

Fol
377.8

28.1.88

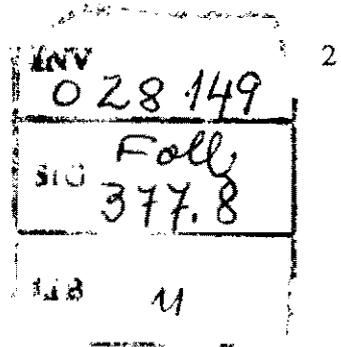
11

República Argentina
Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Programa Nacional para la Transformación de la Formación Docente y
Actualización del Profesorado

II Seminario Internacional de Innovaciones Educativas
Organización de los Estados Americanos
Proyecto Multinacional Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas

“LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA: TRADICIONES
Y TRANSFORMACIONES ACTUALES”

Buenos Aires, 24 al 26 de junio de 1998



ÍNDICE

1. SÍNTESIS DIAGNÓSTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA 3

2. PLAN DE DESARROLLO PROVINCIAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA..... 7

3. LOS CAMBIOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS 11

4. LA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE A LAS EXIGENCIAS DE LA DIVERSIDAD 19

**5. SISTEMA PERMANENTE DE ACREDITACIÓN DE INSTITUTOS SUPERIORES DE
FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA 21**

LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA: TRADICIONES Y TRANSFORMACIONES ACTUALES

Junio de 1998

I. SÍNTESIS DIAGNÓSTICA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARGENTINA

• *Rasgos sobresalientes en la evolución histórica de la formación docente en Argentina*

La formación de los maestros se desarrolló en el marco del nivel secundario hasta 1969, dentro de las denominadas "Escuelas Normales". A partir de allí la formación docente para los niveles inicial y primario pasó a desarrollarse en el nivel terciario, comenzando a implementarse las carreras de dos años y medio de duración para la educación inicial y primaria.

A lo largo de la historia, las instituciones han sido atravesadas por lo que se ha denominado como "tradiciones"¹ en la formación de docentes, cuyas características centrales podrían sintetizarse de la siguiente manera:

Tradición normalista: con arraigo en las escuelas normales, define al maestro como figura ejemplar, su base se halla en la imagen del "buen maestro". De carácter prescriptivo-moralizador, suele ponerse de manifiesto a través de una representación que goza de un profundo arraigo en el imaginario docente: la idea de docencia como apostolado. La figura del maestro adquiere la impronta de la vocación como guía del accionar en el aula.

Tradición técnica: sustentada en la idea del énfasis en el desarrollo de saberes instrumentales. Esta línea de pensamiento deviene en la conocida ruptura entre la teoría y la práctica, en tanto marca una clara división entre "los que piensan (planificadores)" y "los que ejecutan (docentes)".

Tradición académica: ligada a la idea de una formación disciplinar sólida, y derivó en la ubicación de la formación pedagógica en un segundo plano de la formación. Tuvo un fuerte arraigo en las universidades y aún se sostiene en pensamientos tales como el que "se aprende a ser docente dando clase".

Dentro de este desarrollo las instituciones terciarias no universitarias de formación docente y las universidades (que responden en líneas generales a la tradición normalista y la académica respectivamente), se han visualizado como circuitos de calidad diferenciada.

Sin embargo, en la realidad estas tradiciones aparecen muchas veces entrelazadas y su análisis permite comprender la complejidad del perfil de las instituciones formadoras.

¹ La Dra. María Cristina Davini ha realizado esta categorización y la desarrolla en su libro "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Editorial Paidós. Buenos Aires, 1995.

• *Algunos datos estadísticos relevantes*

La formación docente en Argentina se distribuye entre IFD y universidades. Son aproximadamente 1100 IFD (oficiales y privados) y escasas universidades². Las universidades -en general- forman docentes para el nivel medio y superior, mientras que sólo diez de ellas forman docentes para el nivel inicial y/o primario.

El sector privado representa el 36 % del total de la oferta.

