los distintos marcos o formas de trabajo en matemática. Matemática se aprende matematicando, a bailar se aprende bailando y acá a hacer matemáticas se aprende haciéndola. Hay poca contextualización porque la contextualización se hace en los últimos años de la carrera y no en el ciclo básico, es decir presentar contextos de aplicación de la matemática no es algo que corresponde a las materias de iniciación que son las que toma justamente el profesor. Podríamos decir que existen entonces dos slogan o dos criterios que priman en los profesorado universitarios y yo no pienso que sean de matemática nada más, ustedes después me lo dejarán saber los que son de diferentes disciplinas, una es que el docente aprende con la práctica por lo cual hacer la carrera docente en la universidad desde ayudante hasta profesor titular es la mejor forma de aprender a enseñar, y la otra es que saber matemática es suficiente para saber enseñar, atribuyéndose así el fracaso de los alumnos a situaciones personales de ellos o a causas externas pero nunca mirándose en reflejo el profesor. Como dije antes, desde este punto de vista en la universidad tiene mucho más peso para el profesor una mirada más estimativa de lo que es la disciplina, la matemática en este caso que las materias de formación pedagógica o didáctica. Hoy sabemos que además de las matemáticas el docente necesita tener conocimientos pedagógicos y curriculares propios de la disciplina para capacitarse para la enseñanza. Sin embargo es bueno ver algo que se está dando en los profesorado que como dije antes se están estableciendo como unidad de gestión dentro de las universidades mismas, y donde las cátedras están a cargo de matemáticos que tienen interés por ir a dar clase a estos lugares. Desde ese punto de vista podemos decir que sin ser un didáctico los matemáticos pueden analizar qué conocimientos traen en general sus alumnos, cómo los usan y por qué lo hacen. Los riesgos que acarrea una mala conceptualización de un contenido y la importancia de comprenderlos y usarlos correctamente pueden ayudarle además a los alumnos el desarrollo histórico como un elemento motivador del contenido que van a dar, pero también interesándolos a partir de ese estudio sobre los problemas que dan origen a los contenidos que tienen que estudiar. Otra cosa que los matemáticos interesados por la enseñanza pueden hacer es conectar los contenidos de la materia de las distintas ramas de la matemática entre sí, o a su vez hacer ver un mismo concepto desde marcos matemáticos diferentes. Las aplicaciones de la matemática son cosas que no le son ajenas al especialista de matemática y también la reflexión sobre el conocimiento matemático es un poco la reflexión epistemológica de lo

que caracteriza la disciplina matemática. Todas estas cosas pueden dar los matemáticos sin ser didácticos de la matemática, y son grandes aportes para los futuros enseñantes. En los profesorados de enseñanza terciaria para docentes de secundaria a veces pasa una situación parecida. Existen varias carreras de profesorado, el departamento de matemática asiste a varias carreras y el departamento de educación lo mismo, o sea que también se puede presentar como sesgada la disciplina, el conocimiento disciplinar del conocimiento pedagógico y curricular pero lo que más preocupa de estos profesorados es que han bajado realmente la calidad de la matemática que dictan. En general hay una tendencia a bajar porque hay que retener más alumnado. La retención, no son muchos los alumnos que hoy día optan por las matemáticas, entonces hay que tratar de ayudarlos, y por otro lado porque las cátedras de alguna forma se escolarizaron. Los profesores que dictan clases dentro de los profesorados son salidos de los mismos profesorados, se da entonces una endogamia que hace que a veces la transposición didáctica en vez de hacer del salto del conocimiento científico al conocimiento al ser enseñado, sea del salto del conocimiento científico al ser enseñado y al ser enseñado, al usarse apuntes en forma reiterada. Esto es una cosa que yo creo que es preocupante y que es importante desde el punto de vista de la opción que está haciendo el Ministerio de volver a contactar los institutos con la universidad, con los centros de producción de saber. De tal forma que los profesores podamos estar cerca de donde se crea el saber científico, donde hay buenas bibliotecas, donde hay seminarios para contar qué está pasando con la matemática en este momento y poder de alguna forma mantenernos actualizados aunque no lleguemos a ser investigadores matemáticos, no hay ninguna obligación de serlo. ¿Qué pasa con los institutos de formación para la enseñanza elemental? En ese caso hay un problema más serio, porque en lo primero que dije el alumno va por gusto a aprender matemática, se supone que hay una vocación y va él de su propia voluntad.

#### **Corte en la grabación por cambio de cassette**

- ...buena escuela primaria y secundaria no sería tanto el contenido matemático a trabajar, podríamos hacer más hincapié en estos institutos sobre la didáctica, sobre la forma de enseñar este contenido sin embargo el profesor se ve obligado a tener que enseñar contenido matemático, a tener que introducirlo en la práctica comprensiva de la matemática, junto con eso haciéndole perder los miedos, las preveniones, las inseguridades que traen respecto de estas disciplinas. En estos profesorados, además, es

1

donde más se observó las influencias psicológicas y didactistas que fueron en desmedro de la enseñanza de la matemática real. ¿Cuántos de nosotros estamos observando clases y nos quedamos mudos frente a las distorsiones que sufre el conocimiento matemático de los alumnos en las prácticas frente a los chiquitos de las escuelas o a los adolescentes? Otra cosa que preocupa es la imposibilidad que tienen los docentes para hacer avanzar a los alumnos en el conocimiento matemático. Conocen poca matemática, siempre se empieza a enseñar el concepto desde el principio con la excusa de que el profesor del año pasado no enseñó nada, y yo creo que parte de eso es que no se sabe diagnosticar qué se enseñó y cómo poder saltar a un nivel de complejidad cognitiva mayor, llevar a nuestros alumnos a un nivel de complejidad cognitiva mayor y esto no lo da la psicología, esto lo da el conocimiento matemático. Otro criterio que es peligroso que anda suelto en estos institutos es el de enseñarle al docente como él debe enseñarle al alumno, entonces se le dan las mismas actividades y las mismas reflexiones que se deberían dar al alumno en la clase, con lo cual muchos de nuestros alumnos se creen que la matemáticas es un conjunto de trivialidades y se minimiza y se limita el conocimiento que ellos deben aprender. El futuro alumno, el futuro docente tiene que aprender más matemática que sus alumnos y tiene que aprenderla como adulto, no como niño ni como adolescente. En los profesorados de nivel inicial se está incorporando lentamente la enseñanza de la matemática y los profesores están en un profundo debate entre si siguen la psicología piagetiana y la introducción del número y de los conocimientos geométricos según Piaget o se suben al caballo de los funcionalistas y socioculturalistas. De todas formas creo que es muy importante que los CBC hayan plasmado contenidos para la enseñanza de nivel inicial y que obligue a los maestros a abandonar, en todo caso, el acercamiento disciplinar que tenían asistemático y espontaneista los obligue a trabajar con planificación y con conocimiento del contenido a enseñar. Terminamos así un panorama respecto de los institutos de profesorado y vamos a ver por qué necesita aprender matemática el docente, cómo incide o no en su enseñanza. Gi Brusó, que es conocido como el padre de la didáctica de la matemática, admite que ninguna formación pedagógica puede corregir un bajo nivel matemático de los docentes, y los franceses lo tienen claro porque ellos a los docentes antes de mandarlos a enseñar los mandan a la universidad a hacer una muy buena matemática y después vienen las consideraciones didácticas, entonces a mí me parece que esto tiene que quedar claro. Hay investigaciones que han intentado poner en correlación la cantidad de saber matemático que tiene el docente, cuántos cursos hizo en la universidad con la cantidad de saber matemático que salen sabiendo sus alumnos, o

bien le toman test estandarizados de rendimiento a los docentes y test estandarizados de rendimiento sobre los mismos temas a los alumnos. Esto es totalmente ingenuo porque realmente pensar que hay una linealidad en el traspaso del conocimiento desde el curso a la asimilación que hizo el docente es otra cosa, de la asimilación que hizo el docente a como lo transmite es otra y de la transmisión a como lo adquiere el chico es totalmente otra. Esto es una situación que no ha dado resultado. En realidad hay pocas investigaciones sobre el impacto del conocimiento pero hay unas que quiero traer a colación que dicen que sí, que no hay duda y que yo creo que como docentes nosotros la hemos experimentado, acá tengo que nombrar a Fenema y Franque en su investigación *El conocimiento docente y su impacto* donde manifiesta que cuando un docente conoce el contenido fija realmente qué puede fijar, realmente qué y hasta dónde quiere enseñar, cosa que nosotros lo vemos a veces amorfo y con poco límite. Orientar puede además orientar el pensamiento de sus alumnos para que respondan a preguntas del tipo ¿cómo conocés eso?, ¿por qué pensás que es así? Pueden escuchar e interpretar las respuestas de los alumnos reconociendo concepciones defectuosas y parciales y llevarlos a la discusión de sus propias ideas, puede mantener la clase centrada en los contenidos que le interesa que los alumnos aprendan y puede llevar la clase a una auténtica actividad matemática en un clima afectivo y cognitivo positivo. Broufi dice, cuando el conocimiento de los docentes es más explícito, mejor conectado y más integrado ellos también tenderán a enseñar la disciplina más dinámicamente, más integradamente representando los conceptos en formas más variadas ayudando y respondiendo a las preguntas y comentarios de sus alumnos. Si su conocimiento es limitado tenderán a depender de un texto en el contenido, no enfatizarán el discurso interactivo favoreciendo tareas individuales y en general conducirán la materia como una colección estática de hechos de conocimiento. Otro aspecto por el cual se requiere un conocimiento matemático profundo es por lo que estuvo hablando Alberto. La matemática está compuesta por un gran conjunto de abstracciones que no pueden pasar así tal cual al conocimiento de los niños, al aprendizaje de los niños, por lo tanto los docentes deben conocer cómo trasladarlas en una forma accesible para sus alumnos pero sin desvirtuar el conocimiento científico como tal. Hemos visto entonces que hay impacto en la enseñanza cuando un docente conoce mejor la disciplina. ¿Qué forma de conocimiento de la disciplina necesita tener un docente de nivel inicial, uno de EGB1 y 2, uno de EGB3 y Polimodal? En principio diremos que la matemática que necesita es cualitativamente la misma, no hay una matemática para nivel inicial y otra matemática para EGB1 y 2. Lo que puede diferir es la cantidad y el tipo de

contenido, pero no la calidad de esa matemática. Llegar a la abstracción tiene que llegar el chico tanto de nivel inicial como el de Polimodal, por supuesto con diferente complejidad cognitiva, pero realmente el proceso de abstracción es el mismo, es un ser humano desde que nace hasta que muere. Hay algo que yo quiero hacer notar para hacer una salvedad respecto del cambio de enfoque de la matemática. Cuando llegó la teoría de conjuntos se armó un batuque, un revuelo infernal, me cambiaron los contenidos!! dijeron los docentes, y justamente en parte sí porque lo que se hizo fue anexar un capítulo, entonces los contenidos que llegaban hasta acá se ampliaron, y había que dar teoría de conjuntos pero en realidad no se llegó a comprender para qué estaba la teoría de conjuntos. Por eso hoy que quitamos en la escuela primaria y en la secundaria la teoría de conjuntos no hay mucha protesta, porque en realidad agarrar y borrar un capítulo no es nada, pero si se hubiese entendido que la teoría de conjuntos marcaba un enfoque en la enseñanza de la matemática no se podría borrar tan fácilmente porque la tendríamos adentrado como concepción en nuestra enseñanza de la matemática. Por eso yo quiero hacer notar ahora la importancia que tiene que comprendamos cómo queremos que varíe el enfoque de la matemática en nuestros institutos de tal forma que se haga cargo, y hago responsable a los curriculistas de la matemática que pueda haber acá y en los gestores de curriculum, para que de alguna forma este enfoque se traduzca en los currículums de sus jurisdicciones. Si nosotros enseñamos matemáticas de una forma nuestros alumnos se van a representar la matemática de una forma distinta o como nosotros la enseñamos, y ellos van a ser capaces de enseñar también con una representación diferente. Entonces, si desde una representación de la matemática como producto sociocultural, como conjunto de saberes apilados y acumulados en la historia que debe ser transmitido pasamos a mirar una matemática dinámica que incorpore a nuestros alumnos en el hacer disciplinar, no para hacer ciencia nueva -no son investigadores- no para crear teoría nueva sino para recrearla dentro de la escuela, evidentemente habremos cambiado nuestra visión de la matemática y además de apuntar a conceptos apuntaremos a procedimientos, y más que a procedimientos algorítmicos o destrezas o habilidades calcular, graficar, meditar, etc., también apelaremos a procedimientos de mayor orden como lo son estimar, organizar, relacionar, analizar, interpretar, deducir, inferir, etc. que son los que usan los matemáticos cuando hacen ciencia. No podemos olvidar que la matemática tiene un valor formativo ético y estético importantísimo y que debemos, con esta mirada dinámica de la matemática, atender a la formación de aptitudes tales como la tolerancia al error, la honestidad en presentar los resultados realizados, la crítica constructiva, el valor del razonamiento sobre

la fuerza o la violencia, el esfuerzo y la disciplina para llegar a la meta y no desmolarizarse, la posibilidad de construcción compartida son valores que una enseñanza de la matemática debe desarrollar. Segundo punto, la descontextualización. La matemática se presentaba como verdades asépticas, cuanto más general se daba el conocimiento más después el alumno se iba a encargar de aplicarlo a distintas situaciones. El caso ahora es que pedimos una matemática significativa, lo cual quiere decir que el alumno tenga alguna posibilidad de conectarlo con los saberes que posee, y esta búsqueda de significatividad a la matemática por lo cual nos dice un profesor que plantea su clase ¿qué le interesa a mi alumno?, ¿qué le interesa a mi docente cuando en cuanto a la matemática para que yo pueda establecer algún tipo de vínculo? Creo que está mal entendido muchas veces en eso de pegarlo a la cotidianeidad. La matemática encuentra significados fuera y dentro de la matemática misma, pero lo que quiero decir que, como me pasó a veces hace muchos años, que iba a observar clases en un instituto y fui a una escuela y la maestra daba que había una señora que poseía 150 pares de zapatos y 120 carteras y cuál era la cantidad de elementos, de accesorios que poseía, eso puede estar muy bien para la categoría de los Fassi Lavalle pero para ir a preguntarle a los chicos a una escuela marginal no tiene ni el menor gollete. Tampoco es contextualización el que un maestro le enseñe a leer un ticket de un negocio y después le haga medir el área y el perímetro del ticket para decir que hay intercontacto adentro de los bloques de los CBC. Creo que hay una confusión respecto de eso que tenemos que mirar. Otra cosa es presentar una disciplina ordenada con una estricta lógica interna. Hoy queremos tender a una matemática coherente donde un docente que conoce su disciplina se hace preguntas respecto del concepto y lo conecta tranquilamente y no solo conecta hacia el interior de su propio bloque, digamos de los CBC, sino que se conecta con los otros bloques de los contenidos, y aún es más, con las otras disciplinas. Esa es la coherencia que, por supuesto no va a ser lo mismo el rigorismo o la sistematización que se le pide a un niño de nivel inicial, que le vamos a pedir a un profesor de nivel inicial, que a un profesor que va a enseñar en la Polimodal. De la matemática formalista volvemos a esto, de una matemática formalista donde prima más la sintaxis que la semántica estamos pidiendo que primero se comprendan las ideas y después se lleven al lenguaje matemático, que es una de las grandes causales de las dificultades de nuestros alumnos en la comprensión; no comprenden la ideas y ya está escrita la fórmula. De una matemática algorítmica o deductiva, es decir en la primaria algorítmica, reglas, reglas, te metés por un tubo y sale hecho el trabajo de una forma determinada. Para profesores de secundaria eminentemente deductiva. No, el matemático

usa estas dos sin duda y va a llegar a la deductiva finalmente, pero la creativa es lo que estamos queriendo para la formación de un docente donde se exploten todas las formas de razonamiento, la inferencia, la deducción, la analogía, la intuición, lo que venga porque después, si tenemos tiempo de ir encausando esta forma de razonamiento e ir diciéndole la más económica, la más rica, la que más sirve, potencialmente es más fuerte desde el punto de la matemática es la deductiva. No se exterminan además los conocimientos dándolo una sola vez, queremos hablar de conocimiento espiralado. Entonces tampoco pretender darle la deducción al maestro de nivel inicial lo mismo que al maestro de EGB1 y 2 o de Polimodal. Trataremos de ir acercándonos a los procesos deductivos y que esa comunicación, o esa formalización, sea mayor a nivel del Polimodal. De formalista a funcional. Primero el uso y la comprensión y después la aplicación y la simbolización, por último, en cuanto al conocimiento con otros, la matemática fue por largo tiempo un trabajo individual del alumno y a lo sumo en relación con el maestro. Hoy pedimos un tratamiento, una trama dentro de la clase en ambos sentidos, longitudinal y transversal y que el conflicto cognitivo y el trabajo cooperativo sea una forma de adquirir esta disciplina. Hoy día los científicos, si ustedes agarran papers de la investigación, nadie trabaja solo, casi todos los papers vienen dados por grupos de gente y por último el hacerla accesible a la mayoría, salir de esa matemática contemplativa para pocos, con verdades evidentes y bellas y claras que hacen que el que no tiene capacidad no la va a poder lograr nunca. La matemática que pedimos es que sea una matemática que sin bajar la guardia, cuidado, tampoco banalizarla o trivializarla de tal forma que como dice Alsina después por ser comprensible para todo el mundo no aporte nada. Tengamos profesores bien formados en la disciplina que sean capaces de atender la excepcionalidad, pluralidad, discapacidad, pobreza cultural, superdotados utilizando variados recursos sin desvirtuar la ciencia. Voy a cerrar con una persona que me gustaría que estuviera aquí que es Liliana Guisin, una partenaire del grupo de matemática de los CBC que es consultora, en las fuentes lo pueden encontrar, expresa esto de la matemática junto con el doctor Faba. La matemática, en cuanto objeto de la educación, es una ciencia dinámica fuertemente involucrada en los procesos históricos, ligada al desarrollo tecnológico y a la capacidad de decisión, a la realidad circundante y pilar en la formación del intelecto humano. La matemática que se enseñe, cuándo se la enseñe, cómo se la enseñe incidirá en la actitud posterior del individuo no solo frente a la matemática sino frente a la vida. Gracias.

- A mí me toca hablar sobre el abordaje de los contenidos disciplinarios en el caso del profesorado de historia. El profesorado de historia está en el área de la cual soy relator, es el área de las ciencias sociales. Es sumamente complicado y difícil hablar de disciplinas porque el área tiene una historia bastante complicada y por eso en esta exposición lo que voy a hacer es, primero hablar un poco de como ha sido la relación entre la historia y las ciencias sociales, como es actualmente, después voy a pasar a cuestiones específicas del programa de historia, del profesorado de historia y voy a terminar con algunas cuestiones que van a ser más preguntas que respuestas o afirmaciones. En primer lugar ustedes saben que las ciencias sociales están totalmente permeadas por la discusión, el disenso, la crítica, para muchos son algo, para otros son otra cosa pero en general hay un consenso que se está hablando del mismo objeto de estudio que es el hombre y la mujer en sociedad. Sin embargo este objeto de estudio se lo ve desde distintas perspectivas y entonces un acto social o un fenómeno social o un proceso social o como quieran llamarle, como puede ser comprar un par de zapatos, puede tener una faz económica como es el uso del dinero para esa operación, puede tener una faz antropológica como es qué tipo, qué gusto usa esta persona que se compra los zapatos, puede tener una faz sociológica y depende hasta dónde es influenciada por la sociedad y así seguimos y el mismo, la misma acción, el mismo fenómeno social es tratado por las distintas disciplinas de manera diferente. Sin embargo la relación que tiene la historia que usa la categoría de tiempo para analizar los fenómenos sociales ha tenido una relación como poco complicada con el resto de las ciencias sociales. Si pensamos en este proyecto del siglo XIX en el cual Marcelo nos hablaba y al cual tampoco voy a llamar positivista porque positivismo se llama a todo lo que uno quiere, "tal cosa no me gusta porque es positivista", si los positivistas hubieran sabido lo populares que iban a llegar a ser por lo menos como objeto de crítica se hubieran llevado una gran sorpresa. Pero en el siglo XIX y en el siglo XX, como ustedes saben, el proyecto de educación se basaba en lo que los sociólogos llaman un proyecto de credibilidad, es decir cuando la gente empezó a necesitar creer para poder operar en el mundo de cosas que no conocía demasiado esas cosas las empezó a dar la escuela. En la edad media uno pasaba por un puente y, como sabía cómo se construía ese puente, si veía que estaba bien construido pasaba y si veía que estaba mal construido no pasaba. El mundo moderno, como ustedes saben, impide que eso suceda y cuando uno toma un avión tiene que creer que el que construyó el avión lo hizo bien. Entonces yo tenía un famoso profesor de

sociología que me decía ¿y usted por qué cree que estudió física, química en el secundario? Para tener cultura general, mentira, para creer que usted cuando toma agua es potable, que usted cuando sube a un avión el avión no se va a caer y que usted cuando cruza un puente tampoco se va a caer porque usted no tiene la menor idea de cómo se hace eso pero en la escuela, y tampoco con lo que le enseñan en la escuela va a saber cómo se hace, pero la escuela le da cierta credibilidad y eso hace justamente que la gente más educada -si se puede usar esa palabra- tenga mucho menos miedo a la vida moderna. Aunque ahora vivimos una posmodernidad, alguien lo discutiría, que la gente que no ha pasado por esa etapa de educación formal pero la historia, no el resto de las ciencias sociales, la historia de la geografía tenían un lugar en este proyecto del siglo XIX que era la formación de una nación, la historia no importaba decir la verdad en la historia ni tampoco en la geografía, lo de la geografía lo importante era que si había un problema fronterizo con el país vecino se dijera esta provincia perteneció, el rey la dió en concesión, sobre todo en Europa pero también en América Latina, y en la historia era crear una Nación y el caso de la Argentina es muy claro. Cómo se presenta la enseñanza de la historia, y esto me estoy refiriendo inclusive a cómo se hacen los actos escolares, en un hecho que es casi anecdótico pero que muestra el espíritu de la época. En el año de 1886 los italianos, descontentos porque no les había quedado ninguna colonia, hay un senador que dice "el país que tiene más italianos del mundo es Argentina" y pide la anexión de la Argentina, era un proyecto completamente absurdo pero sin embargo genera una especie de locura colectiva y el presidente Juárez Celman, que es el que ocupa ese cargo del 86 al 90, da explícitas instrucciones para que en las escuelas los niños -sobre todo los hijos de los inmigrantes- tuvieran que hacer de los héroes de la patria, y que la historia pasara a representar eso, una nación en donde los chicos se sintieran argentinos y estos proyectos como los del senador italiano no tuvieron ningún eco. Había un proyecto, había un sistema de credibilidad donde la matemática y las ciencias naturales tenían un lugar, la historia y la geografía también y las ciencias sociales tenían muy poco lugar. Avanzando el siglo XX las cuestiones se fueron revirtiendo con crisis que se dan en las propias ciencias físicas y naturales, lo que se llamaban las ciencias exactas y el boom de las ciencias sociales, llegando... el hecho de que el principal psicoanalista diga que el inconsciente se estructura de acuerdo a un lenguaje y no de acuerdo a un teorema o de acuerdo a una ley física nos está indicando bastante. En la década del 60 y del 70 todo se explicaba por las ciencias sociales, todo, había una biología social, había una matemática social. Todo había que

explicarlo por las ciencias sociales y la historia, por supuesto, entró dentro de esa corriente y casi tendió a disolverse como disciplina en si misma.