El 74 % de los IFD forman docentes para la enseñanza primaria. Hay un 26 % que dicta carreras terciarias de formación docente y carreras técnicas.

La duración promedio de las carreras es de dos años y medio año para los niveles inicial y primario y cuatro años para los profesorados de enseñanza media.

Los títulos que se expiden para el nivel medio son muy diversos y los campos para los que forman se superponen. Muchos de esos títulos no se corresponden con la estructura actual del sistema educativo a partir de la Ley Federal de Educación (sólo la mitad de los docentes tiene el título adecuado) por lo que se han puesto en marcha acciones para la reconversión de los títulos por medio de la capacitación de los docentes.

Con respecto a la matrícula, los ingresantes a los IFD registran un descenso de 1990 a 1993 y un posterior incremento entre 1994 y 1995, duplicándose los ingresantes de 1990 a 1995 por lo que si bien la relación entre ingresantes y egresados tiene en general un carácter negativo, el número de egresados ha aumentado hacia 1995.

En los IFD trabajan 30.214 docentes. De ellos, casi el 75% son mujeres. Un 20 % posee títulos de nivel superior, mientras que del 80 % restante sólo el 7,4 % posee títulos terciarios universitarios y los demás títulos terciarios no universitarios. Para aquellos que en la actualidad no cuentan con la titulación de nivel superior requerida se ha implementado el Programa de Actualización Académica de Profesores de Profesorados, con el objeto de optimizar la formación de los profesores y posibilitarle la continuidad en el nivel superior a través de la reconversión de su título.

• *Tipos de instituciones formadoras*

Coexisten hoy en el sistema formador diferentes tipos de instituciones de acuerdo con su origen o anterior dependencia:

1. Ex "Escuelas Normales" (que incluyen todos los niveles en una misma unidad académica, por lo que cuentan con "Departamentos de Aplicación"), hoy denominadas Escuelas Normales Superiores.
2. Institutos de Enseñanza Superior (IES): instituciones para la formación de

² Fuentes: Censo 94 y Base de datos institucionales (BADIN). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

docentes para la enseñanza media. El primero y el segundo tipo fueron de dependencia nacional hasta antes de las transferencias de los servicios a las provincias.

3. Institutos Provinciales de Formación Docente
4. Institutos terciarios de formación docente y técnica
5. Universidades

Actualmente, en el marco del proceso de transformación educativa, todas las instituciones conformarían la Red Federal de Formación Docente Continua y - tal como lo establecen los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación- todas las instituciones mencionadas se harían cargo de las funciones de formación inicial, capacitación e investigación educativa. Si bien la historia institucional diferenciaría estos tipos de IFD, actualmente la principal distinción estaría dada por sus ofertas de formación.

• *Algunos aspectos problemáticos que es necesario atender en las instituciones formadoras*

Los institutos formadores han estado condicionados a lo largo de la historia por la impronta del nivel medio, dado que su origen los ha ligado. Por ello en muchos casos se reprodujeron y perpetuaron ciertos problemas propios de la escuela secundaria, tales como la rigidez y verticalismo en las estructuras organizacionales o el trato de los alumnos de nivel terciario de manera homóloga con los del nivel medio.

Asimismo y tal como se ha mencionado anteriormente, los institutos de nivel terciario no universitario han conformado un segmento de características y calidad diferente a las universidades. Modificar la cultura institucional resignificando algunos mandatos fundacionales que dieron origen al nivel, es una tarea sobre la que es necesario trabajar intensivamente.

Los planes de estudio han sido poco flexibles y los contenidos de la formación han estado durante un largo período desactualizados y alejados de la realidad. La renovación de los contenidos y el emprendimiento de un proceso de cambio curricular e institucional de los IFD se ha constituido en uno de los ejes centrales de la transformación de la formación docente.

Por otra parte, la distribución de las instituciones en las provincias en muchos casos da cuenta de la superposición de ofertas dentro de una misma zona, y en este sentido fue necesario emprender acciones de redistribución de la oferta sobre la base de estudios socio-económicos regionales realizados especialmente para determinar el nuevo mapa de ofertas requeridas.

• *Antecedentes de experiencias de transformación de la formación docente en Argentina*

La primera experiencia significativa se remonta al año 1987 y apuntó al desarrollo de un currículum diferente para la formación de *Maestros de Enseñanza Básica* (proyecto

MEB). Este proyecto apuntó a la resolución de los problemas de articulación entre el nivel medio y superior, puesto que instaló el inicio de la formación docente en espacios curriculares que correspondían a los últimos años del nivel medio y que derivaron en la expedición de un "título intermedio" denominado bachiller con orientación pedagógica.

Las ideas centrales de la experiencia apuntaban a la regionalización del curriculum, el cambio de la relación entre teoría y práctica, la interdisciplinariedad, una concepción de aprendizaje basada en la significatividad y la resolución de problemas, el cambio de la estructura curricular incorporando los conceptos de integración por áreas y de espacios de producción (talleres) y de construcción autónoma por parte de los alumnos (espacio y tiempo libre). Asimismo se trabajó sobre la base de una nueva forma de organización institucional centrada en la participación de los alumnos -hasta ese momento restringida-.

Otra experiencia relevante fue la de la *provincia de Río Negro*, puesta en marcha desde el año 1989 a partir de la sanción de una Ley Provincial de Educación Superior. Jerarquizó a los institutos de formación docente produciendo una transformación institucional y curricular cuyos puntos centrales fueron: docentes concursados por oposición y antecedentes, la consideración de la práctica docente desde el inicio de la formación, la incorporación de espacios curriculares diferentes a las clásicas asignaturas. el inicio de la concentración de las actividades de capacitación en los IFD dentro de una concepción de formación docente continua.

En 1991 -previo a la transferencia de los servicios educativos a las provincias- el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación puso en marcha el *Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)*. Se implementó una importante cantidad de instituciones del país, con una organización institucional y curricular innovadora que apuntó al mejoramiento integral de la calidad de la formación. Los institutos involucrados iniciaron acciones de capacitación e investigación, se trabajó con espacios curriculares con un sentido integrador de las disciplinas, se capacitó a los profesores para llevar adelante el proceso de transformación y se construyó un modelo diferente de organización institucional. Otro aspecto relevante lo constituyó el cambio de las condiciones laborales de los profesores, en tanto la experiencia exigía la designación de profesores por cargo para posibilitar que asumieran funciones de capacitación e investigación y que se reconociera todo trabajo que aportara al mejoramiento de la estructura organizacional y curricular

Finalmente desde al año 1992 la *provincia de Chubut* comenzó a implementar el Plan Provincial de Transformación de la Formación Docente, caracterizado por: la inclusión de una formación común a todas las carreras docentes en el 1er. año, la consideración de la práctica docente desde el inicio de la formación, profesores que acceden al cargo por concurso presentando proyectos de trabajo en la cátedra, propuestas de carreras a término, la incorporación de espacios curriculares diferentes a las clásicas asignaturas.

• ***Síntesis de las problemáticas centrales que ha comenzado a atender el proceso de transformación del sistema de formación docente***

⇒ *Adecuación entre la oferta y la demanda de formación docente*: se ha comenzado a trabajar tanto en lo referido a la cantidad de instituciones como a la calidad y ajuste a

las necesidades específicas de cada región, localidad, etc. Para ello se implementaron estudios de oferta y demanda de la formación en el marco de planes de reordenamiento de los IFD.