#### Corte en la grabación por cambio de cassette

- ... ellos lo están revirtiendo y esto me hace ir al punto que le sigue que es que estamos hablando de un profesorado de historia disciplinar, no estamos hablando de un profesorado de ciencia sociales y esto ¿por qué creemos que es bueno? A parte de las experiencias de los países donde las han tenido -que han sido muy malas- es por lo siguiente, la historia así como las otras ciencias sociales forman parte de un conjunto, estas son las 6 áreas que cubren los 6 profesorados en ciencias sociales. Estos profesorados son disciplinares, no hay un profesorado en ciencias sociales, hay un profesorado en antropología, ciencias políticas, economía, geografía, historia y sociología sin embargo en estos profesorados la persona que opte por una de estas disciplinas va a tener un área que se llama los bloques de formación común, en esos bloques de formación común va a haber un acercamiento, que para algunos es muy grande y para otros es muy chico, y eso es particular de las ciencias sociales, acercarse a las otras disciplinas, alguien que no ha optado por la ciencia política como su profesorado, por ejemplo un profesor de historia o un profesor de geografía o un profesor de antropología vería sobre ciencias políticas, tendría una materia, dos materias, eso cada institución lo vería como lo da pero eso, aunque no lo crean, es el resultado de la obra de los consultores y de la obra de una enorme cantidad de gente que hizo aportes y reuniones regionales. Aunque parecía que iba a ser imposible en principio, esto no es definitivo, pero provisoriamente se ha llegado a un acuerdo sobre lo que la gente que ha estado en estas regionales cree que alguien que no se dedica a la ciencia política debería ver sobre ese tema. Les digo que esto es mucho y esto es poco por lo siguiente. Los que dicen que es mucho quieren profesorados disciplinares con exclusiva dedicación disciplinar, lo que nos haría perder la idea de estas disciplinas dentro del grupo de las ciencias sociales; los que dicen que es poco tienen la idea que todo lo que se da, algo a lo que hacía referencia Ana antes, todo lo que se da en la escuela, los mismos temas deben ser los temas que ve el profesor cosa con la que no estamos de acuerdo esto no se da en ninguna carrera. Por ejemplo los economista estudian en la facultad como relacionar variables, no estudian lo que van a hacer después estrictamente en su trabajo, sin embargo la formación que les da la universidad les permite después operar con relativa facilidad en el mundo profesional. Lo mismo le sucede a los

abogados, lo mismo le sucede a los médicos, los docentes no tienen nada, ninguna inferioridad que les impida tener la misma aproximación a su carrera profesional, no creemos absolutamente necesario que todo lo mismo que se da en los CBC tenga que ser lo que estudien los profesores y la crítica va especialmente a esto, que en algunos distritos los docentes en el tercer ciclo van a tener que enseñar ciencias sociales entonces habría que crear un profesorado en ciencias sociales. Sin embargo alguien que ha tenido una formación en historia o en geografía o en antropología y con un acercamiento a estas disciplinas creemos que va a estar en una posición perfecta de poder enseñar inclusive contenidos que no los haya visto como conceptos en su formación pero sí que haya tenido un acercamiento en esa formación a como se generan esos conocimientos, y ahí va nuestra elección por la disciplina que sería la próxima. En el caso de la opción de historia, y esto se da en todos los programas de los otros profesorados en ciencias sociales, ustedes van a ver que están divididos de acuerdo a ciertos agrupamiento, hay un agrupamiento que hace a la naturaleza de esa disciplina, que en este caso serían los problemas del conocimiento histórico, pero también sería la naturaleza de lo sociológico, la naturaleza de lo político como un aspecto introductorio, después se tratarían los conceptos generales de esa disciplina, en el caso de la historia es bastante más complejo que las otras ciencias sociales porque esto haría los procesos históricos mundiales. En las otras disciplinas se verían los conceptos principales de la sociología, los procesos sociales, la dinámica social, el conflicto social, es decir los conceptos generales ordenados de una manera en que cada unidad académica va a poder ajustarlos a la propia provisión de profesores y organización que tengan. Después una aplicación al caso específico de la Argentina y de América Latina, que en este caso en el de historia es de los procesos históricos, pero también en el de economía se estudia economía argentina, en el caso de geografía pasa lo mismo y lo mismo en las otras ciencias sociales y después dos áreas, una que haría a la etimología y a la epistemología de esa ciencia y después los procedimientos generales y fijense cuál es la ventaja que creo existe en tener un profesorado disciplinar. El profesorado disciplinar permite un acercamiento mucho más profundo a una de las disciplinas de las ciencias sociales y un acercamiento un poco menor, decididamente menor a las otras disciplinas. Pero dentro de una disciplina el futuro profesor va a poder ahondar en la naturaleza de esa disciplina, va a poder ahondar en los conceptos fundamentales de esa disciplina, va a poder saber cómo se aplica eso a la realidad argentina o a la historia argentina. Acceder a la epistemología de esa disciplina. Si esto lo hiciéramos en todas las ciencias sociales y creáramos un profesorado de ciencias sociales, si lo hacemos con seriedad debería durar

15 años. La otra alternativa es picotear un poco de todo entonces no llegar... que sería la idea de acceder a conceptos pero no acceder a la forma de cómo se genera el conocimiento en esa disciplina. Entonces esta es una situación de equilibrio dentro de un desequilibrio que es la relación entre la disciplina y las ciencias sociales en general, y acá viene una cuestión relacionada con la epistemología que es, ustedes saben, que hay epistemólogos que piensan que hay que enseñarla antes de que la gente empiece a estudiar la disciplina y hay otros que dicen que en realidad es algo que debería venir después, cuando la persona ya conoce esa disciplina y puede saber realmente de qué se trata. La idea es que en realidad pueda verse en toda la carrera, algo que hablábamos antes, eso cada unidad lo va a aplicar pero lo que sí el futuro docente tiene que conocer es la epistemología de la disciplina para la cual se preparó. Inclusive hasta para darse cuenta cuánto más fácil es enseñar algunos conceptos. A mí me tocó estar en un proyecto de cómo se podía enseñar economía en el tercer ciclo, y le preguntaba a los chicos de séptimo grado qué era el dinero y ellos me decían el dinero sirve para guardar plata, sirve para comprar cosas y sirve para saber cuánto cuesta una bicicleta y esa es exactamente la definición de reserva de valor, unidad de cuenta y medio de cambio. Y hablaba con uno de los profesores y me decía "es que la economía es tan difícil", le digo pero no, en realidad los conceptos están ahí, son mucho más fácil de lo que aparece con este lenguaje extraño que la economía ha creado, y la última cuestión que hace a los procedimientos es que en la formación se enseña como se aplican los procedimientos en la enseñanza, no con la idea de que en realidad se hace una investigación que termina siendo como una especie de parodia de la investigación real de un científico. Cosa que por ejemplo la biblioteca nacional uno la ve lleno de chicos del colegio secundario que agarran diarios de 1870 y los destruyen porque les están diciendo con dos fuentes puede construir realmente una investigación, sino ver realmente cómo se forma el conocimiento histórico en este caso. Esto yo creo que apunta a algunas cuestiones, una es la crítica a ver que hay distintas fuentes que dialogan o están en conflicto entre sí, otra es ver el cambio histórico y también las continuidades, otra es ver las causas de distinta naturaleza que existen para explicar un mismo fenómeno histórico, cosas económicas, sociales pero que operan al mismo tiempo y otra es la relación pasado y presente que es tratar de enseñarle también al chico cómo relacionar la historia o las otras ciencias sociales con los fenómenos sociales que ve. Yo me acuerdo que en el colegio me enseñaban "hay un chacarero que tiene un octaedro de campo", si la gente tiene campos que son cuadrados usar un octaedro para... así me lo enseñaron. Estos conceptos -y acá termino- están sujetos a la misma discusión que hace a

las ciencias sociales. Ustedes saben que este fenómeno de la posmodernidad discute todo y la posmodernidad diría que en realidad no tiene sentido enseñar la crítica porque todo es relativo y no hay conocimientos, no hay hecho real sino que el discurso tiene realidad en sí mismo. Atacaría el cambio histórico porque vería que todo es un revisionismo en el sentido que todo es una continuidad sin demasiado cambios, no vería relaciones causales porque las cosas se explican por sí mismas y en la relación pasado y presente el pasado no importa, por eso no les importa el psicoanálisis, y el futuro tampoco por eso no les importan los proyectos de futuro. Esto simplemente para ver el disenso que crean las ciencias sociales, pero como de nuevo la formación disciplinar permite una formación seria en una disciplina que creemos que es importante. Muchas gracias.

- Buenas tardes a todos. Lo primero que nos planteamos para construir un poco esto de los contenidos de los profesorados de lenguas extranjeras eran varias cosas al mismo tiempo. Primero la necesidad de contar con docentes porque lenguas extranjeras es un espacio curricular nuevo en muchas de las escuelas a partir de la transformación curricular, y lo otro que nos planteábamos era en aquellas escuelas donde si se habían enseñado idiomas los nuevos contenidos de lenguas extranjeras ¿qué requerían del docente? En qué se diferenciaba la formación docente en lenguas extranjeras existente hasta el momento, cómo se correspondía eso con los nuevos CBC. Es decir, estamos frente al desafío de preparar un docente para enseñar lenguas extranjeras pero para enseñar qué contenidos. Para lograr qué con los alumnos de EGB y de Polimodal. A partir de ahí nos situamos en el esquema de los tres campos de la formación docente. La formación de lenguas extranjeras se presenta como una propuesta que abarca todos los niveles del sistema educativo, desde el nivel inicial, EGB1, 2, 3 y educación Polimodal. Esta propuesta tiene contenidos de formación común y se distinguen además contenidos de formación específica para los diferentes niveles. Esa simplemente es la situación de lenguas extranjeras en relación con las otras disciplinas que se ubican para primero y segundo ciclo o tercer ciclo y Polimodal. Entonces el primer desafío era la formación de un docente que tuviera que focalizar la enseñanza del idioma a través de diferentes ciclos evolutivos y también, por supuesto no quiero en esto ser ajeno a lo que planteaban Fernando como Ana en el campo de las ciencias sociales y de la matemática, por supuesto que tenía que saber la disciplina. En el caso de las lenguas extranjeras esto es casi crucial porque es en el aula que muchos de nuestros chicos tienen el acceso a la lengua extranjera, no tienen otra posibilidad fuera del aula entonces se trata de recrear en el aula un contexto lo más auténtico posible para que los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua sigan su curso, es decir que el docente, vaya a enseñar al nivel que vaya, tiene que ser un buen modelo lingüístico para el chico, sino no hay desarrollo posible. Tiene que suplir esa exposición al idioma que otros pueden lograr afuera pero a su vez tiene que lograr sentar las bases para el desarrollo de estrategias que le permitan al alumno seguir aprendiendo en otros contextos que no son el contexto escolar, porque puede tener oportunidades más allá del aula de encontrarse expuesto al idioma extranjero en situaciones no formales y aprovechar de eso para continuar con el aprendizaje del idioma. Entonces les decía que para distinguir un poco qué necesitan los alumnos la tarea de formación docente en lenguas extranjeras va a estar

orientada con el criterio de utilidad instrumental. Esto no quiere decir que a la lengua se le va a quitar todo su contexto cultural y se la va a usar solamente como un instrumento, eso es parte de la cuestión. No es la cuestión en si misma, por el criterio de utilidad instrumental nosotros nos planteamos qué es útil para un alumno de EGB1 y 2 y qué es útil para un alumno de EGB3 y Polimodal, ¿es lo mismo? ¿Necesitan la lengua extranjera para lo mismo? Nosotros pensamos que no, digo nosotros no refiriéndome a mí y a Silvia Retaroli que es la otra redactora, sino a todos aquellos que participaron de los procesos de consulta como hacía referencia Ana y que dieron sus aportes. Para los alumnos de EGB útil es todo aquello que los ayude a desarrollar sus capacidades y una de las maneras en que esto se evidencia es en la apropiación y exploración del mundo que en este caso se realizaría a través de una ventana hacia una mirada diferente que es la que va a aportar una lengua extranjera. Para un alumno de Polimodal útil además de aquello que ya logró en su educación anterior es todo aquello que le permita acceder a saberes específicos de cada modalidad, de la modalidad que él eligió. Es en este punto entonces que la lengua extranjera tiene que presentarse de manera contextualizada con los discursos específicos y las cargas lexicales características de cada modalidad. Esto es lo que necesitaban los alumnos de lengua extranjera. Qué necesita el docente? El docente necesita una formación, como decíamos antes, sólida en el manejo de la disciplina, sólida en el manejo de la lengua pero además necesita abrir su capacidad de análisis discursivo a otras disciplinas que no sean exclusivamente la literatura. Digo esto porque esta es la formación tradicional del docente de lenguas extranjeras con un marcado énfasis en literatura, entonces distinguimos un bloque de formación común donde el conocimiento de la lengua extranjera es necesario. Nosotros nos resistimos a usar el término dominio porque pensamos que no dominamos ni siquiera nuestra propia lengua, y creemos que el manejo debe ser una aproximación muy cercana a la producción del hablante nativo de la lengua, en el caso del francés, en el caso del portugués, del italiano y del alemán es posible identificar una variedad estándar, en el caso del inglés, después de un intenso debate en las diferentes instancias de consulta, se decidió privilegiar la opción de inglés como lengua de comunicación internacional ya que mucha de la producción auténtica en inglés estaba hecha por personas que no eran nativas de países de habla inglesa y que usaban inglés como medio de comunicación. De ahí se desprende que adoptamos el carácter de inteligibilidad general pero no necesariamente se enseña una variedad específica de inglés, inglés británico o inglés australiano o inglés americano entonces eso es esencial para cualquier nivel, vaya a enseñar a EGB1, 2, 3 o Polimodal. El manejo de la lengua.

También es importante el manejo de las ciencias del lenguaje que le van a brindar al docente todo ese conocimiento científico de la lengua en tanto sistema, cómo opera la lengua y qué le va a permitir seleccionar aquellos contenidos y apuntar a aquellos aspectos que le presenten mayores dificultades a los alumnos que son hablantes nativos del español. También la formación común incluye aspectos de la cultura de la lengua extranjera, los aportes de la literatura y de las ciencias sociales y los procedimientos generales para el aprendizaje de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Como yo les decía después de ver aquello de qué es lo útil para cada uno de los diferentes segmentos o sectores del sistema se presenta la formación específica por niveles educativos. Un nivel apuntaría a la formación docente para el nivel inicial, primero y segundo ciclo de la EGB y la otra para EGB3 y Polimodal. Si ustedes ven la diferenciación de los bloques de contenidos eso pasa porque las didácticas sí son diferentes porque están estrechamente ligadas a la cultura y la psicología del sujeto que aprende. En el caso de formación docente para EGB3 y Polimodal se focalizan nuevos modos discursivos que van más allá de lo literario, discurso económico, discurso técnico, discurso científico y discurso histórico y de ahí surgen las diferencias de por qué habría más bloques para la enseñanza de EGB3, de profesores de EGB3 y Polimodal. Otro aspecto importante a tener en cuenta es que el alumno de EGB3 y Polimodal puede hacer una reflexión sobre su proceso de aprendizaje de la lengua más desde lo abstracto y lo formal que desde lo lúdico como sería en las instancias de EGB1 y 2. Por lo tanto el docente que enfrente alumnos de EGB3 y Polimodal tiene que estar preparado para conducir exitosamente esa reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje que apunta a un conocimiento psicolinguístico más profundo. Bien, esto es lo que necesitábamos, pero ¿cómo se trabaja la formación de un docente? En los profesorados que existen hasta este momento una de las objeciones que aparecía, uno de los problemas que aparecía un poco en charlas de pasillo de colegas estaba enfocado hacia el hecho de que la práctica docente llega muy tarde, entonces para cuando llega la práctica docente muchos se dan cuentas de que por ahí no es eso lo que necesitaban o que tienen un conocimiento de la disciplina muy profundo que no les permite llegar a formar parte de un proyecto escolar e integrarse con colegas en un proyecto escolar comprometido y darle desde ese proyecto el lugar a las lenguas extranjeras. Pensamos que el docente de lenguas extranjeras tiene que construir dos tipos de saberes que son complementarios y mutuamente implicados. Por un lado el saber disciplinar que tiene que ver con un manejo eficaz, preciso y fluido de la lengua extranjera, un manejo del español que le permita establecer comparaciones, un manejo de las ciencias del lenguaje y

otras disciplinas relacionadas y un manejo de una didáctica específica de las lenguas extranjeras. Eso es indispensable pero no es suficiente, es decir no cualquier hablante de una lengua puede enseñarla. Es también necesario, para conducir estrategias efectivas de aprendizaje de una lengua en un entorno donde es casi en el único ámbito donde se da la lengua extranjera, tener la posibilidad de reflexionar sobre las experiencias propias de adquisición y de aprendizaje de las lenguas materna, extranjera que se elige para el proceso de formación y la de la iniciación en una tercera lengua que contribuiría simplemente a recrear esos procesos de adquisición y de aprendizaje ya a un nivel más consciente. Porque yo ya no me acuerdo cómo aprendí a lo mejor de chico esta lengua que ahora me permite ingresar a un profesorado, entonces para poder ver cómo se ve del otro lado del mostrador. Para volver a tomar conciencia de que el aprendizaje de una lengua no es una cosa automática y tan sencillo que "ah, como yo esta estructura ya la usé mucho tiempo la digo y la entienden", no es así. Nos parece muy interesante que el alumno futuro docente vuelva a sentirse alumno de una lengua y además el saber vivencial se construye a partir de la experimentación, reflexión e investigación de la tarea docente. No creemos que esto sea privativo de un docente de lenguas extranjeras, por supuesto, pero ¿qué ventaja va a traer esto? Va a darle al docente las herramientas necesarias para poder mirar su propia práctica en profundidad, para poder insertarla en un proyecto escolar, para poder interactuar con sus colegas, no solamente los de su propia disciplina, y como decía hace un momento Alberto para darle la posibilidad de que en esa reflexión e interacción tenga la disciplina un carácter de eje orientador de la tarea. En síntesis lo que nosotros pensamos es que estos saberes deben empezar a construirse desde el inicio y a lo largo de la formación docente y que no terminan con la obtención de un título de grado sino que siguen a lo largo de la carrera y que van a poder, en este ejercicio de la reflexión, llevar a que las instituciones revisen su diseño curricular más seguido porque uno se va a plantear sus inquietudes y va a reflexionar sobre su tarea y eso va a llevar muy probablemente a una reflexión conjunta para que el diseño de un currículum no sea una cosa estática que se cambia cada X cantidad de años. Estos son los problemas que nosotros enfocamos principalmente en el diseño de los CBC de las lenguas extranjeras, y fueron en diferentes instancias de consulta tomados los aportes de muchos de los colegas y creo que en este momento podemos decir que esta es una visión bastante compartida de la problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Lic. Laura Pitman

- Nos gustaría cerrar este tramo planteando dos cosas muy breves y muy cortitas. En principio queríamos compartir esta sensación que tenemos, por lo menos los pedagogos cuando escuchamos a los especialistas, como ir por un paisaje de montaña, de pronto uno pega una curva y se encuentra con un universo. El problema es cuando el universo es totalmente inesperado. Me parece que una de las cuestiones que quedan para la gestión y para la construcción de los lineamientos curriculares provinciales es una obviedad y es la necesidad de trabajar muy codo a codo con los especialistas disciplinares para que, como decía Marta esta mañana, la construcción del trayecto disciplinar, la construcción de lo que en los lineamientos toque a la formación orientada comparta supuestos básicos con el conjunto de la propuesta formativa para nuevos maestros y profesores. En ese sentido Marcelo nos planteó algunas puntas orientadoras sobre cuestiones que atraviesan la cuestión epistemológica básica que tendrán que ver con fuertes decisiones de los equipos provinciales sobre como se va a encarar el tema del conocimiento científico y sus necesarias transformaciones para ser conocimiento enseñado en la propuesta de formación docente de cada provincia. Me parece que en todas las exposiciones encontramos huellas de algunas de estas posiciones básicas que planteó Marcelo y me parece también que la otra cuestión para plantear es que la equivalencia de la que Alberto hablaba entre los estudios de nivel superior no universitario y sus posibles continuaciones en licenciatura, es decir qué quiere decir el famoso 60% ? Quiere decir que el famoso 60% habrá que construirlo sobre la base de unos lineamientos y diseños curriculares que sean muy sólidos en lo curricular, muy sólidos en lo disciplinar para que el 60% sea el 60% de algo y a la vez que habrá que producir las interacciones necesarias para que ambos contextos institucionales puedan sacar entre sí lo mejor de cada uno.

#### **Corte en la grabación por cambio de cassette**

- En algún momento alguien sacará una nota de lo que trabajamos en la tarde de hoy. Como también sabemos que algunas cuestiones no tienen que ver solamente con las características de cada disciplina ni con cuestiones epistemológicas básicas sino también cómo se generan los procesos de construcción curricular en las provincias, cómo se generan los procesos de desarrollo curricular hemos pensado alguna actividad que tenga que ver con el necesario punto de encuentro entre tres perfiles básicos que había en este seminario. Nos pusimos a pensar quiénes están acá, qué cosas comparten y qué tienen de diferentes, dijimos, están los responsables políticos, están los directores de superior, están

los responsables de cabeceras provinciales, están los generalistas y están los especialistas. Bueno, esto a veces es una convivencia familiar al estilo Campanelli en total armonía y a veces no y a veces hay lógicas específicas de los perfiles profesionales que tendrán necesariamente que encontrarse en los procesos de producción de los lineamientos, de manera que cuando volvamos del café les vamos a pedir que busquen en las aulas que están aquí a continuación del salón en qué grupo le toca estar a cada uno, habrá un grupo constituido por responsables políticos, otro por generalistas, equipos técnicos generalistas y otro para los especialistas disciplinares, les pedimos que al volver del café se fijen en qué les toca.