- ⇒ *La formación de docentes con títulos acordes a los nuevos requerimientos del sistema:* se elaboró un acuerdo marco en el seno del CFCyE que fija la denominación y alcances de los nuevos títulos docentes.
- ⇒ *Las nuevas funciones de los IFD:* se ha instalado el concepto de formación docente continua, incorporando las funciones de capacitación e investigación y desarrollo a las instituciones formadoras.
- ⇒ *La actualización de los docentes del nivel:* está en marcha el Programa de Actualización Académica de los Profesores de Profesorado (básicamente disciplinar). Este Programa ha brindado 355 cursos a la fecha en los que se capacitaron 9800 profesores y participaron 31 universidades dictando dichos cursos. Por otra parte, se han capacitado 3300 directivos de los IFD (con énfasis en aspectos de gestión).
- ⇒ *Actualización de los contenidos de la formación:* luego de procesos de consulta con los diferentes actores implicados, se han aprobado los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente de nivel inicial, EGB 1 y 2. Se encuentran en proceso de consulta para su aprobación los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente de EGB 3 y Educación Polimodal.
- ⇒ *Estructura organizacional de las instituciones formadoras:* se está trabajando en el análisis de diferentes alternativas de organización institucional y en la orientación del proceso de construcción de los PEI (Proyecto Educativo Institucional).
- ⇒ *Planes de estudio para la formación docente:* se ha comenzado el proceso de construcción curricular para la formación docente, empezando por la producción de los Lineamientos Curriculares Provinciales y con el objeto de diseñar de manera participativa los Diseños Curriculares Institucionales de Formación Docente.

Estas acciones tienden a mejorar la calidad de las instituciones formadoras y a acompañarlas en el proceso de acreditación en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua, que en 1998 instalará una concepción de evaluación sistemática de las instituciones y de su calidad educativa, mediante un Régimen de Acreditación de los Institutos de Formación Docente de la Red Federal.

2. PLAN DE DESARROLLO PROVINCIAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

En 1993, se sancionó la Ley Federal de Educación (Nro. 24.195), que establece, entre otros, los derechos, obligaciones y garantías, los principios generales, la nueva estructura³, el gobierno, la administración de la educación y el financiamiento del sistema educativo. En el año 1995, se sancionó la Ley de Educación Superior (Nro. 24.521), que implica una reformulación de la enseñanza superior universitaria y no universitaria.

La implementación de estas leyes implica la transformación gradual y progresiva de la

³ (a) Ciclo Obligatorio: 1 año de Educación Inicial y nueve años, divididos en tres ciclos de educación general básica, b) tres años de educación polimodal pos-obligatoria)

Formación Docente Continua y requiere un variado y complejo proceso de estudios, consultas, acciones de equipos técnicos, administrativos y de las instituciones, toma de decisiones, etc.

En cuanto a las metas a considerar para la implementación gradual de la transformación de la formación docente se pueden distinguir:

- ***La determinación de la nueva oferta***

A partir de la necesidad de implementar la nueva estructura del sistema educativo que establece la Ley Federal de Educación N° 24.195 (Ciclo Obligatorio: 1 año de Educación Inicial; nueve años, divididos en tres ciclos de educación general básica,- y tres años de educación polimodal post-obligatoria), se manifiesta la inadecuación de la oferta actual de formación docente que respondía al sistema educativo anterior. Existe, además, en términos generales, una sobreoferta de formación docente para la educación inicial y de EGB 1 y 2 (ex educación inicial y primaria), y una oferta insuficiente para EGB 3 y Polimodal (ex educación secundaria).

Dada esta inadecuación de la oferta de formación docente actual, cada provincia está elaborando propuestas de reordenamiento de las ofertas existentes tomando como insumos básicos los estudios de oferta y demanda de formación y capacitación para todos los niveles/ciclos/disciplinas del sistema educativo. Estos estudios de oferta y demanda han sido elaborados por los equipos técnicos provinciales durante el periodo 1996 -1998.

Los estudios de oferta implican un análisis exhaustivo de las ofertas de formación docente actual -tanto cuantitativas como cualitativas-, tomando como insumos, entre otros, los diagnósticos institucionales de los IFD para determinar el grado de adecuación de su oferta actual y sus potencialidades de transformación.

Los estudios de demanda implican un análisis estimado de docentes a formar en cada uno de los niveles/ciclos/disciplinas así como los requerimientos de capacitación, perfeccionamiento y/o actualización en cada instancia. Estos estudios se realizaron en función de la determinación de las demandas en cada departamento/región y/o zona educativa, según sus características socio-culturales.

A partir de las potencialidades de cada IFD y los requerimientos de formación/capacitación de cada departamento/región y/o zona educativa, se están elaborando las propuestas de reordenamiento de la oferta de formación docente continua provincial.

Estas propuestas implican la puesta en marcha de diferentes estrategias de participación de los institutos de formación docente y sectores representativos de las comunidades donde éstos están ubicados, a la hora de consensuar la necesaria readecuación de las ofertas existentes.

- ***La transformación curricular- institucional de la formación docente continua***

Cada provincia está incluyendo en sus planes de desarrollo los lineamientos generales de

organización curricular e institucional que se desarrollarán en las instituciones, según las funciones que cumplan y en función de las transformaciones que se decidan efectuar. Esta transformación abarcará aspectos referidos a la organización académica, institucional y administrativa, y deberá tener en cuenta el desarrollo integrado de todas las funciones que se proponga efectuar cada institución, favoreciendo la articulación con otras instituciones. Los tipos de institución previstos en los acuerdos del C.F.C. y E. son: instituciones tipo A que asumirán las funciones de capacitación e investigación y desarrollo.; y las instituciones de tipo B que asumirán las funciones de formación inicial, capacitación e investigación y desarrollo.

- ***La formulación presupuestaria para la transformación***

El Plan de Desarrollo que está elaborando cada provincia presentará un presupuesto tentativo previendo las transformaciones propuestas, debiendo abarcar aspectos relativos a los cargos y partidas temporarias para el desempeño de todas las funciones, el costo del equipamiento necesario (materiales didácticos, de laboratorio, bibliografía) y de los edificios. Se tendrá en cuenta para proyectos especiales, la participación de financiamiento alternativo, público o privado, institucionalizados mediante la firma de convenios o acuerdos con entidades de la comunidad.

- ***El marco normativo***

El Plan de Desarrollo deberá incluir las líneas generales de la normativa provincial a efecto de regular, viabilizar y/o consolidar las transformaciones propuestas. Esto implica que deberá incluirse la normativa dictada luego de la sanción de la Ley 24.195 y la vigente que deberá ser modificada. La nueva normativa deberá acompañar el proceso de transformación de los institutos evitando que la permanencia de normativa anterior o la falta de su modificación pueda obstaculizarlo o retrasarlo. Algunos de los aspectos que la normativa deberá tener en cuenta son los siguientes:

- ⇒ El proceso de acreditación de los institutos que se está implementando.
- ⇒ Los lineamientos de organización curricular e institucional previstos.
- ⇒ Las decisiones que se requieran en cuanto a las formas de gobierno y organización de los institutos de formación docente.
- ⇒ Los convenios institucionales para el desarrollo de proyectos articulados que se requieran.
- ⇒ El sistema de certificación y acreditación de la capacitación, perfeccionamiento y actualización, requerido en función de los acuerdos que se establezcan.

En este marco los Ministros Provinciales de Educación, en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), se plantearon la necesidad de elaborar un Plan de Desarrollo que contenga la determinación de las metas y la planificación de sus acciones en cada provincia⁴ durante la etapa de transición actual.

Dada la complejidad del proceso de transformación el C.F.C.y E. (Resol. 63/97) estableció la elaboración del Plan de Desarrollo provincial como un mecanismo de planificación y seguimiento apropiado para efectuar los reajustes necesarios y

⁴ En el marco del presente trabajo al hacer referencia a las provincias del país se incluye también, al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

pertinentes.

En este Plan de Desarrollo deben estar contemplados los objetivos relacionados con la transformación de la Formación Docente Continua:

- preparar y capacitar para un eficaz desempeño docente en cada uno de los niveles y/o modalidades del sistema educacional;
- perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos;
- formar al docente como actor activo de participación en el sistema democrático;
- fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora;
- garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema;
- contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;
- promover el desarrollo de la investigación y la creación artística, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;
- articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran;
- promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva;
- proponer un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados;
- estructurar los estudios en base a una organización curricular flexible y que facilite a sus egresados una salida laboral;
- articular las carreras afines estableciendo, en lo posible, núcleos básicos comunes y regímenes flexibles de equivalencia y reconversión;
- tender a ampliar, gradualmente, el margen de autonomía de gestión de las instituciones respectivas, dentro de los lineamientos de la política educativa jurisdiccional y federal;
- establecer mecanismos de cooperación interinstitucional y de recíproca asistencia técnica y académica.