## Estructura y procesos de construcción de los Diseños Curriculares Institucionales.

Lic. Marta Brovelli

- Lo que teníamos previsto para hoy era Diseños Curriculares Institucionales. Pensando entonces en que ya estén los Lineamientos Curriculares Provinciales o, como dijimos, Diseño Curricular Base según decidan las provincias donde ya se hubieran tomado las decisiones fundamentales en cuanto a la especificación de los trayectos, las especialidades, las carreras que se hayan elegido, que se hayan tenido en cuenta cuestiones básicas para la organización de los distintos Diseños Curriculares y que todo esto sirva de marco para que las instituciones puedan iniciar su tarea de Diseño Curricular Institucional, podríamos decir que los Lineamientos Curriculares, o el curriculum prescrito - como en algunas conceptualizaciones teóricas aparece- sería realmente ese instrumento de política educativa que va a enmarcar y orientar las acciones del Diseño Curricular Institucional. Ahora este Diseño Curricular Institucional donde se va a hacer uso de la autonomía tal como cada provincia haya decidido el grado de autonomía que va a dar para esta nueva instancia, de todas maneras esa autonomía va a estar en el marco, contenida, limitada por los Lineamientos Curriculares, por el aparato administrativo y por el aparato jurídico. Todo Lineamiento Curricular y todo Diseño Curricular va a necesitar inevitablemente de cambios en lo administrativo y cambios en lo jurídico normativo. Esto es muy importante que lo tengan en cuenta porque nosotros, si terminamos un hermoso Diseño Curricular pero no tenemos la normativa que acompañe su desarrollo vamos a tener graves problemas cuando lo pongamos en funcionamiento, cuando empiece el desarrollo. Está bien, a veces no se pueden prever todas las normativas, pero hay algunas que sí de modo que creo que esto es una cuestión que tiene que acompañar a la construcción del Diseño, o bien cuando esté construida ponerse a pensar cuál es la normativa que tenemos y qué cambios hay que hacer para que este nuevo Diseño y estos nuevos Lineamientos realmente se puedan desarrollar. Yo me planteaba algunos interrogantes para orientarnos, o que se podría plantear la gente de una institución o el equipo de conducción o el consejo directivo de una institución cuando tengan que hacer el diseño institucional. ¿Cómo le presentan a los profesores los Lineamientos Curriculares? ¿Cómo conciben los profesores su función en relación al curriculum?, ¿piensan que pueden, que quieren, que deben participar o como decía Cecilia se mantienen en esa actitud obediente y demandante? ¿Qué concepción tiene el profesor acerca del curriculum y de su rol frente a él? Aquí

debiera darse un proceso de interpretación de acuerdo a la postura que venimos sustentando de esos Lineamientos Curriculares, y el trabajo sería cómo traducirlo en un Diseño que produzca las especificaciones que los Lineamientos no tienen, que solamente marcaron como orientación, y aquí aparece la figura del docente como mediador, primero como mediador en el currículum, después aparecerá como mediador en el aula pero como mediador entre esa propuesta que también algunos llaman oficial y la que va a ser la institución. Lógicamente que, y yo insisto mucho en esto, lo primero que me parece que tiene que hacer la institución a través de su órgano de conducción es establecer políticas institucionales que orienten este proceso, que tengan acciones concretas con tiempos, con modos de organización de los profesores para participar en la organización y desarrollo del Diseño. Porque no es que todos van a hacer lo mismo, si queremos hacer eso puede ser un desastre también. Habrá momentos en que a lo mejor tenemos que estar todos y momentos en que pueden subdividirse las tareas y reunirse de nuevo. No sé, esto ya cada uno conociendo su institución y a sus profesores tiene que ver cómo puede plantearse estas políticas institucionales. También habrá que ver las condiciones de trabajo de la institución, los tiempos, los espacios. Otra pregunta que me parecía interesante en función de lo que estuvimos desarrollando es cómo hacer para que los miembros de la institución analicen tanto la estructura superficial como la estructura profunda del currículum, cómo develar y poner en juego las distintas concepciones epistemológicas de los profesores. Esto no es una tarea sencilla, porque en realidad no tenemos mucha historia en esto y entonces cómo hacer para que esto aparezca y se ponga en discusión, porque lo peor que podría ocurrir es que no se ponga en discusión, que supongamos que compartimos y entonces después empiezan los problemas. Todo supuesto que no se aclare en algún momento hace eclosión. Bueno, sabemos que va a haber conflictos, que queremos consensos, aquí es cómo prever conflictos. Cuando un equipo directivo conoce al personal más o menos puede prever qué tipo de conflicto puede aparecer o por dónde puede aparecer. También tiene que ver cómo ir produciendo, gestionando los acuerdos y los consensos y para esto también es clave tener identificada a los distintos miembros para ver cuáles son. Vieron que siempre hay uno que apunta más al conflicto, otro que apunta más a buscar el acuerdo, cómo se da este juego y cómo desde la conducción se va tratando de que haya desacuerdos, acuerdos hasta llegar a los consensos necesarios. Otro problema sería cómo transformar los contenidos del área, disciplina, núcleo, etc., cómo piensen hacer el Diseño, cómo transformarlo en contenido pedagógico, es decir en contenido para ser enseñado. Qué propuestas de trabajo puede haber en común, con qué

materiales vamos a contar, qué metodologías se van a proponer o a tratar de desarrollar o a estimular. Y lo que me parece muy importante, así estén los contenidos ya seleccionados, incluso organizados en los espacios, o no, que los organicen ahí, lo más importante es buscar el significado educativo de los contenidos. Es decir, no contenidos porque estén en los CBC o porque estén aquí o allá, qué significado educativo y social van a tener esos contenidos y esta es una discusión que hay que tenerla, no esquivarla. Cómo atender a las peculiaridades y a los problemas propios de la institución a la vez que responder a los requerimientos de los Lineamientos. Hay muchos argumentos a favor de los Diseños Curriculares Institucionales o proyectos porque uno también, con la conceptualización que nosotros hicimos del curriculum, sabemos que el curriculum es un proyecto a realizar en la práctica. Entonces bueno, dentro de las condiciones positivas que se ha visto, y por eso es que se insiste en esto que no tiene mucha historia para nosotros, solamente tiene historia a nivel de la transgresión cuando hemos transgredido los planes oficiales y armado internamente, en eso si tenemos historia, para mejorar. Ahora tenemos la posibilidad de mejorarlo no transgrediendo, sino armando nuestra propia propuesta. Bueno, implica un compromiso mayor de los actores, estar más cerca, producir discusiones más a fondo. Esto me parece importante, buscar no igualdad sino congruencia en los estilos pedagógicos y en los estilos de enseñanza. Que no es lo mismo congruencia que homogeneidad, no es que pretendemos que todos enseñen igual sino que todos acuerden principios para la enseñanza. Por supuesto es más fácil la articulación, la coordinación, el trabajar con el otro, con el colega y esto hace a un mayor desarrollo profesional porque yo nunca he visto cosa más rica -más difícil también- como cuando hicimos la reforma curricular en Santa Fe y se nos ocurrió la idea de núcleo y pusimos juntos a tres profesores, podían ser menos o más, y tener que ponerse en la misma mesa a discutir y armar juntos el diseño de su núcleo, de su área. Esto, aunque cree conflictos también hace a un gran crecimiento profesional, porque yo creo que es la primera vez que uno sale del cerco del aula, salta el cerco del aula y de su espacio y de su programación para ponerla, someterla al escrutinio crítico del compañero y rearmar otra en conjunto. Bueno, por supuesto que aquí se ejerce realmente la autonomía, se promueve el trabajo grupal, y una cosa que yo creo que los equipos de conducción tienen que tener muy en cuenta -por eso también hay que trabajarlo a esto con los equipos de conducción- es ver el impacto que puede producir en los profesores un proceso como este y preverlo, porque hay gente que se siente muy mal. Yo me encontré hace poco a través del circuito E con una profesora muy consciente que me contó que había tomado un año de licencia porque no entendía

bien por qué aparecía en el Diseño Curricular curriculum como espacio, como núcleo cuando hasta el momento no venía esto, entonces se tuvo que tomar un año para pensar, ¿por qué? Porque a la par no había capacitación que pudiera preparar al docente para esto. Por eso es muy importante cuando se unen los procesos de Diseño de proyectar hacia el futuro con espacios de capacitación y de discusión que permitan cambiar ansiedades, y no todos los profesores van a reaccionar igual. Se puede atender mucho más a lo local, a lo regional y se pueden ver medidas mucho más concretas y adecuadas a lo que es cada institución. El Diseño Curricular Institucional tendrá que proveer también tratamiento. ¿cómo va a tratar las diferencias de los alumnos que estén incorporados o se incorporen a la institución?, ¿tendrá que hablarse de la evaluación, de los niveles de exigencia, de la disponibilidad de espacio cuestión?, es todo un problema porque hay toda una pelea terrible, en las aulas, espacios para talleres, etc. etc. sabemos que este, en general, es un déficit de los institutos, no contar con suficiente espacios. Hay que contar con espacios para que se reúnan los profesores, cosas muy sencillas pero cuando no las tenemos qué hacemos o cómo los inventamos. Cómo distribuimos responsabilidades. Cómo hacemos para que se implique cada vez más gente, que se impliquen por ejemplo los alumnos, los administrativos. Los administrativos es importantísimo, si no lo incorporan al proceso de entrada pueden ser un factor que actúe de manera conservadora y obturen los cambios. Porque si están acostumbrados años a trabajar de una manera siempre igual, con una rutina como suele ser el trabajo administrativo y es lo que hace a su eficiencia, que siempre sea por ahí igual y bien hecho, cambiar un Diseño Curricular, cambiar entonces los planes de estudio y las certificaciones tiene que hacerles cambiar a ellos su modo de trabajo y para eso tienen que poder entender también la concepción que hace al cambio, no digo que lo entiendan al nivel de los profesores más especializados pero que hay que explicarles también acerca del cambio. Yo pensaba que el Proyecto Curricular Institucional uno lo podría analizar desde lo político y verlo desde estas cuestiones que vimos de centralización, descentralización de lo que no vamos a hablar porque son conceptos ya trabajados por ustedes -qué se centraliza, qué se descentraliza- del concepto de autonomía que es un concepto fuerte en las políticas educativas actuales. El concepto de calidad de la educación y de la mejora de la calidad, que es otro concepto fuerte del discurso político y del discurso pedagógico actual, y no creer que porque haya mayor autonomía automáticamente hay mayor calidad o mejor calidad, porque la autonomía y los procesos que hacen a la autonomía también tienen que ser diseñados porque pueden convertirse en un hacer cualquier cosa, entonces a la autonomía hay que darle sentido y

ahí si diseñamos acciones, si pensamos para qué, si trabajamos esto, es posible que la autonomía conduzca a mejor calidad, si nos sometemos a referato, a difusión de lo que hacemos, a trabajar con nuestros colegas para ver qué hace el otro, qué hago yo etc. etc. es posible que logremos mejor calidad, no simplemente porque la gente pueda decidir esto o aquello. Otra cosa fuerte de la política educativa, y que por suerte se da en este momento al mismo tiempo, serían las políticas de mejoramiento del profesorado en cuanto a todas las actividades de perfeccionamiento docente que se están dando, en este caso para los institutos el circuito E, creo que tiene que revertir favorablemente, y sino habrá que ver cómo hacer para que revierta favorablemente en este proceso de Diseño Curricular Institucional. A la vez que ustedes hayan participado en la red de formación docente continua creo que también les puede haber permitido tener conciencia de ciertos problemas que se dan en los otros niveles del sistema que les pueden servir para pensar el diseño para los formadores de esos niveles o para tratar de superar problemas que han visto ustedes. Aquí es donde vemos otra vez como capacitación, formación, investigación se tienen que entrelazar para producir primero en el Diseño y después en su desarrollo cambios. Habíamos hablado como cuestión muy importante a tener en cuenta la historia de la institución, la cultura institucional, los estilos que se vienen teniendo para mirarlos de una manera crítica, sostenerlos si son buenos o tratar de cambiarlos si esos estilos no van a ser los adecuados para la tarea que queremos realizar. Por ejemplo un estilo de tipo familiar me parece que no va en un proceso como este. Entonces ahí preguntamos, ustedes ya lo pueden tener en los diagnósticos, puede no ser nuevo, pueden tener ya todos los datos, simplemente pensar qué tienen que cambiar para poder iniciar este proceso de otra manera y darle los mayores resguardos posibles? Bueno, también me parece interesante trabajar, no voy a hacer el desarrollo acá porque es todo otra temática pero por lo menos mencionarlo. Desde los equipos de conducción o las personas que decidan para la coordinación de este proceso tomar en cuenta el enfoque micropolítico de las instituciones educativas. Este enfoque que toma la escuela o a las instituciones educativas desde otra mirada, no desde la mirada de la gestión, desde la gestión organizativa o sistémica sino desde lo más profundo, desde lo explícito pero también desde lo implícito y desde los juegos que se dan en lo implícito y aquí aparecen categorías muy interesantes como las categorías de poder, conflicto, participación que todos sabemos que juegan, competencia, etc. Lo importante es que podamos hacer explícito que sabemos que esto se da y pensar cómo actuar cuando aparecen estas cuestiones. Ustedes lo que más van a encontrar son los conflictos, bueno, de dónde surgen, por qué, pueden desaparecer, pueden no

desaparecer, qué tendríamos que hacer, cómo superar situaciones de conflicto para seguir produciendo. Porque el conflicto no siempre es negativo, puede servir para decantar una situación y poder ponerse realmente en la producción. Nosotros dijimos acá por ejemplo, y lo dijeron las autoridades, lo dijo Inés, darle la tranquilidad a los docentes de que no van a perder la fuente de trabajo es condición sine qua non, sino nadie va a trabajar ni va a hacer nada en este sentido. Lo otro es que van a tener que producirse algunos cambios en cuanto a la formación, quizás no queda en el mismo lugar en la misma materia solito sino que va a tener que trabajar con otro, va a tener que moverse de lugar, va a tener que aprender algunas cosas nuevas y esto va a generar angustias. Ver cómo las trabajamos, cómo trabajamos los miedos, esto del enfoque micropolítico me parece que realmente puede ayudar mucho en el sentido que nos permite no negar y tapar situaciones que después nos impiden trabajar sino por el contrario verlas, tenerlas como alerta y en todo caso pensar cómo vamos a actuar. Yo decía los otros días ver los estilos de conducción que así como habíamos visto las concepciones de curriculum podíamos ver estilos de conducción de tipo técnico, de tipo práctico o de tipo crítico pero esto tienen que ser cosas conversadas y acordadas por lo menos con el equipo de conducción. Bueno, entonces podríamos decir que el funcionamiento institucional en relación con lo curricular se asienta en tres ideas que tienen que ver con las funciones. Ver al curriculum como espacio de formación cultural, integrado y como espacio de transformación de los actores, estar convencidos de que esto es así -no decirlo como discurso, convencidos-. Además yo les dije que es posible que esto sea así, ver a la institución como una unidad formativa, con identidad propia, por eso hay que tratar de identificar los elementos que nos dicen a ver cuál es la identidad de esta institución y poder ver y concebir al profesor como un profesional del curriculum y de la educación, no solo como el profesor que sabe y da su disciplina, este es un trabajo grande porque yo no creo que todos los profesores se perciban así. Cuando hablamos de los profesores, sobre todo de las áreas disciplinares que en general dan su disciplina pero con el curriculum no tienen nada que ver o con la educación, es trabajo que le delegan a los de ciencias de la educación, ese es un cuidado a tener de entrada en cuenta. Si nosotros hemos venido asumiendo y trabajando sobre la idea de un curriculum flexible, abierto, como proyecto que tiene que ir permanentemente reestructurándose porque les dijimos son como hipótesis que vamos a comprobar en la práctica si se dan o si no se dan y si no se dan por qué, es lógico que tengamos que pensar en instituciones también flexibles, abiertas que puedan permitir este proceso y más que permitirlo estimularlo creando los espacios, estimulando el pensamiento crítico,

procurando el material teórico que pueda producir alguna apertura frente a un punto de conflicto, de discusión. En este sentido personalmente pienso, y no es que me voy a comparar con Gimeno Sacristán sino que me voy a apoyar en lo que dice Gimeno Sacristán para esto, que el planteo de la organización institucional es un planteamiento dependiente que no es autónomo ni apriorístico de los planteamientos curriculares, O sea que desde esta posición nosotros tenemos que ver una institución con sus aspectos organizativos, administrativos, etc. al servicio del proyecto curricular que tengamos. Es por eso que es difícil pensar la organización institucional si no tenemos Diseño Curricular, porque se vacían de sentido y de contenido las funciones y las acciones. Puede ser discutible esta posición, yo lo creo firmemente, desde lo que uno dice creo a partir de la experiencia, de lo que estudié, de lo que leí, de lo que vi, de todo lo que hace ese acerbo que uno a esta altura de la vida puede tener. Podrían preguntarse cuáles serían las relaciones, yo sé que este tema es caro, entre el PEI y el Diseño Curricular Institucional. Yo diría que el PEI recoge los grandes pensamientos y pautas orientadoras de la institución, que es una propuesta integral pero que se sustenta en la propuesta curricular. No hay PEI sin propuesta curricular porque la propuesta curricular es lo que le da el sentido, el fundamento y es lo que, porque aquí lo estaríamos viendo el curriculum como organizador institucional, le da sentido a la organización. Entonces aquí tenemos que ver no sólo la propuesta o el Diseño Curricular sino el desarrollo también de esta propuesta del diseño que sería poner en práctica el PEI, por supuesto uno podría decir es más centrado el Diseño Curricular en procesos de enseñanza y aprendizaje, pero como nosotros hemos utilizado una concepción de curriculum amplia que no limita.

#### Corte en la grabación por cambio de cassette

- ... Entonces esas hipótesis centrales que teníamos se van concretando o no en la práctica y habrá que hacer una evaluación permanente para ver cómo se van concretando, de qué modo, qué es lo que no se concreta, por qué. También el Diseño Curricular es el ámbito para pensar las innovaciones educativas porque las innovaciones educativas no pueden ser cosas sueltas, tienen que ser cuestiones en relación a ese proyecto del que yo delimito una parte, un aspecto más concreto, más recortado de todo lo que es el proyecto curricular. En esto vamos a hacer un proyecto específico para producir una innovación por ejemplo en la enseñanza de matemáticas, las innovaciones pueden ser infinitas. Lo que sí que en el caso de la innovación hay que poder pensar qué

vamos a entender por innovación, qué requisitos vamos a pedirle para ser considerada innovación, cómo vamos a seguirla y a evaluarla y después cómo vamos a confrontarla con otros colegas, con otros referentes que sería una nueva evaluación. Porque uno haría una autoevaluación al interior de la institución y una evaluación cuando yo la difundo, la pongo a consideración de los otros o la mando, pero hay que escribirla para eso, habíamos dicho que uno de los problemas que tenemos a veces es que no registramos convenientemente las innovaciones, entonces cuando las queremos difundir nos damos cuenta que nos faltó tal cosa o queda desvirtuada tal otra o no dijimos esto que era importante, entonces si uno se va a plantear innovaciones mejor que se plantee antes estas cuestiones. Desde ya que el Diseño Curricular Institucional, como también los Lineamientos, requiere de un proceso complejo de tomas de decisiones de distinto orden, administrativas, organizativas, pedagógicas pero que tienen que implicarse y guardar coherencia y ver cómo se distribuyen las responsabilidades porque también la autonomía implica responsabilidad. Entonces cómo se distribuyen responsabilidades, se ejerce la autonomía sin perder la institución como unidad de sentido. Bueno, lo de validar lo que hacemos al interior de las instituciones es una de las cuestiones que nos puede hacer avanzar en la profesionalización porque nosotros hemos hablado mucho y ya lo tenemos bastante incorporado a esto del docente como profesional, la profesionalidad docente, pero ¿cómo la logramos? Esto no es una cosa que se nos da, esto es una cosa que tenemos que lograrla, una de las maneras de lograrla es poder compartir con los colegas, difundir lo que hacemos, someternos al referato, lo mismo lo vamos a ver con investigación pero por ejemplo el diseño curricular lo tenemos que pensar y tenemos que pensar también en cómo lo vamos a evaluar. Primero nos podríamos hacer preguntas muy grandes, digamos que necesitarán de mayor especificación, pero por ejemplo uno podría preguntarse ¿este Diseño Curricular que hemos hecho incorpora la práctica reflexiva de los diseños y los puntos de vista de los distintos profesores de la institución?, ¿mejora la práctica real en el sentido de dar coherencia en el proceso entre diseño, desarrollo o puesta en acción y la reflexión posterior sin la cual las etapas anteriores quedan casi como una rutina? ¿Se propicia desde la institución la reflexión colaborativa y la actitud crítica permanente que impulsa a poder fundamentar las acciones?, o tratamos de tapar y de decir, bueno, no hablemos mucho porque acá hay un problema. Cómo ha colaborado la comunidad educativa en este diseño, cómo colaboraron los distintos profesores, los administrativos, los alumnos, etc. etc. Y vamos entrando así a un problema que es difícil también que es este de la evaluación institucional y curricular.

Porque evaluar a los alumnos, controlarlos, acreditarlos es una función que siempre la tuvimos clara, nosotros y la comunidad y los alumnos y no porque estuviera libre de conflictos de valor y de poder pero es plenamente aceptado. Ningún profesor va a dudar de que él tiene todo el derecho de evaluar, poner la nota, etc. etc. y el alumno sabe que está sometido a eso y el padre también y la comunidad también. Pero cuando empezamos a hablar de que se puede evaluar el curriculum o que se puede evaluar a los profesores o a la institución pareciera que las cosas no están tan claras y empiezan a surgir voces que crean incertidumbres y protestas pero ¿y cómo? ¿y para qué? En el documento base que ustedes tienen hay una serie de preguntas que es imprescindible tener en cuentas y aclarar previamente porque la evaluación siempre está al final pero debiera estar al principio en el sentido de explicitar qué es lo que se va a hacer para que nadie se sienta sorprendido como quién va a evaluar a quién, en qué momentos, con qué forma, aunque tampoco me tenga que atener porque si en el camino me surge una forma mejor por qué no usarla. Pero digo esto es para pensarlo porque justamente la evaluación de los profesionales, que en general en otras profesiones lo hacen los mismos colegios profesionales y lo hace la sociedad misma, como dice una vez Tonucci porque cuando un médico es malo o hace mal algo, un estudio o le hace mal un diagnóstico uno dice no voy más, pero resulta que con los docentes los alumnos no pueden decir no voy más a la clase de fulanita o menganita. Es como que nosotros permanecemos a parte de esta condición que es condición de profesionalidad que es la evaluación, la evaluación que hacen los otros de las funciones que nos encargaron para las cuales estamos y tenemos que cumplir. Bueno, de modo que en esto creo que hay que ir cambiando, hay que ir trabajando, hay que ir creando esa cultura de la evaluación pero siempre la pregunta va a ser cómo van a evaluar, quiénes, para qué, y esto hay que poder contestarlo porque si la evaluación se ve como un control y un castigo... Ayer lo decía el profesor de Francia que para él era un importante instrumento en la profesionalización, y yo lo creo así también, pero creo que es también difícil esto, que no se puede llegar un día y decirles con esta fichita los vamos a evaluar porque debe ser una hecatombe según los estilos institucionales de reacción de los profesores. Por eso aquí la necesaria búsqueda de consensos y una cosa que no podemos hacer en este seminario, espero que ustedes lo puedan hacer en el próximo es discutir y construir instrumentos que sean adecuados a lo que se quiere evaluar, hay que tener claro el objeto que se evalúa y las características de ese objeto. Cuando evaluo el curriculum qué cosa del curriculum, cuando evaluo al profesor en qué aspectos, qué dimensiones, cuáles van a ser los

indicadores que me van a permitir decir si estoy evaluando esto y no otra cosa. En esta evaluación hay que partir de dos cosas, de la complejidad de la institución educativa y de la complejidad del desarrollo curricular, por lo tanto no podemos menos que pensar en que tenemos que encontrar enfoques metodológicos que atiendan a esa complejidad. Por eso no se puede evaluar a través de un solo instrumento, de una sola forma porque seríamos muy parciales y seguramente arbitrarios. Tal como yo estoy planteando la evaluación, la evaluación es investigación y podría convertirse en esto que llamamos la investigación-acción porque sería un proceso de investigación para evaluar y para producir cambios en los mismos actores y en los mismos procesos. Un proceso de investigación-acción que implica autoevaluación, hacer que participen los propios actores, pero para esto por supuesto habrá que haber gestado un pensamiento crítico, autónomo y auténtico, cosa que no es tan sencilla en esta sociedad, como para poder hacer la autoevaluación y no mentiras. Entonces ya podríamos llamarlo a esto proceso de investigación-acción colaborativa porque no la estoy haciendo sola, la estoy haciendo con todos los implicados en el proceso institucional, curricular, etc., es decir con todos los que están interviniendo en la institución. Entonces aquí podemos decir que la investigación evaluativa, que no es exactamente lo mismo que la investigación, pero la investigación evaluativa o la evaluación vista como proceso de investigación es un medio para permitirle a los docentes, incluso a los alumnos, sentirse protagonistas en este proceso de evaluación y de innovación e incluso estar formado para que cuando otros lo evalúen tenga elementos también para darse cuenta si esa evaluación es ajustada. Y si no lo es poder discutirla, colaborar. Hablar de autoevaluación de ninguna manera -y acá voy a coincidir totalmente con el profesor francés, pero yo lo tenía pensado antes de escucharlo a él así que bueno, dije vamos a tener como más fuerza tal vez en lo que decimos-, la autoevaluación que me parece importantísima de ninguna manera niega el proceso de evaluación externa. No se desconoce para nada, al contrario, el valor que tiene la evaluación externa o de expertos, si no les gusta lo de expertos no lo usen. Pero no como dos procesos separados sino como dos procesos que se tienen que relacionar. No estamos pensando en un evaluador externo que venga y de afuera pida documentación, analice y venga y les largue el resultado de una evaluación sino en una evaluación externa que dialogue con la autoevaluación institucional, que son las personas, no son sólo los documentos. Esto es difícil porque no tenemos antecedentes en esto pero habrá que caminar, escribir, ver qué dificultades se producen, cómo las podemos superar, cómo las superó una institución, cómo las superó otra. También hay que elegir bien a los

evaluadores externos. A veces uno acierta y a veces no, pero si yo elijo un evaluador externo que me trae más conflicto -hasta por su mismo modo de relacionarse con la gente- que soluciones habrá que ver también el perfil o las cualidades que quisiéramos o que serían convenientes en un evaluador externo para que pueda producir un buen proceso de relación con la autoevaluación institucional. Tampoco si no hay autoevaluación yo diría que tiene que venir el evaluador externo porque entonces nos colocamos en la posición demandante que marcaba Cecilia, que venga otro y me diga y negaríamos la autonomía. O sea que acá es muy fácil ver las incongruencias y las contradicciones en el discurso que a veces tenemos los docentes, por un lado decimos una cosa, después en otro momento decimos otra y ahí hay que estar alerta para marcarlas, por eso esto no da descanso, yo sé, no da descanso, la investigación-acción tiene como tres momentos principales. La descripción de lo real, nosotros vamos a querer mediante este proceso evaluar el curriculum, el desarrollo curricular y el funcionamiento institucional tengo que poder primero describir lo que sucede cosa que en general no hacemos porque nos vamos directamente a la interpretación y ahí vienen muchos problemas. Describir, después tratar de pensar explicaciones posibles de esto que ocurre y luego bueno, mediante el proceso de recogida de datos, intercambios etcétera, interpretar esto que sucede y de alguna manera todo esto lo hacemos, y no es una mala palabra, para controlar lo real. Para controlar en el sentido de intervenir en lo real, para mejorar las posibilidades de funcionamiento o de realización de esa práctica. Esto si lo aceptamos como intervención pedagógica en el aula, bueno, ahora pensémoslo a nivel de la institución y del curriculum más amplio. Bueno esta evaluación como investigación requerirá entonces de un movimiento en espiral, quiere decir que no se va a cerrar que comience con la observación, la reflexión, la planificación, la acción partiendo de la práctica y volviendo a ella y después tendrá que comenzar otra vez la observación, la reflexión, el diseño de las acciones, la concreción de las acciones y así, es en ese movimiento espiralado que no se cierra. Bien. En el mismo documento que ustedes se llevan nosotros tenemos un punto referido de investigación y ahí yo menciono tres argumentos que me parecen importantísimos para sustentar por qué la investigación, y por qué la investigación debe figurar en los lineamientos Curriculares y en los Diseños Curriculares y ligado a investigación innovaciones educativas, son tres argumentos de peso. Una porque reconocemos o está reconocido por todos los académicos que un campo de saber y sus prácticas correspondientes solo crecen cuando se profundizan sus problemáticas y se ofrecen nuevos aportes teóricos y técnicos a partir que reorienten las

prácticas en la medida en que avance la investigación y en que la investigación tenga productos concretos que permitan repensar esa práctica o armar nuevas formas de diseñar, de trabajar, de elaborar materiales. Esto es así para todas las ciencias, por qué no serlo para nosotros si es que queremos o estamos luchando por este status más científico y más profesional del quehacer pedagógico y del que hacer del profesional docente. La otra sería el cambio en la concepción del rol docente. Nosotros hemos visto, y yo lo mencioné rápidamente un poco en la historicidad del campo, como a partir de Stenhaus, que produce un momento de ruptura, aparece el concepto de docente como investigador. Entonces al cambiar la concepción del rol, al buscar a un docente más autónomo, con mayor grado de participación, con capacidad de reflexión de su propia práctica y de la práctica de sus colegas en realidad estoy pensando en un docente también capaz de investigar. Aunque creo que no hay que confundir investigación con docencia, cuando enseño, enseño, cuando investigo, investigo, lo que tengo que ver es cómo cruzo los resultados de la investigación cuando enseño y cómo la reflexión y la mirada atenta a los problemas que hay o que aparecen cuando enseño me sirven para investigarlo. Pero yo al mismo tiempo, al mismo tiempo no puedo ser objeto de investigación y protagonista de la enseñanza, para poder investigar yo me tengo que poner como objeto, quiere decir que tengo que descentrarme, yo o mis colegas y ponerme ahí adelante como objeto de investigación. Por eso digo hablar del docente como investigador pero después al interior de esta problemática hay que poder diferenciar una serie de cuestiones, no son los mismos los modos, los procedimientos, lo metodológico para enseñar que lo metodológico para investigar, quiere decir que hay varias diferencias. Lo que estamos queriendo decir es que el docente puede investigar pero no cuando está enseñando. La otra sería que me parece muy importante que los IFD recuperen para sí la función de investigación y de producción de conocimiento, o recuperar o incorporarla articulándola con la enseñanza fundamentalmente porque nosotros estamos en tarea de formador de formadores y no pensar que esta es una función que queda en manos exclusivamente de la universidad o de los institutos de investigación. Porque esto ha sido muy pernicioso en el sentido de que ha producido finalmente un efecto por lo menos en la percepción social, no sé si real, de que entonces la calidad de la enseñanza en la universidad es mejor que la calidad de la enseñanza en los profesorados, en los IFD, ¿por qué? Porque estos no usan investigación, no saben de investigación, no investigan, entonces son repetidores. Los profesores de la universidad como investigan tienen otro nivel. Tampoco es así porque también al interior de las

universidades estuvo dividido, ahora también esto está como en movimiento, los que investigaban y los que enseñaban y no sé si los que enseñaban eran tan distintos porque a veces hasta somos los mismos profesores, pero es como que el clima institucional hace a que uno tenía que usar un poco más la investigación y en el instituto de taquito porque no era una cosa que fuera fuerte en esa cultura institucional, entonces a ver cómo hacemos para que esta situación se pueda revertir. Por eso es necesario alentar la investigación y alentarla desde los lineamientos, fijando políticas claras, viendo los medios y los recursos materiales para que se pueda realizar y los espacios de tiempo, no crean que en la universidad tampoco tenemos mucho tiempo porque es una sobrecarga que tenemos para enseñar también pero bueno, ver cómo esto puede dar un cierto margen de realidad y de posibilidad a la investigación y cómo alentarlos de distintas formas que no siempre es el salario, políticas de aliento. Algunos estudiosos del campo como Villar Angulo están trabajando este tema del cómo ver el docente de los IFD como investigadores, proponen una serie de posibilidades, por ejemplo ver al profesor como investigador, al profesor del instituto, formando parte de un equipo de investigación ya conformado que tiene experiencia, que puede ser en forma conjunta con la universidad o con alguna institución dedicada a la investigación, dónde y qué papel podría jugar este profesor como co-investigador. Primero tendrá que ir formándose porque tampoco se forman de un día para el otro el investigador. Porque tenemos carrera de formación docente pero la carrera del investigador en el Conicet es una cosa muy exclusiva, la mayoría no hace una carrera. Aprende, digamos creo que quedan como más librados a sus posibilidades. Pero además el profesor del IFD tiene la posibilidad de ofrecerle a ese equipo cosas que a lo mejor ese equipo no tiene, como por ejemplo cuáles son las problemáticas más interesantes o más importantes a ser investigadas, porque siempre el objetivo es la mejora de la calidad, en este caso de la enseñanza pero si investigara en física, en química, en biología, en lo que fuera tiene que ser la mejora de la calidad de vida, señalar cuáles son esos problemas más importantes, pensar en los defectos que pueden tener los resultados de una investigación, o sea que además de formarse puede jugar un papel importante. También se lo puede ver al docente de los IFD como colaborador en el diseño de las políticas, no tienen por qué las políticas ser diseñadas por otro y solamente acatadas por los profesores. Podrían participar de grupos o como decidan las provincias que diseñen las políticas de investigación fundamentalmente a partir del análisis de los diagnósticos, pero no solo de los diagnósticos porque a veces hay que leer más allá de los diagnósticos, también lo que no se pudo diagnosticar. Otra

función importante en relación a la investigación que pueden cumplir los profesores es colaborar en la difusión de las investigaciones, por eso me parece importante el libro que creo que ya deben tener de la Dirección de investigaciones del Ministerio con esta compilación de investigaciones a la que se refinó Cecilia, que es una manera de difundir. Podemos buscar maneras y nosotros no somos Ministerio y no tenemos plata para hacer eso, otras maneras, tenemos Internet, tenemos correo, cosas por ahí más accesibles pero lo importante es que no queden encerradas en las instituciones en donde se produjeron las investigaciones. También otra manera de difundirlas es utilizarlas en la propia clase, la más sencilla y directa pero la que menos usamos porque entonces vamos acostumbrando a ese futuro docente a que su práctica también tiene que basarse en los resultados de la investigación y que también hay que seguir investigando para mejorar la práctica. Yo a los autores que habían fijado eso me animé a agregarle otra cuestión más. Creo que hay profesores hoy en los IFD que están capacitados para ser diseñadores y ejecutores de proyectos de investigación que pueden generarse al interior de una institución o que pueden generarse de manera interinstitucional entre dos o tres institutos que se conozcan más, que tengan más posibilidades de conexión, creo que hay gente capacitada como creo que hay otros que no, que todavía necesitan un proceso de formación en ese sentido. Justamente ¿saben por qué hay que insistir en esto? Porque una de las causas de la desprofesionalización de la que también se habla y que lo menciona Fernández Pérez es la no investigación, entonces a ver cómo nos encaminamos en esto sin armar un lío donde creamos, o una ficción donde creamos que todos estamos investigando cuando en realidad algunos todavía no sabemos cómo hacerlo ni podemos recortar un problema ni encontrar la metodología, porque ahora todo etnográfico, etnográfico vamos a ver para qué, cómo, ¿saben la rigurosidad que hay que tener en una investigación de tipo etnográfico? Lo que nosotros decimos es que los Lineamientos Curriculares deben contener concepciones acerca de la investigación que tendrán que consensuarse, tienen que tener políticas y acciones generales, porque hubo una pregunta los otros días por ahí, que garanticen los procesos de ejecución. Podrían también los lineamientos definir problemáticas prioritarias. Esto no quiere decir que está definiendo cuál es cada proyecto porque recortar y definir el tema y problema de la investigación es un trabajo muy difícil, muy de afinamiento que la provincia puede decir: interesa que se realicen investigaciones sobre fracaso escolar por ejemplo, pero de ahí yo puedo recortar 20 temas diferentes...

## Corte en la grabación por cambio de cassette

- ...tomó el fracaso pero dentro del fracaso hizo tal recorte del tema y también creo que los Lineamientos tienen que prever formas de evaluación de las investigaciones y de difusión de los resultados porque esto es imprescindible, y las formas de evaluación puede ser referato, pueden ser publicaciones, puede ser someterse en foros, cuando se va a un lugar donde se leen investigaciones y se contrastan. En realidad entonces podríamos decir que en este proceso de investigación aparecen tres cosas fundamentales, la definición del objeto a investigar, el planteamiento epistemológico en relación al objeto y a la pertenencia al campo de ese objeto, a un determinado campo y la metodología para investigar donde están incluidos los procedimientos. En líneas generales les voy a decir que podríamos hablar, y está en relación también a las concepciones de curriculum que manejamos, podríamos hablar de dos modelos; el modelo racionalista y el modelo hermenéutico o interpretativo cualitativo. El primero pertenece a las ciencias de tipo hipotético-deductivo-analítico, respondería a ese interés técnico, mientras que aquí cambia toda esa concepción, cambia la metodología y tiene otras formas de validar sus resultados, lo que no quiere decir que tenga menos rigurosidad, tiene distintas formas de trabajo metodológico porque va en profundidad al análisis de casos y no va en extensión. También esto no lo tenemos que pensar como dos posturas irreconciliables sino que necesitamos análisis cuanti y cualitativos para tener estados de situación. Si yo quiero tener un estado de situación de la provincia puedo hacer un aspecto cuantitativo y puedo recortar de ese estado de situación algunas problemáticas y hacerlas en profundidad en algunos lugares con las metodologías adecuadas, el cruce de esto es lo más rico, no sé, de esto podríamos seguir hablando pero como tengo otras cositas más y se va a hacer muy tarde voy a seguir. Entonces lo importante sería encontrar enfoques de investigación que den cuenta de la complejidad de las situaciones educativas buscando rigurosidad científica desde un lugar diferente, yo lo voy a decir, a la del positivismo. Aunque los otros días el colega de historia decía que no quería hablar de positivismo, no sé pero bueno, sí lo tenemos que decir porque una cosa es el modelo racionalista y otra el hermenéutico, cómo buscar racionalidad, rigurosidad desde un modelo que atienda más al objeto complejo que es la educación, el aula, la institución, las relaciones docente-alumno, docente-alumno-conocimiento entonces evidentemente un paradigma cuantitativo no nos va a dar cuenta de estas cuestiones, nos dará cuenta de otras cosas, aunque no lo dejo de lado. Bueno, pensando así en una investigación de tipo más hermenéutico podríamos pensar que toda

investigación implica una cuestión descriptiva en cuanto a preguntarnos qué sucede en el aula y en las instituciones. Primera pregunta, una cuestión analítica, ¿por qué se dan esos fenómenos? Y una cuestión comprensiva ¿qué significan esos fenómenos y qué consecuencias acarrearán? Este tipo de investigación tiene otra ventaja que tiene que ver con la concepción curricular que manejamos que es la atención a los contextos en los que suceden los hechos. Como nosotros hablamos desde el principio el curriculum es un texto, en su contexto tenemos que pensar en modos de investigación que sean congruentes con esto. La investigación llamada naturalista que observa en el lugar natural y no en el laboratorio permite ese análisis de contexto, utiliza variedad metodológica por esa complejidad que se da en los hechos y requiere de la colaboración participativa de los implicados en la investigación, el propósito tiene que estar en mejorar las prácticas educativas. Implica un proceso de comprensión, de rigor crítico y de sucesivas reconstrucciones porque en la investigación de tipo cualitativo no puedo hacer un marco teórico al principio, rígido y no moverlo sino que yo tengo que poder ver cómo a partir de un cierto marco teórico que lo tengo que explicitar cuando voy al campo, al lugar natural a recoger los datos, a ver los indicios yo hago conversar a la teoría con los datos, creo datos en función de la teoría y esto me hace modificar el marco teórico a veces, no son procesos rígidos. Bien, y esto desde una perspectiva crítica, de la investigación en didáctica directamente no vamos a hablar porque no hay tiempo, y sí les quiero hablar de la otra gran función que era la capacitación que nos quedó. La capacitación ya les decía la vemos como una cuestión necesaria para la mejora de la calidad unida a la mejora en la formación y ayudados también por la investigación. Esta capacitación, la novedad para nosotros aunque algunos ya hayan avanzado en eso, es que lo tenemos que ver en el marco de la formación docente continua, no como una cosa separada del grado o de la formación inicial. Esto nos hace pensar, cuando pensamos en la capacitación dentro de este proceso continuo, en la insuficiencia de la formación inicial y algunos autores piensan que por más que trabajemos en la formación inicial o de grado nunca va a ser suficiente como formación. Primero porque los tiempos de las carreras no lo permiten, tampoco podríamos tener una carrera de 10 años para la formación docente ni así terminaríamos porque en 10 años ya hubieran crecido tanto los aportes de la ciencia y de la tecnología que ya tendríamos que volver a mejorar lo que hicimos al principio. De modo que hay que partir de saber que con la formación inicial no está completa la formación, pero no sólo saberlo nosotros sino esto poder transmitírselo permanentemente a los alumnos también para ir creando la actitud de que hay que seguir formándose. A partir de esa insuficiencia y de las

nuevas demandas pensar en la formación continua. A mí se me había ocurrido que frente a tantas demandas que tenemos ahora de capacitar en otros niveles, de hacer el PEI, hacer el diseño curricular, etc. etc. etc. capacitar nosotros a otros docentes, por qué no pensar primero en cómo nos capacitamos al interior de la institución. Entonces el documento lo dividí en dos partes ; la capacitación al interior de la institución formadora y la capacitación hacia el afuera de la institución formadora. Vamos a investigar si estamos formados y si no estamos formados vamos a hacer cualquier cosa. Entonces cómo pensar, por ejemplo, capacitación en investigación o cuando salimos a dar los cursos de capacitación tuvimos un trabajo previo para pensar qué es salir a capacitar, por qué somos capacitadores. Con qué criterio vamos a salir a dar los cursos, qué necesitaría o qué necesita mi compañero que yo le pueda aportar y qué necesito yo que me puede aportar mi compañero. Por ejemplo un tema que salía ayer el de las didácticas especiales. Esto no se puede pensar si no se piensa en forma colaborativa entre el profesor de la disciplina y el profesor de didáctica y el de psicología como mínimo, y esto cuando yo fui directora me dio mucho resultado, pensar en acciones de capacitación al interior de la institución. Serán no obligatorias, pero esto no hay que abandonarlo nunca porque sino es mirar para afuera pero no miramos para adentro, luego pensar hacia afuera. Hacia afuera tenemos las demandas de las otras instituciones, lo que se gaste como política del estado, política ministerial, cómo participamos en ella. Lo importante y algo se habló el otro día después del panel es qué hacemos cuando es hacia afuera, si nos metemos en un proyecto que es ministerial nos tenemos que atener al diseño de ese proyecto, pero si no tenemos ese proyecto y lo tenemos que hacer nosotros cómo vamos a hacer, vamos a atender las demandas sueltas. Entonces para sintetizar yo les digo lo siguiente, me parece que hay que hacer una institucionalización de la capacitación, actualización y perfeccionamiento docente del profesorado. Institucionalizar la capacitación, no cursos sueltos. Hoy pueden aparecer, mañana no. Que el docente sepa que siempre va a tener cursos pero no es suficiente, hay que pensar quiénes van a dictar los cursos, a dónde se van a dictar, con qué asiduidad, qué tiempo le puede llevar a un docente hacer un recorrido. Por ejemplo nosotros cuando hicimos el cambio curricular en Santa Fe en lo que era primaria pensamos cuánto le lleva a un docente de primaria capacitarse, ahora un poco está en la red esto, nosotros lo hicimos cuando no estaba la red, capacitarse en las distintas áreas pero no como áreas sueltas, relacionadas con la cuestión curricular y didáctica porque aquí yo creo que hay que unir el conocimiento disciplinar con el conocimiento curricular y didáctico, que es un poco lo que me han manifestado como uno de los grandes conflictos al interior de las

instituciones de formación docente. Pero para decirlo más organizado tendríamos que ver primero el origen de la demanda, de dónde viene, son los profesores mismos, los alumnos, las familias, la administración educativa, el conjunto del sistema social, demanda quiere decir que nos piden, otra cosa sería que nosotros leamos necesidades y lo hagamos aún cuando no lo demanden. La localización del perfeccionamiento entonces, tener claro el lugar, los espacios, la zona que va a abarcar para no superponernos con ofertas de perfeccionamiento. Otro tema muy importante es la selección temática y aquí vemos que siempre, todas las escuelas, todos los docentes dicen que se han capacitado y que han hecho muchos cursos pero cuando uno analiza nada más que los títulos de los cursos ve que no hay ninguna sistematización, es lo que se le ocurrió o pudo cada uno, además uno duró 5 días, el otro un día, el otro un mes. Es una cosa muy distinta, cómo evalúo yo eso en los efectos en la formación. Lo que nosotros estábamos pensando, y por eso hablábamos de trayectos, era que los trayectos no se pensaran solo para el diseño curricular en la formación de grado sino que esos mismos trayectos orientaran los planes de capacitación que pueda elaborar cada institución o un grupo de instituciones o de IFD. Entonces yo puedo pensar bueno, ¿hay renovación en didáctica, en psicología, en lo que llamaríamos la formación básica? Tenemos cursos para esto. ¿Hay renovación o hay necesidad de actualizar en conocimientos disciplinares de física, lengua, etcétera, disciplinar, disciplinar pero también con sus formas de enseñar? Tenemos. Hay necesidad de capacitar en algo específico que es una problemática del lugar? Por ejemplo alumnos de escuelas rurales, población indígena, problemas de diversidad, etc. etc. cómo esos trayectos, que se supone ustedes están pensando también, los orientan para armar los planes de capacitación y para que esa capacitación no sea caótica sino sistemática. Porque la investigación nos dice hasta el momento ha sido caótica pero además aunque tenga los trayectos yo tengo que elegir temáticas y aquí la capacidad para detectar las temáticas que tengan mayor potencialidad para, iba a decir mover el piso, o crear nuevas situaciones o mostrar rupturas con los conocimientos anteriores para decirlo más académicamente, entonces ver la potencialidad de las temáticas que elegimos. También tenemos que pensar en las formas de trabajo en el perfeccionamiento, esto también es muy importante porque no estamos trabajando con cualquier auditorio, estamos trabajando con docentes donde la articulación teoría-práctica la vimos como un eje. Ustedes me van a decir a lo mejor acá contradijimos porque estoy hablando yo y ustedes no hablan pero esto no quiere decir que no haya relaciones teoría-práctica, tener en cuenta por ejemplo que en las formas de perfeccionamiento que elijamos, de actualización, el método, la forma de

trabajo también se convierte en contenido, entonces cómo pensamos esto. Bueno y yo diría la preparación de los equipos formadores, yo creo que no se puede salir así porque si, que hay que preparar a los equipos formadores. Prepararlos no solo en el sentido del contenido de lo que van a hacer sino en cuanto a las dinámicas, a los procesos, a los conflictos, al escuchar al docente y fundamentalmente, y de vuelta con esto el problema fundamental, esta relación teoría-práctica pero ¿cómo ven la teoría y la práctica cada uno? Yo me acuerdo que los maestros no acertábamos, los profesores de los institutos preparaban unas propuestas de entrada dinámica, suelta, desde la práctica los maestros decían no queremos venir a jugar, no queremos prácticas, queremos clases expositivas, preparaban la clase expositiva y decían es muy teórico, no nos sirve. Esto se pudo construir porque fue un proceso de 4 meses, al final pudieron llegar a acordar más o menos qué se entendía por teoría y práctica porque ahí era donde los docentes habían construido otra teoría porque la teoría que le habían dado en los institutos no le había servido para su práctica. Había un choque, una diferencia en la conceptualización de teoría y práctica. No sé ni con que cerrar pero les diría para retomar con esto de la profesión docente que es lo que nos une a todos, Fernández Pérez señala los rasgos menos discutidos. Nunca nosotros tenemos nada seguro, entonces empezamos por los menos discutidos que sería qué somos profesionales en tanto somos poseedores de un saber específico, no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio que distingue, separa a los miembros de una profesión de aquellos que no la ejercen o que pueden o deben ejercerla. Precisamente ¿por qué no la podrían ejercer? Porque no tienen ese saber específico. Esto no es fácil porque hay muchos que la ejercen sin tener el saber específico. Otra característica sería el progreso continuo de carácter técnico de diverso ritmo, según la diversidad de las profesiones al filo de los continuos cambios, de las necesidades y posibilidades de servicio para el conjunto de la sociedad, hay que estar siempre ahí, también atento a lo último que se produce para ver cómo podemos responder. Una fundamentación crítico-científica que se apoya y encuentra justificación y posibilidad en el cambio científico y técnico y profesional. Esto me parece interesante, una autopercepción profesional identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción, de autorealización, de orgullo profesional, de poder decir con orgullo soy docente, soy profesional docente. De cierto nivel de institucionalización por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de esta profesión, que nosotros no podemos tener colegio profesional porque somos una profesión, o una semiprofesión como dicen algunos, porque estamos en relación de dependencia. Pero hoy esto se va a tener que revisar desde la sociología, cada

vez hay menos profesiones que son totalmente independientes, siempre de alguna manera van entrando en relación de dependencia con alguna institución, puede ser el Estado u otras instituciones no estatales. La otra sería el reconocimiento social del servicio que tenemos que prestar como profesionales, que tenemos que prestar a los ciudadanos, pudiendo dar lugar al reconocimiento de mayor o menor prestigio también en relación con otras profesiones. Pero creo que el reconocimiento social se va a lograr cuando se reconozca también socialmente a la educación, en general, pero también cuando nosotros podamos reconocer como valiosos, o sea que no es una cosa que nos regalan sino también es una cosa que tenemos que conquistar.