La planificación de la transición en el Plan de Desarrollo deberá especificar, en líneas generales, cómo se desarrollará la reconversión de los Institutos de Formación Docente Continua, es decir las alternativas que se adoptarán y los programas que se desarrollarán para favorecer el pasaje de la realidad institucional actual a los objetivos propuestos.

El proceso de transición deberá atender a los siguientes criterios:

- ⇒ **flexibilidad**, que permita la realización permanente de los ajustes necesarios, en consonancia con las diversidades específicas de la realidad de cada provincia.
- ⇒ **consenso** entre los componentes del sector de formación docente a nivel provincial, institucional y con los actores sociales correspondientes. Todo ello en función de asegurar la continuidad e institucionalización de las transformaciones.
- ⇒ **gradualidad**, que implica la planificación de etapas sucesivas de implementación.
- ⇒ **factibilidad**, entendida como el grado de adecuación y pertinencia del proceso, con las limitaciones de la realidad.

3. LOS CAMBIOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS

La formación docente en Argentina atraviesa hoy por un tiempo de redefiniciones de nuevos y tradicionales problemas. Estos se resignifican a partir de la discusión en torno a las funciones y competencias requeridas a los docentes ante las demandas de un nuevo escenario signado por la globalización, la incertidumbre, el papel preponderante del conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías, la modificación de las lógicas organizacionales y la transformación en los perfiles de formación de recursos humanos.

Más que especialistas en un determinado campo del saber, los tiempos actuales requieren docentes capaces de integrar el conocimiento, de asumir una posición problematizadora y crítica frente al saber circulante en la sociedad, de preguntarse colectivamente sobre su naturaleza, sus modos de producción, transmisión y utilización inteligente.

Se requieren docentes comprometidos con un contexto en el que se exprese la diversidad. Esto exige solidez de formación, a la vez que flexibilidad para acomodarse a las particularidades de cada situación y tomar decisiones inmediatas.

Pensar una propuesta de formación de docentes, consecuente con el perfil señalado aparece, a la luz de las tradiciones y de las condiciones actuales, como una empresa insoslayable y compleja a la vez, que requiere de una definición y toma de posición respecto de una serie de tensiones planteadas en torno al proceso de transformación de la formación docente:

- ⇒ *el desarrollo de un equilibrio entre regulación y autonomía: hasta dónde se prescribe y dónde comienza, en consecuencia, el espacio para el accionar autónomo de la institución;*
- ⇒ *la existencia de unidad de concepción, a la vez que la necesidad de encontrar espacios para la diversidad;*
- ⇒ *la posibilidad de instalar lo nuevo sin amular la historia y las trayectorias;*
- ⇒ *la necesidad de promover espacios de innovación en los Institutos de Formación Docente atendiendo a la vez a las diferentes condiciones de posibilidad de las instituciones.*

Sin lugar a dudas, formar docentes autónomos, creativos, críticos y comprometidos con su contexto, supone otorgar a las instituciones formadoras un significativo margen de autonomía en la determinación de su propia organización tanto institucional como curricular, en un escenario heterogéneo respecto de las condiciones de posibilidad⁵. En este contexto cobran relevancia la tensiones señaladas.

La propuesta de organización curricular institucional que sustentamos se orienta al desarrollo de estrategias para superar estas tensiones atendiendo simultáneamente a tres

⁵ Esta heterogeneidad hoy está fuertemente marcada por la situación de enclave regional de los institutos, distinta en cada zona del país y aún dentro de una misma provincia.