## PLENARIO DE CIERRE DE LA 3ª REUNION DEL SEMINARIO COOPERATIVO

Prof. Carlos Palacios, Prof. Luis Roggi

Prof. Luis Roggi

- *Tenemos con nosotros desde ayer a Carlos Palacios, el Director Nacional de Formación, Actualización y Capacitación, yo siempre lo digo mal pero es el Director Nacional, ustedes ya lo conocen por las reuniones de cabecera y por diversas responsabilidades que él ha tenido en el Ministerio, Plan Social y otras actividades de manera que los dejo con Carlos que va a darnos unas palabras finales en el encuentro.*

Prof. Carlos Palacios

- Buenos días a todos, como siempre cuando a uno le toca hablar a los postres ya son pocos los que están en condiciones de escuchar así que vamos a tratar de ser breves, concisos y fundamentalmente de dar algunas consideraciones sobre algunos rumbos que en general tenemos que plantear en este tema de la Dirección Nacional de Capacitación, Formación y Actualización Docente o como dice Luis como se diga porque yo tampoco sé en qué orden van las palabras. En primera instancia una de las cosas que aparecen con claridad es hablar de este espacio fundamentalmente de disenso que se genera. Insisto porque a veces hablamos de espacios de consenso y yo prefiero hablar de espacios de disenso en los cuales se busca consenso, entonces creo que este es tal vez el elemento más rescatable que tienen estos encuentros en una primera instancia. Hemos logrado, creo yo, poner un marco, un espacio para que se construya a partir de ahí sobre un tema conflictivo, históricamente difícil, angustiante en las dos últimas décadas como es el tema de la formación docente. Esto tiene que ver también con que a veces esa situación que yo planteaba de angustia de las dos últimas décadas también se trasunta en el corto plazo, y en relación con la ley federal en cuanto a que otros temas han tenido un grado de avance diferente, no digo mayor pero sí diferente en el tiempo que este tema de la formación docente. Se puede llegar a tener la sensación de que este tema de formación docente viene corriendo de atrás sobre otros temas como EGB, Polimodal que ya tienen un estado de avance diferente. En realidad ustedes saben tan bien como yo que se requerían principios de acuerdo generales obviamente previos a cualquier discusión sobre la formación docente, la estructura del sistema es una necesidad imperiosa previa a cualquier discusión sobre la formación docente pero también no es menos cierto, y creo que ustedes

lo detectan, que este espacio generado viene tratando de avanzar rápidamente no en ganar tiempo perdido, porque creemos que no se perdió el tiempo, creemos que eran necesarios los pasos anteriores pero sí darle la jerarquía y la celeridad que el tema de la formación docente requiere. No en una vocación de apuro para cumplir con etapas determinadas sino más bien en una actitud consciente de situación necesaria en la cual los sistemas educativos provinciales requieren un rápido despertar de los institutos de formación docente frente al resto del sistema y también frente a las universidades. No escapa, yo recién decía, medio en broma medio en serio, que mientras los institutos superiores de formación docente están en una etapa republicana las universidades están en una etapa imperialistas, entonces nos aparecen por todos los lugares de la república con carreras de dudosa prosapia y la Universidad de Buenos Aires aparece en Tierra del Fuego y aparece en Salta y aparece en Córdoba y la de Córdoba aparece en Santa Fe en un esquema obviamente imperialista que tiene que ver con, a veces necesidades, a veces necesidades propias de la universidad, pero ajenas a las necesidades propias de cada uno de los sistemas educativos provinciales. En este tema creo que es necesario que los institutos de formación docente generen ese espacio, no esa quinta sino ese espacio en el cual creo que tienen mucho para decir y tienen mucho para ofrecer. Yo también señalaba y recién lo hablábamos con Luis a raíz de otros comentarios, recuerdo cuando se produjo la transformación de las escuelas normales lo primero que se dijo no todas las escuelas normales van a tener institutos de formación docente. Ustedes se acuerdan de eso, en un año y medio todas las escuelas normales tenían institutos de formación docente con lo cual volvemos a repetir la historia. Quiere decir que esta problemática que tenemos, que ustedes saben tan bien como yo no es nueva y que se merece recapacitar sobre el pasado y ver qué fue lo que sucedió para no poder sostener determinadas cuestiones en las que aparentemente todos estamos de acuerdo. Creo que hay algo más que una apariencia de acuerdo, hay un acuerdo real sobre la necesidad de redimensionar la formación docente, sobre la necesidad de lograr que la formación docente sea un objeto de trueque, ya sea político o no, porque les recuerdo que cuando se transformaron las escuelas normales el gobierno era de facto y no se pagaban favores políticos ni votos con la creación de institutos...

**Corte en la grabación por cambio de cassette**

de las provincias. No podemos pensar que lo que estamos haciendo en una provincia influye solamente en el límite geográfico político de esa provincia sino que lo excede, de ahí la necesidad del sistema obviamente y de ahí la necesidad de pensar cómo juega esto. Por otro lado esto nos lleva a otro análisis que es el tema ámbito, cuál es el ámbito de un instituto de formación docente, de relación con el medio, de relación con la escuela, con las escuelas asociadas, con las escuelas del nivel para la cual forman docentes. Esto también creo que debe merecer un análisis un poco más profundo que esta tirada de línea que yo hago y que también para mí es un esquema que hay que desarrollar y que hay que analizar con profundidad. Yo creo que es necesario que este tema tenga, en el estado normativo que actualmente tenemos en vigencia que es el de la Ley Federal de Educación, y con especial hincapié en el concepto de federal pero no debe ser descuidada esa perspectiva nacional que tiene la formación docente. ¿Por qué? Porque las estadísticas no nos dan tan cerradamente que los docentes no se muevan y que los que se reciben acá trabajen acá, y demás está decir que esto también tiene que ver con la provincia, con cualquiera de las provincias. Si el esquema se redujera al entorno del instituto no sé qué haríamos con el medio rural porque la cosa es un poco más complicada. En el otro de los aspectos que está planteada la nueva estrategia respecto de los institutos de formación docente y que ustedes están en discusión, que aparece como tema el de la capacitación de los institutos, yo creo que todos ustedes saben también que este tema de la capacitación o de la extensión que era un tema largamente previsto en la reglamentación de los viejos institutos de profesorado pero la realidad es que poco y nada se hizo sobre el tema, más nada que poco. Y también es cierto que el Estado nunca dio los recursos para que los institutos pudieran de alguna manera llevar adelante esa perspectiva de capacitación. En ese aspecto yo creo que hay un compromiso importante de los institutos, los institutos no son los dueños de la oferta de capacitación, no deberían ser, no deberán ser los dueños. En este análisis de la demanda de capacitación, que es tal vez uno de los puntos más difíciles, ustedes saben que nosotros también trabajamos en base a oferta de capacitación con todas las falencias que ahora no voy a explayar pero trabajamos en base a ofertas de capacitación, y realmente hemos descuidado notoriamente la demanda y esto influye claramente, no sé si tan solo sobre la calidad o si me preocuparía tanto, pero influye fundamentalmente sobre el grado de satisfacción del docente cuando no es atendida la demanda. Es decir me ofrecen el curso A y yo quisiera el B y de alguna manera el quisiera también encierra esa mayor concepción de dificultad o falencia que el docente siente frente a un problema. También estamos explorando en el marco nacional tratar de empezar a

- ...creo que no es así, creo que es un poco más compleja la situación. Entonces en ese recapacitar sobre aquellas cuestiones que hicieron fracasar entre comillas esa propuesta de un primer intento de redimensionamiento de la oferta de capacitación docente, y por ende de la calidad de la capacitación docente, creo que es necesario que tengamos en cuenta que hay que abrir las ventanas y las puertas y que este tema de la formación docente hay que instalarlo en el contexto de la sociedad y no en el contexto de los institutos de formación docente. Hay que tratar de ver qué pasa con esos intendentes que defienden una situación de un instituto superior que a ojos de la autoridad provincial y de cualquier análisis serio no tendría que estar funcionando como está funcionando, que podría prestar algún otro servicio. Pero tampoco le damos nosotros los elementos a ese intendente para que pueda entender que hay otras salidas para esas necesidades que tiene su comunidad que exclusivamente la salida de formación docente. Digo esto porque cuando pretendemos afrontar este tema exclusivamente desde la perspectiva del sistema educativo es cuando seguramente terminaremos en un fracaso, porque este tema como cualquier tema en educación tiene que ver con lo que pasa fuera del instituto, con lo que pasa en esa comunidad y con lo que significa ese instituto que aparentemente nadie le presta atención hasta el día que alguien pretende hacer algún cambio dentro de ese instituto. Entonces creo que esto es válido para cualquier parte del sistema pero también no es menos válido que tal vez sean las instituciones terciarias las más cerradas de todo el sistema respecto de la relación con la comunidad en cuanto a nivel, en cuanto a nivel terciario tal vez sea más cerrado que el resto de los niveles educativos. Esto también tiene que ver con otra reflexión que por ahora no es más que una reflexión y una preocupación mía en este redimensionamiento de la oferta. Fijense ustedes que voy a hablar de un ejemplo concreto de la provincia de Chubut en función que yo ejercí la presidencia del Consejo de Chubut y tengo esos datos, los recuerdo con fidelidad pero creo que son aplicables a otras provincias. En 1989 el 6% de los docentes del nivel primario de la provincia de Chubut se habían recibido en la provincia de Chubut, el 94% restante provenía de provincias tradicionalmente productoras de maestros y con distintas estadísticas según la región de la que se tratase, la meseta patagónica atrae a mucho docente catamarqueño, puntano, sanjuanino. Esto quiere decir que Chubut no produce los maestros que necesita igual que puede suceder con Santa Cruz igual que puede suceder con otras provincias y hablo de nivel primario, que por ahí es el nivel de mayor generalización de formación docente, no ya de las carreras de profesor de nivel secundario, por un lado esto nos lleva a pensar algunas cosas. Una es que lo que hagamos en la provincia equis influye en el resto

financiar la demanda de capacitación y no solo la oferta. Ayer hablábamos en alguna mesa en la cena sobre algunas propuestas que estamos tratando de analizar en función de proyectos de iniciativa sectorial y financiar esos proyectos de iniciativas sectoriales o institucionales. Esto es una línea que estamos explorando y que creo que en el futuro deberán explotar los institutos, pero ese análisis de la demanda debe ser cuidadoso porque también hay necesidades de capacitación que obviamente devienen de las políticas educativas que se pretenden implementar. Si nosotros sólo financiáramos la demanda nos encontraríamos que las correcciones de rumbo del macrosistema educativo serían imposibles porque no habría alternativa para discutir o capacitar en esas líneas de grandes rumbos que se establecen a través de la política educativa. Creo que también hay un elemento que debe tenerse en cuenta en el pensamiento de la transformación de los institutos de formación docente que es el tema de la carrera profesional del docente, que es un tema que ustedes saben que actualmente está en profundo análisis y en situaciones de agudas discrepancias pero que evidentemente volvemos a un punto en el cual todos sabemos y todos estamos de acuerdo que algunas cosas no deberían ser. Todos estamos de acuerdo, por ejemplo, que al docente habría que pagarle por experiencia pero no por viejo, esto que es un poco el resultado del sistema actual. Pero el tema empieza a ser cómo rescatar la experiencia. La experiencia valorable, cómo la reconozco, cómo premio la mayor capacitación, la actualización de un docente respecto del otro que nunca más hizo nada desde el día que abandonó su carrera de formación y esto comienza a ser parte del estudio. Ustedes saben que nosotros hablamos de formarlos bien, de capacitarlos mejor, de que haga una actualización permanente y al final del camino nos encontramos con que le pagamos 200 pesos, entonces esta historia aparece como algo muy difícil de enfrentar, no es nada nuevo, es algo que todos conocemos. Pero sí es cierto que los pocos o muchos fondos que aparezcan para el financiamiento salarial del docente deberán empezar a marcar estas diferencias, deberán empezar a tratar de sentar las bases de la diferencia que existe entre aquel docente que de alguna manera busca mejorar su actividad, y por ende la calidad de la educación que ofrece, de aquel otro que se estanca y permanece en el sistema cuando en realidad hoy se estanque o permanezca en el sistema inamoviblemente aumenta su salario, mal o bien, mucho o poco y de la misma manera que otro que ha hecho el esfuerzo de actualizarse y muchas veces de su pecuño. Esto lo menciono porque también debe ser contemplado en el análisis que se haga de la formación docente, cuando analicemos la formación docente, cuando analicemos las propuestas de capacitación docente que devengan de los institutos deben tener, de alguna

manera, que ser pensadas también en función de que deben ser un aporte para la diferenciación salarial del docente. Por supuesto estamos hablando de un cambio de marco, por ahí no total sino puntual de determinados aspectos de la relación laboral y profesional del docente sin desconocer conquistas como la antigüedad u otras cosas, creemos que hay elementos nuevos que hay que incorporar. Hoy por hoy sabemos que el mayor componente del sueldo de un docente es si va todos los días y si tiene mucha antigüedad, ese es el componente de más peso, creo que eso dicho así es francamente atentatorio contra cualquier calidad de la educación que queramos plantear. Entonces creo que desde el vamos, desde la formación docente debe plantearse una relación entre la formación y la capacitación con el salario del docente y esto tiene que ser pensado también con esa perspectiva. No es una perspectiva esencial de la estructura que ustedes adopten, pero sí es importante que la tengan en cuenta porque a la hora de la verdad vamos a tener que poder valorar esas diferencias de capacitación y esas diferencias de formación cuando tengamos que establecer el salario de ese docente A o de ese docente B, creo que son cuestiones que debemos tener en cuenta. Por lo que respecta a este seminario creo que hemos estado charlando de algunas cosas a priori con Luis, de unas primeras evaluaciones que van a traer aparejadas algunas modificaciones de cosas que ustedes han planteado, que han dicho, que han sugerido, nos queda claro que hay que poner más computadoras, eso nos queda muy claro, para mejorar las horas de sueño de los participantes. La realidad es que sin que nadie se ofenda creímos que el miedo a la máquina iba a ser mayor pero bueno, parece ser que estamos logrando en conjunto superar el miedo a la máquina y que tenemos más demanda de la que en realidad supusimos y podemos para un próximo encuentro tener una mayor, una mejor relación computadora participante. A lo mejor tenemos una para cada uno y todo, pero bueno, eso veremos qué es lo que se puede plantear. Por otro lado también surgía una situación que creo que es la quincuagésima vez que aparece de las bibliotecas profesionales del docente. Las cabeceras quieren una biblioteca profesional del docente. La respuesta vuelve a ser la misma: no. Las bibliotecas profesionales del docente son para uso de los docentes en su conjunto. Si creemos que tienen razón en que tienen necesidad de conocer esas bibliotecas, tienen necesidad de manejar esa bibliografía, tanto la que se envió el año pasado como la que se va a enviar este año que es fundamentalmente -la de este año- de un mayor grado o de un mayor componente disciplinar que didáctico. Consecuentemente lo que vamos a hacer ya se hizo con la primera, ya están los envíos, se envía a cada centro de documentación e información educativa de cada provincia que está en la capital de la

provincia y que por ende está a disposición de las cabeceras, pero en esos lugares que son ámbitos de conservación o de repositorio bibliográfico y no en una cabecera que no es un ámbito de repositorio bibliográfico. Así que la van a tener pero en ese ámbito, a disposición de ustedes y a disposición de cualquier docente que a través de esa institución la requiera. En cuanto a las bibliotecas de los institutos, porque muchas veces también se plantea que los institutos de formación docente quisieran, deberían tener esas bibliotecas que han llegado a las escuelas, nosotros también compartimos ese principio pero tenemos que saber cómo queda ese instituto, qué clase de instituto, qué docente va a formar, para qué nivel y consecuentemente en la etapa de la biblioteca profesional del docente del año que viene tendremos la bibliografía también para cada uno de los institutos o por lo menos algunas de las líneas de los institutos. Empezaremos el año que viene pero obviamente cuando ese instituto tenga definido medianamente un rumbo dentro de la formación docente y le aportemos la bibliografía que va a necesitar y no la de una carrera que a lo mejor desaparece. Esta es un poco la limitación que vemos así que también vamos a llegar a los institutos superiores el año que viene, este año no. Creo que no tengo mucho más para decirles. Insisto en preservar a toda costa este ámbito de disenso en búsqueda del consenso. Estas reuniones tienen una planificación que lleva adelante Luis con una periodicidad que ustedes ya conocen y que creo que van a inexorablemente dar frutos, más allá inclusive de los replanteos metodológicos que puedan llegar a hacerse de la organización de las reuniones creo que el saldo, conforme he hablado con algunos participantes y por lo que me han comentado el saldo es altamente positivo. Cuando llamaba de Buenos Aires para hablar con Luis claramente se percibía la euforia de Luis en cuanto a lo que aquí sucedía y la calidad de las discusiones que se venían desarrollando en cada uno de los grupos, así que por nuestra parte nos consideramos satisfechos en cuanto a lo que hemos podido lograr en este encuentro y espero que ustedes tengan la misma sensación. En la conciencia del caos también hay un orden lógico, y que de este caos en el cual nos encontramos en Formación Docente en la República Argentina probablemente no sé si lo organicemos pero por lo menos llegaremos a comprender las leyes de ese caos que nos permitan manejarlo. Así que espero también ver por lo menos algunas caras iguales en la próxima reunión porque hoy veo algunas caras iguales pero también veo una gran movilidad en las caras que aparecen en los encuentros, lo que es atentatorio contra el objetivo de la reunión. Sabemos que es difícil, sabemos que son muchos días pero en eso vamos a tratar de trabajar en alguna otra propuesta alternativa,

pero insisto en que la frecuencia en la participación en las reuniones va a dar frutos positivos. Gracias por la presencia de ustedes.

Prof. Luis Roggi

- Les quería pedir que nos dejen en biblioteca todo el material que puedan dejarnos, en primer lugar el que nosotros trajimos de las provincias. Informes que ustedes nos mandaron a nosotros y al Prise, que nosotros aportamos a la discusión de los grupos, en segundo lugar lo que ustedes produjeron acá y que quedamos que nos iban a dejar los diskettes o cualquier otra versión menos moderna de lo que produjeron, y en tercer lugar los informes que ustedes trajeron de los cuales seguramente deben tener copia en su oficina. Ustedes han visto en esta reunión la importancia que tiene que el equipo técnico nacional tenga los informes por provincia. Yo creo que los grupos por provincia no hubieran funcionado como funcionaron si no hubieran tenido desde el principio, cuando fue necesaria, una orientación de lo que la provincia había producido hasta ese momento. Producción que nosotros conocíamos por los informes que ustedes les mandan al Prise, por los informes que nos mandan a nosotros y por otras fuentes como comunicaciones telefónicas, viajes de asistencia técnica, etc. Yo les pido que todo lo que puedan dejar por favor nos lo dejen en biblioteca. En tercer lugar quiero avisar que después de consultar con los diversos programas del Ministerio pusimos el seminario sobre Plan de Desarrollo y Plan de Acreditación para los días 15, 16 y 17 de abril en Buenos Aires. Hemos tratado de recoger todas las opiniones y todos los aportes de la gente a la cual consultamos y nos pareció que esta era... lamentablemente no podemos hacerlo más tarde porque hay actividades de F y G y capacitación, no lo podemos hacer más adelante porque hay actividades de curriculum, total que tenemos que hacerlo en esos días. Tenemos exactamente 18 días hábiles para prepararlo, total que de los que nosotros sobrevivamos estaremos en el seminario y va a ser en Buenos Aires. Estamos buscando el lugar más cómodo posible que esté desocupado en esos días. En este momento me parece que ya ha llegado la hora de los reconocimientos y los balances. Es difícil hacer reconocimientos muy individuales, yo trato siempre de no hacerlos pero me parece que también es justo en este momento recordar a toda la gente que hizo posible que el seminario fuera como ha sido. Quiero en primer lugar reconocer el apoyo institucional con el cual trabajamos todo el tiempo, el apoyo institucional que nosotros materializamos en Inés y en Carlos Palacio pero

que en realidad es el apoyo institucional del Ministerio, de la Ministra, del Secretario que siguen muy de cerca el tema de formación docente porque le interesa mucho y conoce bien la importancia que tiene para toda la transformación educativa en general, y el apoyo cotidiano de Inés y de Carlos. Nosotros hoy a Inés la tenemos prácticamente como técnica voluntaria porque no le pagamos, alguien le debe pagar porque está el día entero en el Ministerio pero nosotros no le pagamos y realmente contamos con la experiencia y el conocimiento que ella tiene y con su apoyo. Llamó todos los días, se puso muy contenta cuando le dijimos que no había problemas mayores, no porque los esperaríamos sino porque son a veces inesperados, por que los documentos han sido mal hechos, porque se presentaron mal, porque se aplicaron mal, etc. Creo que ese apoyo institucional es importante porque esto no es una universidad, esto es un Ministerio, estos son ministerios provinciales, esto es un sistema de formación docente en la realidad, no estamos elaborando una propuesta de un sistema de formación docente teórico sino que estamos trabajando con la realidad y como parte de instituciones que están legitimadas como están legitimadas en cualquier gobierno democrático. Somos técnicos trabajando para un programa gubernamental, cosa que no hay que olvidar demasiado. Quiero agradecer a los colegas del Ministerio de Cultura y Educación que nos acompañaron en la preparación y durante el seminario porque su presencia en primer lugar es importante porque ellos se van con toda la información de lo que ha pasado que es muy difícil después la memoria y las conversaciones personales no sustituyen lo que es estar acá presente. Entonces les agradecemos las dos cosas, habernos ayudado allá a prepararlo y estar acá con nosotros. Estuvieron con nosotros colegas del circuito E, colegas del circuito F y G y colegas del Plan Social. Tuvimos un aporte no, como el que hubiéramos querido por razones de tiempo, de los colegas especialistas de disciplinas de la Dirección de Investigación y Desarrollo, que nosotros llamamos normalmente curriculum. No podíamos ya más de 6 días, fíjense ustedes hay 100 personas que faltan en este momento de todos los que vinieron, que ya se fueron pero nos pareció que de todas maneras valía la pena para discutir sobre qué es esto de trabajar con la lógica de las disciplinas cuando uno arma un diseño curricular sobre todo de EGB3 y Polimodal. Yo creo que el trabajo de ellos fue muy bueno, creo que nos faltó tiempo para lo que hicimos después, a pedido de los especialistas de las provincias, que era un trabajo que respetara más la iniciativa de lo que ellos están haciendo. No tuvimos tiempo para analizar lo que realmente están haciendo, creo que vamos a tener que ver qué hacemos con esto. Evidentemente no podemos seguir con seminarios de 6 días porque la gente cambia mucho, son muy costosos por los viajes y queremos abarcar

muchos temas que en la práctica no podemos hacerlo bien. Vamos a ver qué pasa en la práctica ahora con este de 3 días y me parece que tenemos que ir, como me decía recién una persona con mucha experiencia de reuniones como esa, es preferible 3 días cada 15 días que 6 días cada mes. Porque realmente no podemos dejar la gestión y además me parece que los temas tienen que ser más específicos para que los perfiles que participan sean también más específicos cosa que es muy difícil en una reunión de 6 días. Quiero destacar realmente el apoyo y la presencia de Velia Fontán y Graciela Bar. Graciela Bar estuvo en el cargo que hoy tengo, de manera que la consulto mañana, tarde y a veces hasta de noche. Velia Fontán es, como Inés es nuestra consultora gratuita en una cantidad de temas, Velia Fontán es nuestra consultora -hasta ahora ha aceptado que gratuitamente- en aspectos de normativa y realmente la experiencia que ella tiene sobre todo en la construcción y sanción de los documentos del Consejo Federal para nosotros son un apoyo importante. La presencia de ellos acá realmente la agradecemos porque es muy importante. En este caso, bueno, luego quiero agradecer a la gente de secretaría. Nosotros tenemos en Buenos Aires a Rosita y a Mary en la secretaría y trabajaron allá en la preparación y vinieron acá en la preparación, cosa que trataremos de que no se repita. ¿Por qué? Tienen que estar en la preparación del seminario y en la secretaría, porque nosotros tampoco una semana por mes podemos dejar las actividades que tenemos comprometidas en Buenos Aires, entonces hay que mantener la secretaría allá y mientras tanto estar acá. Yo les agradezco muchísimo tanto a Rosita como a Mary porque han hecho las dos tareas eficientemente y con muy buena voluntad. Yo quiero agradecer a Alejandra y a Marcela que estuvieron en varias partes pero fundamentalmente en la biblioteca y en la copiadora porque nos han ayudado mucho y han demostrado que uno puede reciclarse rápidamente cuando el destino lo pide. Carlos Bianchi estuvo encargado todos los días de la memoria. Nosotros hemos hecho el juramento dentro del equipo de que vamos a entregar en cada seminario la memoria del seminario anterior porque sino no son útiles, si la entregamos un año después ya no son útiles, pero eso es un trabajo muy grande entonces le hemos encargado a Carlos Bianchi esa tarea y ustedes el 15 quizás tengan la memoria de este seminario, en ese caso vamos a poner una fotografía de Carlitos Bianchi para que esté en la memoria. Marcelo ha sido el hombre de la Internet y yo creo que ha descubierto su vocación docente, él en Buenos Aires es el hombre de las computadoras, el que nos alfabetiza diariamente cada vez que metemos el dedo donde no debemos, y se cayó Marcelo y salimos corriendo y Marcelo viene pero me parece que lo vamos a perder, creo que va a empezar a integrar el equipo técnico como docente porque

se ha descubierto una vocación docente y me parece que lo de Internet en serio fue realmente útil. Quiero agradecer a las delegaciones de las provincias y a sus familias. Por intermedio de ustedes yo les agradezco, realmente nosotros somos muy conscientes de las dificultades que significan estos seminarios así un poco prolongados dejando trabajo y dejando familia. Les agradecemos muchísimo realmente porque sabemos que hay gente que lo hace con verdadero sacrificio. Quiero agradecer a Beatriz Cattaneo. Beatriz Cattaneo es en el Ministerio la persona que más sabe de organizar este tipo de reuniones porque ha organizado desde el primer seminario que organizó Cecilia en su dirección. Y entonces nosotros le pedimos a Cecilia que nos la prestara para el seminario de diciembre y para este seminario y ella es la responsable de todo lo que salió bien y casi de ninguna de las cosas que no salieron bien. Ustedes la conocen, no necesito decir, realmente su apoyo fue muy bueno. A Emilce Botte que tiene una responsabilidad específica en el Ministerio como es la coordinación de los proyectos de OEA y la revista Zona Educativa a la cual, de amiga nomás, le pedimos que viniera y ¿en qué los puedo ayudar? En todo y en cada momento y entonces Emilce estuvo en todo y en cada momento tapando el agujero que se destapaba. Le quiero agradecer muchísimo porque realmente tuvo que probar que la sede es larga, que hay distancias más o menos largas, etc. Quiero agradecer mucho al equipo que formó Mary Pi, Sandra y Silvia Feil. Mary Pi es la subcoordinadora administrativo-financiera de la Dirección Nacional, es decir tiene realmente un trabajo insalubre que es decirle a todo el mundo que no, pedirle las facturas. Es la persona que normalmente uno trata de no ver cuando debe algo, cuando debe algún papel, alguna cosa. Nosotros todavía somos bastante nuevos en esto de organizar estas reuniones y le hemos dado mucho trabajo porque tenemos que hacer demasiadas cosas juntas. Es decir nadie está dedicado solamente a organizar los seminarios sino que hacemos el trabajo que tenemos que hacer y simultáneamente organizamos el seminario, de manera que yo realmente quiero agradecerle a Mary Pi por la paciencia que nos ha tenido. Nosotros hemos probado también que somos capaces de tenerle paciencia a ella, lo cual esto dice ella que se parece casi a un matrimonio. Quiero referirme ahora a una persona que fue una persona muy central en este seminario que es Marta Brovelli. Nosotros descubrimos a Marta Brovelli en primer lugar por documentos que nos llegaron, y luego cuando empezamos a pedir referencias de ella a la gente de Ciencias de la Educación de Buenos Aires nos vinieron todas las referencias que ustedes se puedan imaginar que realmente fueron todas las excelentes confirmadas. No sólo por lo que ustedes han visto, no sólo por lo que ella ha demostrado acá que no voy a hablar porque Marta no necesita que nadie

diga todas las cualidades que tiene en sus temas, pero también porque ella se incorporó al equipo prácticamente. Aún estando en Rosario vino varias veces a Buenos Aires, hablamos indefinidamente con ella y nos mandamos faxes y correos electrónicos con lo cual ella realmente se incorporó al equipo técnico que preparó el programa sobre todo al equipo técnico del programa nuestro en el área de curriculum. Esto para nosotros ha sido una gran satisfacción, saber que podíamos encontrar una persona con toda la formación, con toda la experiencia y con toda la exposición nacional que ella tiene, que fuera capaz de ponerse a discutir con gente que tiene menos experiencia, menos formación pero tiene claro lo que quiere hacer y quiere discutir, confrontar sus propuestas con gente que haya tenido una mayor exposición, un mayor camino en este tema. Yo le agradezco muchísimo a Marta y ella sabe que vamos a seguir trabajando chiste más, chiste menos tenemos que arreglar algo con su esposo porque cualquier día va a aparecer en Buenos Aires y nos va a hacer un planteo, pero fuera de eso creo que nos vamos a llegar a entender con ella para trabajar con ella en las provincias también. El último agradecimiento es el agradecimiento a los miembros del equipo técnico del programa, a todos, a los que están acá y a los que se quedaron en Buenos Aires. Los que se quedaron en Buenos Aires no dejaron de participar de las discusiones de la elaboración de los documentos y en realidad en el equipo técnico hay personas, en los que vinimos acá hay personas que no están en el área de curriculum que es muy chica pero que en este caso han entrado, porque tienen también una formación en curriculum y han participado en la elaboración y del análisis de los documentos y aquí también como es el caso de Laura y Paloma. Yo les quiero agradecer a cada uno de ellos y se los quiero agradecer en público porque ese equipo es el equipo que desde hoy a diciembre ha hecho la diferencia que hay entre el seminario de diciembre y este seminario. Este es el equipo que ha puesto todo el empeño, también toda la formación que tiene, toda su capacidad de trabajo intelectual, todo su sentido y todas sus convicciones que le permiten, por una parte discutir con gente de mayor experiencia, sostener lo que realmente piensa y luego encontrar estrategias de trabajo. Yo creo que este equipo es el que va a poder dar una respuesta realmente positiva a los requerimientos de las provincias. Me parece que en este momento final son necesarias algunas cortas reflexiones para destacar lo que a mí me parece, después de haber conversado con muchos de ustedes y prácticamente con todas las delegaciones en este sentido. Hablé con todas las delegaciones sobre otra cosa pero en el sentido este cuáles son realmente los logros que me parecen más destacables. En primer lugar el trabajo por provincia. Hoy conversábamos con un compañero, un colega que tuvo la generosidad de enviarme una

carta en diciembre después del seminario que hicimos advirtiéndome sobre algunos defectos que tenía ese seminario y hoy le decía yo: y, ¿qué pasa ahora? Evaluábamos y realmente el paso adelante ha sido muy grande y uno de los logros evidentemente es el trabajo por provincia. Pero el trabajo por provincia dio resultado porque había un trabajo en Buenos Aires anterior y esto la gente que ha trabajado con el equipo técnico lo sabe. Por otra parte hay que decir que los delegados de las provincias vinieron con un espíritu de apertura y de honestidad intelectual sin la cual no se hubiera podido lograr este trabajo en la provincia. Porque trabajando cada equipo provincial independientemente y en diálogo con el técnico y avanzando es necesario poner las cartas sobre la mesa y realmente creo que todos vinimos a este seminario y pusimos las cartas sobre la mesa. Nosotros con nuestras limitaciones, con los aportes que creemos que estamos pudiendo dar, cada una de las provincias con lo que hizo, con lo que no pudo hacer, con lo que quiere hacer en el futuro. El intercambio en los grupos provinciales, que me parece el segundo logro, se logró mucho mejor que en diciembre. Ustedes recuerdan que en diciembre prácticamente un intercambio provincial se logró solamente en la comisión de curriculum el último día. Primero que como queríamos instalar todos los temas no había tiempo, segundo porque después de un tiempo en que el equipo de Buenos Aires no había estado en contacto con las provincias no se había dado la confianza que hoy existe. Es hoy es una lástima no haber tenido más tiempo para los grupos interprovinciales porque realmente a mí me parece que son extraordinariamente importantes y bueno, se va logrando de a poco una apertura muy grande en los planteos y un intercambio de los problemas que no son tan diferentes de provincia a provincia salvo excepciones. En tercer lugar creo que un logro fue el aporte de Marta, digamos el aporte teórico metodológico, el encuadre y permítanme decir con presunción y satisfacción la consistencia de los documentos. El documento 5 y el documento 6 yo diría que podrían haber sido parte del documento de Marta y el documento de Marta es bien claramente el marco del documento 5 y 6. Esto no se dio por un acuerdo diplomático, esto se dio porque también no íbamos a buscar para trabajar con nosotros a una persona solamente por sus antecedentes académicos si no sabíamos cuál era su enfoque curricular y realmente compartir un enfoque curricular da como consecuencia esto y permite el trabajo de las provincias. Porque si las provincias encuentran que cada documento va para un lado distinto es muy difícil que nos tengan en cuenta. Me parece que en ese sentido hemos dado un paso adelante. Por todo esto yo creo que cada provincia avanzó desde donde partió, es decir desde donde estaba cuando vino al seminario, el trabajo en el seminario de la provincia yo creo que en la mayoría de los casos

significó un avance. No que descubrieron la solución del gran problema que tenían, no, sino que pudieron en los grupos y en los intercambios ver otras provincias que están en la misma situación, pudieron ver aportes en los documentos y en las otras provincias y me parece que la mayoría, sobre todo aquellas que estaban como sin saber cómo seguir vieron la posibilidad de pensar en estrategias y elaborar estrategias como para seguir adelante. A mí me parece que esto es quizás el logro más importante, cada provincia avanzó, avanzó desde donde está hacia las metas que se ha puesto. Finalmente a mí me parece que fue un logro muy importante que comenzara a circular entre las provincias la producción de las provincias. Había habido ya alguna circulación pero Buenos Aires comunicó y difundió un documento fundamental de construcción curricular y no podemos otra cosa más que esperar que sea seguido por las otras provincias de la misma manera. Yo diría que sin esperar documentos finales, porque no estamos trabajando con documentos finales como si estuviéramos produciendo un libro. Estamos elaborando estrategias, armando marcos de acción y lo que nosotros tenemos en nuestra provincia le puede ser muy útil a las otras. Esto es inútil insistir entonces creo que tenemos que tener entre nosotros la sencillez de mostramos el trabajo sabiendo que nosotros no se lo vamos a ir a publicar como si fuera un libro firmado, sino porque son como pasos adelante que nos ayudan a dar los que lo han dado hace dos meses o hace un año. Me parece que si esto fuera el comienzo de una actitud, de una acción sería un logro importante, un logro importante que esta nueva relación que queremos establecer con las provincias y me parece que lo estamos logrando con las provincias. Que es no una cosa solamente en los seminario, sino, mantener permanentemente una comunicación, usar el correo electrónico, usar el teléfono, usar el fax, usar cualquier cosa para mantener la red viva, para que la red sea un depósito de recursos al cual nosotros podemos recurrir para beneficiarnos en nuestro trabajo. Creo que algunos consensos se dieron, algunos consensos que no se formalizan pero creo que hay algunos consensos, creo que hay un consenso no solo del diagnóstico sino en las prioridades. Si ustedes piensan en los caminos por los cuales está yendo la provincia hay realmente un diagnóstico en las prioridades. Algunos están marcados por los documentos del Consejo. Nadie puede dejar de entender como prioridad la acreditación, la primer acreditación porque tiene que cumplir con las disposiciones del Consejo. Pero fuera de eso, en el afrontar este o aquel tema yo creo que hay más coincidencias en las prioridades que lo que parecía hace 6 meses. En segundo lugar a mí me parece que hay, y en ese seminario como que se concretó, se manifestó un consenso en los grandes objetivos de la transformación de la formación docente, en la

desecundarización, en esa desecundarización que se juega en los diseños y en la organización institucional, en la flexibilización de los diseños, en la flexibilización de la organización académica de los institutos, tema que no hemos visto en este caso pero que es una consecuencia de la flexibilidad de los curriculum. Y hay un consenso, me parece a mí más claro cada vez, en los hechos de querer llegar, de querer utilizar, yo no diría un modelo pero un camino de construcción curricular participativa. En cada provincia con características diferentes porque cada provincia tiene en primer lugar tiene una cantidad diferente de institutos, tiene una historia de participación diferente pero creo que esto de la participación ha pasado de ser un discurso para ser cada vez más una característica de nuestros planes. Uno siempre al final del seminario dice este seminario que abre una nueva etapa. Yo creo que abre una nueva etapa, no somos los mismos de diciembre, ni nosotros ni las provincias. Yo creo que cada vez más nos convencemos y cada vez más se siente en el discurso que lo que nos convoca a nosotros, lo que nos hace trabajar juntos es el futuro que queremos para las instituciones de formación docente y cada vez estamos más convencidos que no tenemos que abandonar la tradición pero tenemos que resignificarla en función de ese futuro y que cualquier otra cosa no merece la aplicación de los recursos humanos, técnicos y financieros que estamos aplicando. Es decir, si nosotros queremos hacer instituciones de formación nuevas ya sabemos, no podemos partir de cero pero tenemos que resignificar la tradición para que no nos trabe. Creo que esto es una cosa que a partir de este seminario se ve con más claridad. En segundo lugar creo que también se ve con claridad, aunque solamente hayamos visto en este seminario los temas de curriculum, pero ustedes han visto qué relación ha habido en el seminario todo el tiempo sobre el tema de curriculum y el tema de acreditación. Todo el tiempo estuvimos hablando también de acreditación, porque yo creo que cada vez más estamos despertando a la necesidad de que cada uno asuma las responsabilidades que tiene frente a los institutos. En primer lugar definiendo las carreras sin las cuales los institutos no pueden presentar el PEI y los institutos van a presionar cada día más cuando se acerquen las fechas al no poder presentar PEI porque no hay una definición con respecto de la oferta de carreras. Pero este es el primer paso, luego hay que apoyar a los institutos, especialmente en los diseños y en la elaboración de los PEI, no esperar que los PEI estén hechos y luego informar sobre sus carencias, sino realizar una tarea cada vez más sostenida y cada vez más con los institutos en la elaboración de los diseños y en los PEI. Hay un problema de plazos, es cierto. Hay un problema de plazos pero yo le decía a una persona ayer una expresión que a mí me parecía razonable, yo creo que los plazos tienen una potencialidad

educativa. Nosotros tenemos que ir hacia la cultura del cumplimiento de los plazos porque si nosotros respetamos el tiempo de las instituciones, ¿cuál tiempo de las instituciones?, ¿de las instituciones más lentas? Dentro de las instituciones, ¿de los profesores más lentos o de los más rápidos? El problema de los plazos es un problema que tenemos que estudiar con mucha seriedad, no tenemos todo el tiempo del mundo para cambiar las instituciones de formación docente porque tenemos que ser conscientes de que nuestra parálisis, digamos la parálisis de nuestro programa llevaría, a la parálisis de la transformación en los otros niveles. La transformación en los otros niveles está necesariamente relacionada con nuestro programa. No es por mandarse la parte pero desde la Ministra para abajo en el Ministerio todo el mundo dice, no avanzará la transformación si no avanza la transformación de los institutos de formación docente. Piensen ustedes lo que significan los nuevos, las nuevas carreras de EGB3 y Polimodal para que haya un EGB3 y Polimodal y no haya un "como si" de antes. Yo creo que para poder hacer esto tenemos que estar convencidos de que no estamos solos. No solamente estamos nosotros, la comunidad de trabajo de formación docente, están todos los otros niveles esperando y observando lo que nosotros hacemos por la importancia que tiene la formación de los profesores y de los maestros en el funcionamiento de los otros niveles. Yo creo, a mi me parece que nosotros tenemos que, para medir nuestro esfuerzo, para justificar nuestro empeño y para justificar las exigencias a los institutos tenemos que transmitir a los demás la importancia que tiene para la transformación de la escuela pública este nivel y saber que cada una de las cosas que nosotros hacemos para transformar un instituto de formación docente es algo que estamos haciendo directamente para la transformación de la escuela pública. Nuestra responsabilidad no es menos que esa y esa responsabilidad yo creo, en este seminario, ha salido fortalecida. Los esperamos el 15 en Buenos Aires a los que trabajen en Plan de Desarrollo y en Acreditación y en la semana que viene van a salir las invitaciones a los ministros, los perfiles para las invitaciones y esperamos ya los detalles técnicos del lugar donde nos reunamos. No nos despedamos hasta dentro de 18 días hábiles porque realmente los acuerdos que hemos hecho aquí son permanentes y prácticamente con todas las jurisdicciones vamos a estar trabajando todo el tiempo. Muchas, muchas gracias por la cooperación, porque sin esa cooperación este seminario no sería lo importante que nosotros creemos realmente que es. Muchas gracias.

**A N E X O**

*Ministerio de Cultura y Educación de la Nación  
Subsecretaría de Programación Educativa  
Programa de Transformación de la Formación Docente  
y Actualización del Profesorado*

**MEMORIA**  
**DE LA TERCERA REUNIÓN DEL**  
**SEMINARIO COOPERATIVO PARA LA**  
**TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

**16 AL 21 DE MARZO DE 1998.**

## INTRODUCCIÓN

Cuando, minutos después de las 9 horas del día lunes 16 de marzo, el Prof. Luis Roggi, coordinador del Programa de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado, dio la bienvenida a quienes que se encontraban en la sala Julio Cortázar, comenzó a desarrollarse la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente.

Esta Tercera Reunión del Seminario Cooperativo se llevó a cabo del 16 al 21 de marzo de 1998 en las instalaciones del Complejo Vacacional Residencias Cooperativas de Turismo, ubicado en Capadmalal, a sólo 20 kilómetros de la ciudad de Mar del Plata. Fue organizado por el Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado (PTFDyAP) de la Subsecretaría de Programación Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y destinado a autoridades y técnicos de las Cabeceras Provinciales de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC).

Este encuentro se ubica en el marco que definen una serie de encuentros con las Cabeceras Provinciales que comenzaron a desarrollarse en diciembre de 1997 y seguirán haciéndolo a lo largo de 1998; el objetivo es impulsar, decididamente, el proceso de transformación de la formación docente a través del intercambio, la discusión y el análisis de la formación docente en nuestro país y en el mundo y del cumplimiento de las programaciones acordadas hasta diciembre de 1998.

En este sentido el encuentro posibilitó a los equipos técnicos provinciales dar continuidad e impulso a la producción curricular desarrollada hasta ese momento. A través del intercambio de información, el debate y la discusión conceptual y metodológica con técnicos de otras provincias y del Programa Nacional, así como de la revisión de los propios materiales curriculares y el aporte de los técnicos del Programa Nacional, las provincias iniciaron o continuaron con su producción curricular -según el grado de avance en que se hallaban en el inicio del encuentro- en una definición más precisa del proceso de construcción y la estructura de los documentos curriculares.

El presente trabajo es una síntesis de las actividades que se realizaron en la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo, tanto de las exposiciones brindadas por los distintos especialistas como de los paneles de expositores y las actividades de trabajo provincial e interprovincial. En un anexo adjunto se encuentran las desgrabaciones de algunas exposiciones, así como otros textos de interés.

## METODOLOGÍA DE LA TERCERA REUNIÓN DEL SEMINARIO COOPERATIVO

El trabajo se organizó en base a las propuestas elaboradas por los técnicos del Ministerio Nacional y los avances realizados por las provincias en la construcción de los Lineamientos Curriculares Provinciales y los Diseños Curriculares Institucionales.