3. LOS CAMBIOS CURRICULARES Y ORGANIZATIVOS

La formación docente en Argentina atraviesa hoy por un tiempo de redefiniciones de nuevos y tradicionales problemas. Estos se resignifican a partir de la discusión en torno a las funciones y competencias requeridas a los docentes ante las demandas de un nuevo escenario signado por la globalización, la incertidumbre, el papel preponderante del conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías, la modificación de las lógicas organizacionales y la transformación en los perfiles de formación de recursos humanos.

Más que especialistas en un determinado campo del saber, los tiempos actuales requieren docentes capaces de integrar el conocimiento, de asumir una posición problematizadora y crítica frente al saber circulante en la sociedad, de preguntarse colectivamente sobre su naturaleza, sus modos de producción, transmisión y utilización inteligente.

Se requieren docentes comprometidos con un contexto en el que se exprese la diversidad. Esto exige solidez de formación, a la vez que flexibilidad para acomodarse a las particularidades de cada situación y tomar decisiones inmediatas.

Pensar una propuesta de formación de docentes, consecuente con el perfil señalado aparece, a la luz de las tradiciones y de las condiciones actuales, como una empresa insoslayable y compleja a la vez, que requiere de una definición y toma de posición respecto de una serie de tensiones planteadas en torno al proceso de transformación de la formación docente:

- ⇒ *el desarrollo de un equilibrio entre regulación y autonomía: hasta dónde se prescribe y dónde comienza, en consecuencia, el espacio para el accionar autónomo de la institución;*
- ⇒ *la existencia de unidad de concepción, a la vez que la necesidad de encontrar espacios para la diversidad;*
- ⇒ *la posibilidad de instalar lo nuevo sin anular la historia y las trayectorias;*
- ⇒ *la necesidad de promover espacios de innovación en los Institutos de Formación Docente atendiendo a la vez a las diferentes condiciones de posibilidad de las instituciones.*

Sin lugar a dudas, formar docentes autónomos, creativos, críticos y comprometidos con su contexto, supone otorgar a las instituciones formadoras un significativo margen de autonomía en la determinación de su propia organización tanto institucional como curricular, en un escenario heterogéneo respecto de las condiciones de posibilidad⁵. En este contexto cobran relevancia la tensiones señaladas.

La propuesta de organización curricular institucional que sustentamos se orienta al desarrollo de estrategias para superar estas tensiones atendiendo simultáneamente a tres

⁵ Esta heterogeneidad hoy está fuertemente marcada por la situación de enclave regional de los institutos, distinta en cada zona del país y aún dentro de una misma provincia.

propósitos:

- ⇒ Promover y ofrecer espacios para la participación de diferentes actores en la construcción curricular, que otorgue márgenes crecientes de autonomía a las instituciones y a los docentes.
- ⇒ Avanzar en la elaboración de modelos de organización institucional y curricular que le otorguen especificidad al nivel desde una doble perspectiva: por una parte, que contemplen notas de identidad tanto provincial como institucional y, por otra, que superen problemas tradicionales y fragmentaciones comunes en el sistema, a través de modelos flexibles y abiertos de formación continua, articulados con “el afuera” de los Institutos de Formación Docente (tanto con las escuelas, como con otros centros de producción académica y con la comunidad), que estén atravesados desde su inicio por la práctica.
- ⇒ Asegurar unidad de concepción a la formación docente continua a través de una sola lógica para la formación inicial, la formación permanente y la promoción de la innovación, para las carreras de formación de docentes para la Educación Inicial, la EGB y la Educación Polimodal.

• ***Los ámbitos de decisión en el proceso de construcción curricular. Niveles de especificación: de los Contenidos Básicos Comunes a los Diseños Curriculares Institucionales***

La propuesta del Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se asienta en la definición del proceso de construcción curricular y de su estructura.

A tal fin, parte de reconocer tres niveles de especificación curricular que, aunque coinciden con los de los otros niveles del sistema educativo, se definen de diferente manera, reconociendo mayor autonomía de las instituciones a partir de la capacidad de sus docentes.