Las actividades del día lunes fueron realizadas en un plenario destinado a la totalidad de los asistentes al encuentro. A partir del día martes, y hasta el cierre del día sábado 21, las actividades se organizaron en: trabajo en 5 comisiones interprovinciales con la coordinación de un integrante del Equipo Técnico del Programa; trabajo provincial de elaboración y revisión de los Lineamientos Curriculares Provinciales (LCP); y paneles y exposiciones donde confluían todos los participantes del Encuentro. Todas las exposiciones se realizaron en la sala Julio Cortázar y fueron grabadas en video.

En las comisiones de trabajo interprovincial se intercambiaron y confrontaron las propuestas y los enfoques que guían el proceso de construcción curricular que se lleva a cabo en cada provincia y la propuesta presentada por el Programa en diversos documentos y exposiciones.

La propuesta del Programa fue pensada como insumo para enriquecer el trabajo provincial en relación con los diversos componentes de los Lineamientos Curriculares Provinciales.

En las instancias de trabajo provincial, y según su grado de avance, las provincias comenzaron con la elaboración de los LCP o revisaron y avanzaron -a partir de las consignas de trabajo respectivas- en la elaboración de los materiales, contando con los documentos 5 y 6 y la asistencia de los técnicos del Programa como soporte.

Paralelamente a estas actividades -los días 18, 19 y 20- se llevó a cabo un curso de "navegación" en Internet dictado por el Lic. Marcelo Prizmic. Los cursos fueron de una hora y los asistentes al encuentro pudieron "navegar" fuera del horario establecido para el curso cuando las computadoras estaban libres.

Las comisiones interprovinciales desarrollaron sus trabajos en las distintas salas que ofrecía el Complejo. Éstas fueron las provincias que constituyeron cada comisión: Comisión 1: Entre Ríos, Mendoza, Misiones y Santa Cruz, coordinó el Lic. Armando Belmes; Comisión 2: Chubut, Córdoba, La Pampa, San Luis y Tierra del Fuego, coordinó la Lic. Paloma Kipersal; Comisión 3: Buenos Aires, Formosa, Salta, Santiago del Estero y Tucumán, coordinó el Lic. Héctor Monarca; Comisión 4: Chaco, Corrientes, La Rioja, San Juan y Santa Fe, coordinó la Lic. Laura Delamer; Comisión 5: Ciudad de Buenos Aires, Catamarca, Jujuy, Neuquén, y Río Negro, coordinó la Lic. Sandra Ziegler.

Las actividades comenzaron todos los días a las 9 de la mañana y finalizaron a las 20 horas. A lo largo de cada jornada se realizaron dos cortes breves para tomar un café -a las 11 y a las 18hs.- y un corte de 13 a 16hs. en el que se almorzaba y se disfrutaba de las instalaciones que ofrecía el Complejo. El miércoles por la noche se organizó el traslado para los que quisieron recorrer el centro de la ciudad de Mar del Plata.

Durante todos los días en que se desarrolló el Seminario Cooperativo estuvo habilitada una biblioteca donde los asistentes pudieron consultar el material bibliográfico. También estuvo disponible un servicio de fotocopias.

## LUNES 16

Minutos después de las 9 horas, en la sala Julio Cortázar del Complejo, se llevó a cabo la apertura de la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Luego de las palabras de bienvenida que estuvieron a cargo del Prof. Luis Roggi, quien convocó "a una construcción distinta, nueva que sería imprudente no hacer entre todos" y a "buscar una respuesta conjunta, abrir los espacios de construcción y de trabajo", la Lic. Inés Aguerrondo, Subsecretaría de Programación Educativa, abrió el Seminario subrayando el carácter cooperativo y la importancia del trabajo en conjunto que se iba a desarrollar en este tercer encuentro, también señaló que es éste un "momento importante porque va a asegurar un nuevo modelo educativo, una nueva forma de ser docente". La grabación completa de la apertura del seminario se encuentra en el Anexo.

Posteriormente, la Lic. Laura Delamer presentó el Programa de actividades del Seminario.

Desde las 10 y hasta las 11hs., el Lic. Armando Belmes expuso acerca del documento *El proceso de construcción curricular en la formación docente continua. Un enfoque general.*, donde se explicitó la propuesta del Programa sobre los componentes y el proceso de construcción de los LCP.

Luego del café la Lic. Marta Brovelli se refirió a "El currículum. Marco Teórico", basándose en el documento *Los Lineamientos Curriculares Provinciales para la formación docente y su*

relación con los Diseños Curriculares Institucionales. En el anexo se puede consultar la desgrabación de esta exposición.

Se reinició el trabajo a las 16hs. con un panel de relatoría de experiencias de implementación de las funciones de investigación y capacitación teniendo por objeto que dichas experiencias sirvan de insumos para la elaboración de los LCP. Coordinó este panel la Lic. Sandra Ziegler, miembro del Equipo Técnico del Programa, y los Institutos que participaron de esta actividad fueron: IES San Rafael, Mendoza; IES Río Cuarto, Córdoba; N°13 Instituto de Capacitación, Santa Fe; Instituto de Formación, Capacitación e Investigación, Bariloche, Río Negro. Luego hubo preguntas en plenario.

A las 18hs. comenzó el panel "Funciones de la Formación Docente Continua". Fueron sus expositores la Lic. Graciela Lombardi, coordinadora a/c del Programa Nacional de la Gestión de la Capacitación Docente, quien expuso sobre Capacitación y Formación Docente; el Prof. Luis Roggi, quien lo hizo acerca de Investigación y Formación Docente; y la Lic. Marta Brovelli que abordó el tema de la Formación Docente Continua como Integración de las tres funciones. Coordinó este panel la Lic. Inés Aguerrondo. El objetivo fue aclarar dudas y problemas planteados en relación a la implementación de las funciones de capacitación e Investigación y ofrecer una visión integrada de la formación docente continua. Finalmente hubo preguntas formuladas por los asistentes. Con este panel se cerró la primera jornada de la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo. El texto producto de la desgrabación de este panel se encuentra en el Anexo.

## MARTES 17

Por la mañana de esta segunda jornada, de 9 a 11hs., la Lic. Marta Brovelli abordó el tema "Los Componente de los LCP". En este caso se explicitó el contenido necesario de los LCP, las fuentes para su elaboración y su interrelación.

A las 11.30hs. se llevó a cabo, en un primer momento, una instancia de trabajo Interprovincial, luego dio comienzo el trabajo provincial de elaboración y revisión de los LCP. Este trabajo se llevó a cabo en los departamentos instalados a tal efecto, los cuales contaban con una computadora para que los grupos desarrollaran su producción. El trabajo, en muchos casos, sobrepasó los límites de los horarios previstos, de tal modo que continuaron trabajando luego del cierre de cada jornada.

Entre las 16 y las 18hs. la Dra. Cecilia Braslavsky, Directora General de Investigación y Desarrollo, brindó una conferencia "Acerca de la nueva relación entre las Instituciones Educativas y los Gobiernos: construcción de capacidades de autonomía y de autogestión" con la intención de presentar nuevos modelos en la relación entre los gobiernos y las instituciones educativas.

A las 18 y hasta las 20hs. se continuó con el trabajo provincial.

## MIÉRCOLES 18

A las 9hs. comenzó el trabajo en comisiones Interprovinciales. Este trabajo, como ya se dijo, se desarrolló en distintas salas del Complejo. Para observar quiénes fueron los integrantes de cada una de las cinco comisiones que se constituyeron así como quiénes fueron sus coordinadores ver "Metodología de la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo", pág. 1. En el Anexo se puede consultar el Informe que realizó cada uno de los coordinadores acerca de su comisión. La actividad se extendió hasta las 13hs.

Luego del almuerzo el Prof. Trombetta expuso acerca de "Organización Institucional", el borrador de trabajo de esta conferencia se encuentra en el Anexo. Esta exposición finalizó a las 18hs. Más tarde se retomó el trabajo en comisiones interprovinciales que tuvo como eje las propuestas de transformación de la organización institucional de los IFD. La actividad se centró en señalar los rasgos principales de las nuevas propuestas de organización institucional de las provincias, destacando los interrogantes que surgen de ellas así como los posibles problemas en su implementación.

La última actividad de la jornada fue un Plenario de Cierre. En este plenario participaron el Prof. Trombetta y un representante de cada comisión interprovincial, quienes expusieron una síntesis de los debates o temas más significativos que se trabajaron en los grupos. Coordinó la Lic. Laura Delamer.

A las 18hs. de este día, como quedó dicho en la Introducción, comenzaron los cursos de navegación en Internet dictados por el Lic. Marcelo Prizmik. Estos cursos, que se extendían por el lapso de una hora, se desarrollaron hasta el día viernes a las 20hs.

## JUEVES 19

La jornada comenzó con una conferencia de la Lic. Marta Broveili acerca de "Estructura curricular: criterios para la selección, priorización y organización de los contenidos. Los trayectos curriculares". El objetivo fue ampliar y explicitar los conceptos sobre estructura curricular presentados en la Primera Reunión del Seminario Cooperativo.

A continuación se reanudó el trabajo en comisiones. El tema: los trayectos curriculares.

Desde las 16 y hasta las 20hs. se desarrolló un panel sobre "Problemas y criterios epistemológicos para la selección de contenidos disciplinares para la formación docente" a cargo de la Dirección General de Investigación y Desarrollo. Los expositores fueron el Lic. Marcelo Prati, el Lic. Alberto Jardelevsky, la Lic. Ana María Bressán, el Lic. Fernando Rocchi y la Lic. Silvia Luppi; coordinó el panel la Lic. Laura Pitman. A continuación, los expositores organizaron un trabajo en grupo con los asistentes. Con esta actividad se dio cierre a la jornada. Una síntesis de la producción grupal, así como la desgrabación de las exposiciones que se brindaron en el panel, se puede consultar en el Anexo.

## VIERNES 20

Por la mañana y hasta las 18hs. se continuó con el trabajo provincial de elaboración y revisión de los LCP.

La actividad del día viernes finalizó con la conferencia que brindó el Prof. Jean Marc Bremer, especialista del Programa de Cooperación de Francia. El objetivo de la participación de este profesional fue ampliar la visión y la información sobre modelos de organización curricular e institucional de la formación docente. Luego de la exposición, que contó con traducción simultánea, hubo preguntas en plenario.

## SÁBADO 21

La jornada comenzó con una exposición a cargo de la Lic. Marta Broveili acerca de la estructura y los procesos de construcción de los Diseños Curriculares Provinciales. La desgrabación de este trabajo se encuentra en el Anexo.

A las 11hs. se retomó el trabajo en comisiones interprovinciales con el fin de abordar distintos temas de acuerdo al desarrollo particular que llevó adelante cada comisión. Esta fue la última actividad que realizaron los participantes en el Seminario.

Finalmente, a las 12hs., se llevó a cabo el cierre de la Tercera Reunión del Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente que contó con la presencia del Prof. Carlos Palacio, Director Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, y del Prof. Luis Roggi. El texto de cierre se encuentra en el Anexo.

Se puntualizaron algunos de los logros observados en el Seminario, como el trabajo que realizaron las provincias, el trabajo desarrollado en los grupos interprovinciales y la coherencia evidenciada entre los documentos que circularon en el encuentro. Se observó que cada una de las provincias ha avanzado en su trabajo y se propuso la circulación de estas producciones entre las diferentes provincias. Para finalizar se invitó a los asistentes a participar del próximo Seminario Cooperativo a desarrollarse en el mes de abril en la ciudad de Buenos Aires.

Siendo cerca de las 13hs. se compartió un último momento en común: el almuerzo.

## **INFORME DE COMISIONES PROVINCIALES DE LA 3ª REUNIÓN DEL SEMINARIO COOPERATIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y ACTUALIZACIÓN DEL PROFESORADO**

**Provincias que integraron la comisión:** Córdoba, Chubut, La Pampa, San Luis y Tierra del Fuego

Esta comisión, si bien puso el mayor énfasis en el trabajo provincial, tuvo momentos de intercambio en los cuáles algunos de los ejes propuestos para el análisis en cada encuentro se corrieron, en pos de las necesidades que se fueron vislumbrando.

Una de las características que reunió a los integrantes de esta comisión fue la de estar recién comenzando a delinear los Lineamientos Provinciales y buena parte del trabajo provincial se centró en la discusión de este aspecto, básicamente en lo relacionado con sus fundamentos<sup>1</sup>.

En los encuentros de la comisión se focalizó, en consecuencia, en aquellos componentes que fueron logrando precisar, dificultades que están trabando su formulación, perspectivas de trabajo de aquí en adelante y la posibilidad de realizar algunos acuerdos. En tal sentido, las propuestas compartidas fueron:

- Acuerdo en la posibilidad de dejarle cierto margen a las instituciones para que elaboren sus Diseños Curriculares Institucionales dentro del marco propiciado por la provincia.
- Necesidad de pensar la autogestión de los institutos teniendo en cuenta que, no sólo se parte provincialmente de realidades diferentes sino que, dentro de una misma provincia, los institutos presentan distintas posibilidades respecto de la participación las que resulta necesario contemplar desde la generación de estrategias puntuales.
- Necesidad de pensar provincialmente cómo se resuelve la tensión autonomía-regulación (respecto de la participación de los institutos en la elaboración de los Lineamientos), tensión que requiere de ciertas definiciones de índole político.
- Necesidad de replantearse los tiempos para el cumplimiento adecuado de todas las acciones previstas.
- Atender en los Lineamientos Curriculares y en los Diseños Curriculares Institucionales a las problemáticas y necesidades propias de cada provincia.
- Pensar cuidadosamente la función de investigación con un acompañamiento preciso y capacitación puntual en este aspecto tanto como en el de capacitación.
- Debate en torno a las formas de pensar la organización institucional de los IFD y la estructura curricular: en tanto instancias que pueden pensarse por separado o como una dependiendo de la otra (el diseño curricular dependiendo de la organización institucional).

---

<sup>1</sup> La provincia de La Pampa tenía ya algunos avances sobre Lineamientos y la tarea se centró en su revisión y reformulación.

- Acuerdos en relación a pensar la estructura curricular sobre la base de trayectos. Diferencias en cuanto al nivel de injerencia de los institutos en la definición de los espacios.

---

**Provincias que integraron la comisión:** Catamarca, Ciudad de Buenos Aires, Jujuy, Neuquén y Río Negro

La comisión interprovincial trabajó fundamentalmente intercambiando acerca de la situación de cada provincia en cuanto a la elaboración de los lineamientos curriculares provinciales y los diseños curriculares institucionales.

Dado que la mayoría de las provincias están iniciando el proceso de construcción curricular, los debates se centraron en: el estado de definición provincial de la futura oferta de los IFD, las estrategias para la construcción de los LCP con los institutos, los avances y dificultades de las provincias que ya tenían avances en cuanto a los diseños (Catamarca) o cuentan con diseños más recientes (Río Negro).

Entre los debates centrales de la comisión se abordaron las siguientes temáticas:

- Necesidad de diseñar estrategias de participación de los actores de los IFD en el proceso de construcción curricular.
- Incorporar definiciones en los LCP que abarquen a las tres funciones de la formación docente continua.
- Elaborar la estructura profunda de los LCP a partir de las problemáticas concretas de la formación docente y el sistema educativo provincial
- Formular un marco teórico consistente que se refleje en la estructura curricular a diseñar.
- Necesidad de avanzar en la construcción curricular y simultáneamente ir definiendo la organización institucional de los IFD.
- Intercambio acerca de problemáticas comunes de la formación docente provincial (el cambio en el perfil de los ingresantes, los niveles de autonomía que se le otorgan a las instituciones, la factibilidad en la incorporación de la función de investigación ante las condiciones actuales de las instituciones, etc.).
- Importancia de articular la construcción curricular con la formulación de los PEI.

En cuanto a la metodología de trabajo, la comisión contó con instancias de debate e intercambio y de producción por provincia con consignas en función de cada nivel de avance. La mayoría de las provincias de la comisión presentaron una sistematización de la producción efectuada en el seminario y la misma se sintetiza a continuación.

#### Catamarca

La provincia está elaborando diseños curriculares para carreras de formación docente para el 3er. ciclo de EGB y Polimodal. Diseñaron carreras de Historia, Lengua, Matemática, Educación Física y Economía.

La decisión de iniciar estas carreras, surge a partir de los estudios de oferta y demanda y del reordenamiento de la oferta de los IFD. La gestión educativa provincial resolvió la fusión de instituciones que pasan a ser 16 institutos estatales y 5 privados. Por otra parte, están diseñando pos títulos de 1 año y medio de duración para la capacitación de docentes en Formación Ética y Ciudadana y Tecnología.

La propuesta curricular toma como eje de articulación la práctica docente. Proponen tentativamente los siguientes ejes: La práctica docente, escuela y contexto socio-histórico cultural; la práctica docente y problemática institucional-organizacional; la práctica docente y problemática curricular; la práctica docente en el aula.

La estructura curricular prevé un ciclo básico de dos años de duración (incluye la formación general, los contenidos centrales de los campos disciplinarios específicos y la introducción a la investigación educativa) y un ciclo de profundización (en contenidos de la formación orientada, la enseñanza de los mismos de acuerdo a la especificidad del nivel y la profundización en investigación educativa). Las opciones en cuanto al formato curricular son módulos para la formación general común y módulos, asignaturas y talleres para la formación especializada y orientada.

En cuanto a otros rasgos distintivos de la propuesta cabe considerar:

- Diseño de un sistema de correlatividades a partir de la articulación lógica de los conocimientos y que permita cierta independencia en el cursado de los módulos.
- La propuesta incorpora la producción, por parte de los futuros docentes, de un trabajo final de análisis teórico del proceso de la residencia.
- Consideran la implementación de un curso de nivelación no eliminatorio en el ingreso a las carreras sobre los contenidos centrales del nivel medio (curso de modalidad presencial o a distancia).

En el transcurso del seminario el equipo provincial analizó su propuesta y la contrastó con la propuesta del Programa Nacional. La tarea se encuentra sistematizada en el informe provincial elaborado en el Seminario.

### Jujuy

La provincia se encuentra iniciando el proceso de construcción curricular. Consideran dos instancias de trabajo: con las instituciones (concurriendo a los IFD y realizando un trabajo de insumo para los LCP) y de trabajo por zona o núcleos con grupos de instituciones.

La provincia cuenta con 21 IFD (89% estatales y 11% privados); 18 con oferta para Nivel Inicial, Primario y Medio; 2 de formación docente artística y 1 para la formación docente en Catequesis; 11 IFD desarrollan actividades de capacitación en el marco de la RFFDC.

El documento elaborado por el equipo provincial en el seminario avanzó en cuanto a la estructura profunda de los LCP explicitando los marcos teórico conceptuales que considerarán, las estrategias con las instituciones en la construcción de los LCP y la priorización de las problemáticas provinciales para la definición de los trayectos de la formación docente.

### Neuquén

La provincia cuenta con 15 IFD estatales con ofertas para los niveles Inicial y EGB1 y 2 (3), Educación especial (1), EGB1 y 2 (8), Bellas Artes (1), Música (1), Matemática y Lengua (1) y 3 privados que incluyen Profesorado de Inglés (2) y de Matemática y Computación (1). Neuquén continuará con estas carreras en vigencia.

En el transcurso del seminario la provincia formuló un informe con los rasgos distintivos del sistema educativo provincial y de la formación docente, enunciaron los aspectos que deberá contemplar la estructura profunda de los LCP y esbozaron los trayectos de los LCP que incluyen: el trayecto filosófico, histórico, socio político; el pedagógico, didáctico curricular, el disciplinar y el focalizado. Un taller de integración y el trayecto de la práctica pedagógica y residencia que atraviesan al conjunto de la

formación. Por otra parte, han avanzado en la definición de algunos EC al interior de los trayectos.

El equipo provincial inició un proceso participativo de consulta con los IFD para la elaboración de los LCP.

#### Río Negro

La provincia desarrolló su propuesta de reordenamiento que consiste en 7 IFD con las siguientes ofertas: 3 de EGB1 y 2; 3 de EGB3 y Polimodal y 1 de Educación Física. La propuesta está en proceso de concertación y definición. Actualmente la provincia no cuenta con oferta de formación docente para EGB 3 y Polimodal en los IFD.

Por otro lado, Río Negro cuenta con el diseño curricular para la formación docente vigente desde 1988 y estiman la readecuación de dicho diseño que fundamentalmente se orientaba a superar la lógica deductiva de los planes de estudio, la desarticulación teoría-práctica, etc..

Dado que aún no iniciaron la elaboración de LCP, los asistentes al seminario elaboraron comentarios a partir de los documentos presentados por el Programa.

---

**Provincias que integraron la comisión:** Buenos Aires, Formosa, Salta, Santiago del Estero y Tucumán.

El trabajo de la comisión se dividió en espacios interprovinciales y provinciales.

En este caso, dados los niveles de avance de estas provincias en la implementación de las nuevas carreras de Formación Docente y en la elaboración de los lineamientos/diseños curriculares, se privilegió el trabajo en espacios interprovinciales que se centró en el intercambio acerca de los avances realizados en estos temas como así también en las tareas que aún quedan por realizar. Los debates o énfasis puestos por las provincias de esta comisión giraron en torno a las siguientes temáticas:

- La participación de los IFD en el proceso de construcción curricular.
- Los criterios utilizados para otorgarle a los CBC un formato didáctico: ejes organizadores del curriculum, el lugar de lo disciplinar y lo pedagógico, curriculum centrado en disciplinas o en problemáticas, la inclusión de otros contenidos, la relación teoría-práctica, etc.
- La inclusión de las problemáticas provinciales en los lineamientos y diseños curriculares, en este sentido algunas provincias plantearon la inclusión de la diversidad cultural a los LCP y DCI.
- Las funciones de los IFD, la articulación de las tres funciones, dificultades relacionadas con la implementación de las tres funciones. En este tema todavía no hay demasiados avances, sobre todo en lo referido a investigación. Con respecto a esto último se abrió un espacio de discusión acerca del papel de la investigación en los IFD, de qué se entiende por investigación educativa, la capacitación para investigadores, etc.

Por otra parte el espacio de trabajo provincial se aprovechó fundamentalmente para avanzar en aquellos aspectos pendientes en relación a la construcción de los LCP, en este sentido las tareas realizadas fueron diferentes según la provincia:

- Analizar, discutir, comparar, etc. los documentos producidos por el Programa de Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado referidos al tema.
- Sistematizar información producto de la participación de los IFD para la elaboración de los LCP.
- Organizar y reelaborar trabajos realizados en sus provincias en función de la construcción de los LCP.
- etc.

En cuanto a tareas pendientes las provincias coincidieron en que principalmente se refieren a:

- La articulación de las tres funciones, su inclusión en los lineamientos curriculares provinciales.
- Realizar definiciones sobre investigación, formas de organizarla institucionalmente, etc.

**Provincias que integraron la comisión:** Entre Ríos, Mendoza, Misiones, Santa Cruz.

El trabajo de la comisión se desarrolló en dos instancias diferenciadas: bloques de intercambio interprovincial y bloques de trabajo al interior de cada equipo provincial sobre los lineamientos curriculares provinciales.

En el primer bloque de trabajo interprovincial cada provincia expuso el estado de avance en la construcción de los lineamientos curriculares provinciales: características del proceso, conformación de los equipos técnicos abocados a la elaboración de los LCP, fuentes utilizadas/ a utilizar, mecanismos y dispositivos empleados para instrumentar la participación/consulta a los IFD respecto de los avances producidos, rasgos distintivos de la formación docente de la provincia y del sistema educativo provincial señalando los avances e innovaciones, a la vez que las problemáticas más significativas. El intercambio posibilitó poner en cuestión las concepciones que orientan el proceso en cada equipo provincial y las metodologías implementadas. El centro de la discusión giró en torno de las características del proceso de construcción y los alcances del documento de LCP en relación al grado de prescriptividad de éste y la autonomía y condiciones de posibilidad de las instituciones para la construcción del diseño curricular institucional.

Salvo la provincia de Santa Cruz, en las restantes provincias que conformaron la comisión la elaboración de los LCP está a cargo de consultores PRISE.

En las cuatro provincias se han implementado diferentes mecanismos para asegurar la participación de los IFD en la elaboración de los LCP. Los técnicos de Entre Ríos elaboraron un Documento Base llevado a la consulta de una comisión ampliada conformada por un representante de cada IFD; la comisión que se constituyó en noviembre en Mendoza ha elaborado documentos sobre temáticas parciales de los LCP en dirección a construir un lenguaje común que es llevado a la consulta de los IFD para su consenso; Misiones constituyó entre 1994-96 una comisión de Normales, se desarrollaron jornadas de reflexión e intercambio por zona e IFD, cuyos productos se

### **Administración, gestión y financiamiento:**

- Previsión los tiempos necesarios para el cumplimiento de las metas provinciales.
- Previsión del financiamiento requerido por el proceso de desarrollo curricular.
- Asegurar estrategias de participación para vehicular la autonomía institucional.
- Otorgamiento de espacios y recursos para la articulación con otros niveles e instituciones.

### **Equipos:**

- Conformación de equipos con perfiles disciplinarios y pedagógicos
- Convocar a especialistas disciplinarios para la conformación de equipos curriculares.

### **A Generalistas:**

- Desarrollo estrategias de comunicabilidad respecto de los documentos que se producen.
- Desarrollo de investigación sobre formación docente y procesos de articulación entre Institutos de Formación Docente y Universidad.
- Capacitación a equipos disciplinares en temas vinculados con el trabajo en equipo y la investigación.
- Producción del marco referencial pedagógico donde se expliciten fundamentos y fuentes de los Lineamientos Curriculares Provinciales.
- Elaboración de una estructura curricular básica de formación docente.
- Desarrollo de estrategias de articulación entre generalistas y especialistas para la construcción curricular.

### **A los especialistas:**

- Articulación con las definiciones asumidas en otros campos y con los fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos.
- Adecuación a los tiempos del Plan de Desarrollo.
- Adecuación con los diseños curriculares de los niveles para los que se forma.
- Contextualización de los contenidos disciplinares.
- Definición de los fundamentos epistemológicos y de criterios para la organización de los contenidos / trayectos.
- Explicitación de marcos teóricos, epistemológicos y didácticos.
- Establecimiento de mecanismos de articulación entre equipos de generalistas y especialistas.
- Generar aportes, desde su perspectiva disciplinaria, a la práctica docente en los procesos de formación.



sistematizaron en tres versiones sucesivas del documento de LCP; en Santa Cruz, el número de instituciones permitió la participación directa de docentes de los IFD en la elaboración de un Diseño Curricular Base.

El segundo bloque de trabajo interprovincial se centró en el tema de organización institucional. Los técnicos de Mendoza refirieron reflexiones surgidas de la experiencia de implementación del PTFD en relación a la desarticulación de los departamentos correspondientes a las diferentes funciones de la FDC. El rector de la Escuela Normal de Paraná (Entre Ríos) sintetizó la experiencia desarrollada a partir de un diseño organizacional por Programas y Proyectos. El nudo problemático en este bloque de trabajo fue hipotetizar obstáculos e intentar delinear estrategias para superarlos, principalmente referidos a la articulación de las funciones de los IFDC.

En el tercer y último bloque de trabajo interprovincial se intercambiaron y debatieron enfoques y estrategias para la construcción de los DCI y su relación con el PEI. Se debatió principalmente acerca de las características del PEI y el dilema planteado en torno de la exigencia de presentación del mismo antes de definir la propuesta curricular institucional.

En los bloques destinados al trabajo provincial se desarrollaron las consignas propuestas por el Programa a partir de los documentos presentados, los materiales elaborados por cada equipo provincial y los aportes de las diferentes exposiciones, lo cual permitió la revisión de los materiales elaborados, la identificación de fuentes o aspectos no considerados y la elaboración de una reseña conceptual y metodológica de lo realizado para su circulación por las diferentes cabeceras de la RFFDC como insumo para el avance en el proceso de construcción curricular de la formación docente.

---

**Provincias que integraron la comisión:** Corrientes, San Juan, La Rioja, Santa Fe y Chaco.

El trabajo de la comisión se desarrolló en dos instancias diferenciadas: bloques de intercambio interprovincial y bloques de trabajo al interior de cada equipo provincial sobre los lineamientos curriculares provinciales.

En el primer bloque de trabajo interprovincial cada provincia expuso el estado de avance en la construcción de los lineamientos curriculares provinciales:

- características del proceso,
- conformación de los equipos técnicos abocados a la elaboración de los LCP,
- fuentes utilizadas/ a utilizar,
- mecanismos y dispositivos empleados para instrumentar la participación/  
consulta a los IFD,
- rasgos distintivos de la formación docente de la provincia y del sistema educativo provincial, ( señalando los avances e innovaciones, a la vez que las problemáticas más significativas).

Entre los debates centrales de la comisión se abordaron las siguientes temáticas:

- Necesidad de diseñar estrategias de participación de los actores de los IFD en el proceso de construcción curricular.

- Incorporar definiciones en los LCP que abarquen a las tres funciones de la formación docente continua.
- Elaborar la estructura profunda de los LCP a partir de las problemáticas concretas de la formación docente y el sistema educativo provincial
- Necesidad de avanzar en la construcción curricular y simultáneamente ir definiendo la organización institucional de los IFD.
- Intercambio acerca de problemáticas comunes de la formación docente provincial (el cambio en el perfil de los ingresantes, los niveles de autonomía que se le otorgan a las instituciones, etc.).

El intercambio posibilitó contrastar las concepciones que orientan el proceso en cada equipo provincial y las metodologías implementadas. El centro de la discusión giró en torno de las características del proceso de construcción y los alcances del documento de LCP en relación al grado de prescriptividad de éste y la autonomía y condiciones de posibilidad de las instituciones para la construcción del diseño curricular institucional.

El segundo bloque de trabajo interprovincial se centró en el tema de organización institucional. En este espacio de trabajo se realizó un análisis de las diferentes alternativas de organización institucional, ventajas y desventajas de cada una de ellas y posibles combinaciones.

En los bloques destinados al trabajo provincial se desarrollaron las consignas propuestas por el Programa a partir de los documentos presentados, los materiales elaborados por cada equipo provincial y los aportes de las diferentes exposiciones.

En las cinco provincias se han implementado diferentes mecanismos de participación de los IFD en la elaboración de los LCP. La situación específica de cada provincia se detalla a continuación:

*Chaco:*

*Se ha conformado la comisión de currículum PRISE y han elaborado un primer borrador de Lineamientos que está en revisión con los IFD.*

*Están delimitando los trayectos curriculares provinciales en conjunto con los IFD.*

*Corrientes*

*Se ha desarrollado una primera instancia de "acreditación" a diez IFD que dictan carreras de FD para EGB1 y 2, las cuales comenzaron este año con una nueva carrera de transición. No hay definiciones con respecto a las demás carreras, ni estudios finalizados.*

*Los diseños curriculares de las carreras que comenzaron este año, se consideran de transición y están en revisión de acuerdo a la propuesta del programa.*

*La Rioja*

*Se confeccionó un cronograma de trabajo con los docentes de todas las carreras de FD (de acuerdo a la propuesta de reordenamiento), para la elaboración de los diseños curriculares provinciales.*

*Se prevé que en este primer cuatrimestre se implementará a partir de mayo, la formación general y especializada en todas las carreras y en el próximo cuatrimestre se irá incorporando la formación orientada*

*San Juan*

*Se ha elaborado un primer borrador general sobre los lineamientos curriculares provinciales y se puso a discusión de los IFD.*

*Se tomó la decisión de elaborar los Lineamientos curriculares provinciales con la participación de representantes de todos los IFD (estatales y privados) y que serán los mismos IFD los que confeccionen los diseños curriculares institucionales.*

*Santa Fe*

*Han elaborado una "Propuesta Pedagógica", que implica un diseño curricular base, el cual se puso a consideración de los IFD.*

*Algunos IFD de gestión estatal y la mayoría de gestión privada lo están implementando a partir de abril.*

*No hay decisiones en torno a qué pasará con los que no aceptan la propuesta y/o proponen modificaciones.*

## LA DIVERSIDAD, UN RASGO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Augusto M. Trombetta  
Centro de Estudios de Estado y Sociedad  
Buenos Aires, marzo de 1998

*Borrador de trabajo preparado para la tercera reunión del Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente (Chapadmalal, Buenos Aires, 16 al 21 de marzo de 1998).*

### Planteo general

En la comparación internacional se observa que, frente a la relativa uniformidad de los niveles iniciales de los sistemas de enseñanza, el tercer nivel muestra una gran diversidad. Este rasgo de la educación superior sobrepasa las diferencias que derivan de la variedad de carreras y programas (académicas o profesionales, de pregrado, de grado o de posgrado) y de títulos (técnico, maestro, profesor, licenciado, abogado, ingeniero, contador, especialista, magíster, doctor, etcétera)<sup>1</sup>. En efecto, la diversidad de la educación superior también se observa en tres nuevos niveles o dimensiones:

- 1) *Nivel sistémico*. Los distintos sistemas nacionales de educación superior admiten, por lo menos, ser clasificados en unitarios (o integrados) y binarios.
- 2) *Nivel institucional*. Las instituciones que brindan estudios de nivel superior son diversas y no todas responden al paradigma universitario clásico (el cual, por su parte, históricamente ha presentado distintas formas).
- 3) *Nivel organizativo*. La organización académico-institucional de los establecimientos de enseñanza superior no se corresponde con un único modelo sino con dos grandes tradiciones: la europea (cátedra y facultad) y la norteamericana (departamento y campus).

En lo que sigue se va a hacer una breve caracterización de cada uno de los tres niveles referidos. Al poner el énfasis en la diversidad, las conclusiones pretenden señalar la inexistencia de fórmulas aplicables en todo momento y lugar.

---

<sup>1</sup> En la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación desarrollada por la UNESCO la referida diversidad de carreras, programas y títulos aparece simplificada en tres niveles (el 5º, el 6º y el 7º), el tercero de los cuales se puede, a su vez, dividir internamente. El nivel 5º corresponde a la enseñanza de primer ciclo del tercer grado *que permite obtener un certificado o diploma no equivalente a un primer título universitario*. El nivel 6º, por su parte, comprende la enseñanza de primer ciclo del tercer grado *que permite obtener un primer título universitario o su equivalente*. Finalmente, el nivel 7º alcanza a la enseñanza de segundo ciclo del tercer grado *que permite obtener un título universitario superior o su equivalente*.

## Sistemas nacionales de educación superior

Si se consideran los niveles o modalidades educativas y las características de las instituciones de enseñanza, se puede definir una tipología que ha servido para estudiar y clasificar idealmente los distintos sistemas de educación superior del mundo. Así, se habla de "sistemas unitarios" (*unitary systems*) o "sistemas universitarios integrados" (*integrated university systems*), y de "sistemas binarios" (*binary systems*).

La clasificación antes mencionada se aplica, fundamentalmente, al estudio de los diferentes sistemas de educación superior vigentes en la mayoría de los países desarrollados. Allí, la expansión más reciente de los sistemas de educación superior —un movimiento que tuvo su inicio a mediados de la década del sesenta y que apuntó a introducir carreras cortas dentro del nivel superior— estuvo orientado por dos estrategias generales.

En algunos países, la diversificación curricular derivó de introducir carreras cortas dentro de las mismas universidades. De este modo, las universidades comenzaron a ampliar no solo su tradicional oferta académica, sino también sus objetivos institucionales. Esta primera estrategia delineó lo que los autores han caracterizado como sistemas unitarios o integrados: son los sistemas de educación superior que se apoyan en la existencia de un solo nivel institucional, el universitario, dentro del que se ofrecen las dos modalidades de la enseñanza superior, la terciaria y la universitaria. En España y en Suecia, por ejemplo, las universidades brindan una amplia gama de estudios superiores, los que, sin embargo, se diferencian funcionalmente debido a su carácter y a su duración. Los sistemas integrados, en síntesis, responden al esquema de un solo tipo institucional (la universidad) y dos niveles o modalidades educativas (la terciaria y la universitaria).

La segunda de las estrategias generales fue la seguida en los países que lograron diversificar la oferta curricular del sistema de educación superior creando establecimientos terciarios, especializados en carreras de esa modalidad. Al analizar los sistemas de educación superior de tales países se habla, por lo tanto, de sistemas binarios. La característica de estos sistemas es la coexistencia de dos niveles institucionales, el terciario y el universitario: de ellos egresan profesionales con títulos igualmente reconocidos, pero los niveles o modalidades de enseñanza de unos y otros son diferentes. Así, por ejemplo, en Alemania y en Francia existen las universidades, donde se cursan las carreras académicas más tradicionales, y una serie de instituciones terciarias, donde se estudian carreras más cortas y de orientación técnico-profesional, no articulables con las universitarias. Los sistemas binarios, en definitiva, responden al esquema de dos tipos institucionales (el terciario y la universidad) y dos niveles o modalidades educativas (la terciaria y la universitaria), donde cada tipo de institución se especializa, en principio, en una modalidad educativa.

### Sinopsis N°1. Distribución institucional típica en los sistemas de educación superior unitarios y binarios

Educación superior	Sistemas unitarios	Sistemas binarios
Modalidad terciaria	Universidades	Terciarios
Modalidad universitaria		Universidades

## Instituciones de educación superior

Por tratarse de una división clasificatoria ideal, se debe alertar acerca de la virtual inexistencia de sistemas nacionales de educación superior que sean completamente integrados o perfectamente binarios. Esta observación, que puede llegar a invalidar la clasificación anterior, sirve para señalar la necesidad de introducir algún matiz cuando el análisis se apoya en una perspectiva institucional. Una manera de hacerlo es incorporar el concepto de funciones.

Si se contempla el aspecto funcional, cada institución terciaria o universitaria, que forma parte de un sistema de educación superior integrado o binario, estará cumpliendo con distintas funciones. Estas, que no necesariamente son educativas ni de nivel superior, se pueden agrupar dentro de tres grandes categorías:

- 1) *Funciones de enseñanza.* La formación que se brinda en las instituciones de educación superior posee características diversas, según sean los objetivos perseguidos. Se pueden distinguir, así, la enseñanza superior en sus dos modalidades (técnico-profesional y académica), la formación y actualización docente, la educación de transferencia, la enseñanza reparadora y la educación continua y avanzada.
- 2) *Funciones de extensión comunitaria.* La extensión cultural es una función común a los terciarios y a las universidades. Esta función —que se puede cumplir mediante cursos o talleres no curriculares de idiomas, artes, cultura general, etcétera— no se limita a tareas docentes. En efecto, la expresión artística, los espectáculos teatrales o musicales, las conferencias y los debates, entre otros acontecimientos, también pueden formar parte de las actividades de extensión cultural.
- 3) *Funciones de investigación.* La investigación científica básica y aplicada es una función tradicionalmente vinculada con las universidades. Aunque se trata de una función relativamente reciente, el desarrollo y transferencia de tecnología también aparece como característica de las universidades.

**Sinopsis N°2. Distribución característica de las funciones de la educación superior entre terciarios y universidades**

Funciones	Terciarios	Universidades
Enseñanza técnico-profesional	Sí	(SÍ)
Enseñanza académica	No	Sí
Formación y actualización docente	Sí	Sí
Educación de transferencia	Sí	No
Enseñanza reparadora	Sí	No
Educación continua y avanzada	Sí	(SÍ)
Extensión cultural	Sí	Sí
Investigación científica básica y aplicada	No	Sí
Desarrollo y transferencia de tecnología	No	Sí

En las instituciones de educación superior se combinan de distinta manera las funciones ya señaladas. De esta manera se logra una caracterización funcional de los distintos tipos de establecimientos educativos:

- 1) *Universidades* [enseñanza académica de grado y posgrado, formación docente, enseñanza técnico-profesional, extensión, investigación]. Ejemplos: Alemania, Australia, España, Estados Unidos, Francia, Reino Unido.
- 2) *Institutos de formación docente* [formación docente, actualización docente, investigación educativa]. Ejemplos: Australia, *colleges of advanced education* (colegios de educación avanzada); Reino Unido, *polytechnics* (politécnicos).
- 3) *Institutos tecnológicos* [enseñanza técnico-profesional]. Ejemplos: Alemania, *Fachhochschulen* (escuelas superiores especializadas); Francia, *instituts universitaires de technologie* (institutos universitarios de tecnología); Reino Unido, *polytechnics* (politécnicos).
- 4) *Colegios universitarios* [educación de transferencia, enseñanza técnico-profesional, enseñanza reparadora]. Ejemplos: Australia, *colleges of technical and further education* (colegios de educación técnica y avanzada); Estados Unidos, *community colleges*.
- 5) *Escuelas de arte* [formación profesional, formación docente]. Ejemplo: Alemania.

Cabe destacar, por otro lado, que dentro de las denominaciones anteriores cabe una amplia gama de variantes. Así, la universidad del siglo XX no es la misma que la del siglo XII, ni la universidad napoleónica del siglo XIX es la Universidad de Berlín fundada en 1810. Incluso la universidad contemporánea reconoce diversas formas: universidades de investigación, universidades con doctorado, universidades con licenciatura, universidades profesionales, etcétera. Y, dentro de una misma universidad, las funciones no se cumplen de manera homogénea: en las facultades de orientación profesional (Ciencias Económicas, Derecho y Odontología, por ejemplo) hay muy poca investigación, pero en las de orientación académica (Ciencias Exactas y Naturales, Filosofía y Letras y Farmacia y Bioquímica, por ejemplo) se desarrolla el grueso de la investigación universitaria.

## Organización académico-institucional

En cuanto a la organización interna de los establecimientos de enseñanza superior, se puede señalar la existencia de dos modelos básicos. El más tradicional, de raigambre europea, es el que se apoya en la existencia de *cátedras*; el más novedoso (surge a fines del siglo XVIII y se consolida a fines del siglo XIX), propio de los Estados Unidos, es el que se apoya en la existencia de *departamentos*.

En sus formas puras, tanto la cátedra como el departamento constituyen las células básicas de la docencia y la investigación universitarias. Sus características principales son las siguientes:

- 1) *Cátedras*. Se establecen sobre las materias definidas curricularmente y en ellas se conjugan docencia e investigación. Los titulares de las cátedras se relacionan con la facultad (incluso con el gobierno) y ejercen sobre sus colegas de menor rango un tipo de autoridad personalista y jerárquica. La carrera queda definida como un grupo ordenado de materias que dictan los profesores de las distintas cátedras.
- 2) *Departamentos*. Se establecen a partir de agrupaciones por áreas del saber y en ellos se conjugan docencia e investigación. Los profesores se relacionan con la universidad o *college* y entre todo el cuerpo de profesores se establece un tipo de autoridad no personalista y colegiada. La carrera queda definida como un grupo ordenado de materias que se dictan en los distintos departamentos universitarios<sup>2</sup>.

Los dos modelos organizativos puros, cátedras y departamentos, presentan alternativas intermedias y aun diferencias internas. Así, por ejemplo, en las universidades del continente europeo (Alemania y Francia) el modelo organizativo que prevaleció hasta la década del sesenta es el de la cátedra y la facultad (sistema de cátedras puro). Sin embargo, el poder ejercido por los titulares de cátedra en Alemania y en Francia no era el mismo.

En las universidades británicas prevaleció hasta mediados del siglo XX lo que se puede analizar como una combinación particular de la cátedra y el departamento, que se apoyaba en una fuerte tradición colegiada. El profesor o el jefe de departamento tenía menos poder que el profesor titular de las universidades alemanas.

Las universidades norteamericanas muestran el predominio del modelo organizativo apoyado en el departamento y la universidad o *college*. Visto en perspectiva histórica, este modelo cambió en lo referido a la distribución del poder: cuando el jefe de departamento era designado por las autoridades superiores tenía mucho más poder que cuando comenzó a ser votado por sus colegas.

## Conclusiones preliminares

- 1) La diversidad institucional se puede interpretar como el valor agregado de un sistema de educación superior. En la Argentina, por ejemplo, la amplia red de instituciones terciarias permite una amplia cobertura y facilita el acceso a la enseñanza de tercer nivel.

---

<sup>2</sup> Desde fines del siglo XIX, cuando se introduce el sistema de créditos, la organización departamental aparece ligada a este modo de organización curricular. Sin embargo, no hay un vínculo necesario entre ambos sistemas organizativos.

2) La diversidad organizativa se puede interpretar como una de las condiciones de subsistencia de cada institución. Históricamente, las instituciones universitarias cambiaron y lograron subsistir por casi un milenio; parte de ese cambio tuvo que ver con su reformulación organizativo-institucional.

3) La triple diversidad aquí señalada (sistémica, institucional y organizativa) sirve para destacar el hecho de que no hay un único sistema nacional, una única alternativa institucional o un único modelo organizativo viable. Todas las variedades señaladas existen en el mundo de hoy, por lo cual no resulta apropiado señalar la superioridad intrínseca de una de ellas. En este punto pueden ser determinantes las diferentes tradiciones culturales.

## **PANEL: EL TRAYECTO DISCIPLINAR EN LA ESTRUCTURA CURRICULAR.**

### **SÍNTESIS DE LA PRODUCCIÓN GRUPAL.**

La presente síntesis tiene por objeto reconocer aspectos vinculados con la gestión curricular en particular, con las percepciones y demandas de los diferentes perfiles involucrados en los procesos de desarrollo curricular.

Se han agrupado las demandas y tareas en función de los destinatarios prescindiendo de la identificación del grupo que las hubiere formulado, a efectos de aportar sencillez a la presentación.

La intención es contribuir a los procesos de trabajo que se encuentran desarrollando al identificar aspectos que son considerados clave o necesarios por los distintos actores que participan del mismo.

En la producción de los grupos se refleja, tanto la explicitación de demandas y tareas hacia los otros grupos como una percepción del rol que cada uno cumple o debiera cumplir.

#### **A responsables políticos**

##### **Articulación:**

- Propiciar intercambios y encuentros de discusión y lectura de los avances curriculares.
- Propiciar instancias formales de encuentro para la construcción del marco epistemológico de los diversos trayectos curriculares disciplinares.
- Propiciar instancias de articulación entre especialistas disciplinares de formación docente y especialistas disciplinares de la Red Federal de Formación Docente Continua.

##### **Acompañamiento institucional:**

- Promover instancias de acompañamiento de los institutos en los procesos de transformación institucional.

##### **Normativa:**

- Generar normativa para acompañar el proceso de transición en la transformación de la educación
- Concentración de horas en institución.

##### **Definición de política educativa para el nivel superior no universitario.**

- Precisión del alcance de los lineamientos curriculares
- Definición de políticas de capacitación e investigación en los planes de desarrollo.