Estos niveles se plantean desde lo macro a lo micro, correspondiéndoles a cada uno de ellos distintas funciones a ser desarrolladas y teniendo a diferentes actores como responsables. Se espera que los ámbitos guarden relación y coherencia entre sí avanzando en niveles de especificidad. Sin embargo, esto no implica una relación jerárquica sino más bien de interdependencia, en donde la especificidad que se vaya gestando atienda a las características y problemáticas propias de cada contexto de realización del curriculum.

Primer Nivel: corresponde al ámbito más macro, el Nacional. En él se han definido Orientaciones generales y específicas, Criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles, los Contenidos Comunes Básicos para las Instituciones de Formación Docente de Nivel Universitario, que posibilitarán la compatibilización de todo el nivel en su conjunto y los *Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente* a través del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación.

Los *Contenidos Básicos Comunes* son una de las fuentes para la producción curricular de la formación docente, es decir la fuente común a toda producción curricular para todo el sistema. Por lo tanto los *Contenidos Básicos Comunes* no deben ser considerados contenidos mínimos ni prescribir sus formas de organización. Considerarlos como una de las fuentes significa que, a partir de ellos, se debe realizar un proceso de selección y organización en función de ejes o criterios que, en nuestro caso, cada provincia defina, atendiendo a sus problemáticas puntuales y prioridades que enmarquen la política educativa provincial. En este sentido los *Contenidos Básicos Comunes* forman parte de un universo cultural amplio a partir del cual las provincias seleccionan y organizan los contenidos de la formación docente.

Segundo Nivel: en este Nivel son las provincias las que definen las orientaciones básicas que guiarán la formación docente para todos los niveles del sistema educativo provincial. En este sentido darán forma a los *Lineamientos Curriculares Provinciales*, lo que implica, en términos generales, precisar los fundamentos del currículum, definir la estructura y desarrollar sus diferentes componentes. Pero, fundamentalmente, implica el desafío de resolver las tensiones señaladas con anterioridad, en tanto es aquí donde se juegan con mayor amplitud⁶.

Tercer Nivel: corresponde a los Institutos de Formación Docente. A través de mecanismos que posibiliten la activa participación de sus actores, elaborarán los *Diseños Curriculares Institucionales*, lo cual implica un mayor margen de autonomía respecto de las instituciones de los otros niveles⁷ en el proceso de construcción curricular.

En este artículo dedicaremos especial atención a los dos últimos niveles de especificación mencionados.

• ***Los Lineamientos Curriculares Provinciales y los Diseños Curriculares Institucionales: definiciones y alcances.***

Los *Lineamientos Curriculares Provinciales* son orientadores de la formación docente en la provincia. A fin de que cumplan con esta función de manera sustantiva, resulta indispensable definir:

- a) Qué se prescribe en el nivel de los *Lineamientos Curriculares Provinciales* y qué en los *Diseños Curriculares Institucionales*.
- b) Qué metodología debe implementarse para organizar la participación de los diferentes actores.

⁶ En este sentido les cabe a las provincias definir dónde termina la prescripción provincial y comienza la institucional, encontrar formas de participación activa de las instituciones en las distintas etapas de la construcción curricular, acordando líneas de acción necesarias para la provincia, etc..

⁷ EGB 1 y 2, EGB 3 y Polimodal

- c) Qué cuestiones deben considerarse en el nivel provincial como orientaciones que flexibilicen y le otorguen especificidad a los Diseños Curriculares Institucionales.

a) Qué se prescribe en el nivel de los *Lineamientos Curriculares Provinciales* y qué en los *Diseños Curriculares Institucionales*.

En la instancia de los *Lineamientos Curriculares Provinciales* se elaboran y definen sus componentes, entendiendo por tales a:

- ⇒ *Los elementos contextuales de política educativa provincial*
- ⇒ *La explicitación acerca de los aspectos que hacen a la "estructura profunda" del curriculum (fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, epistemológicos, etc.)*
- ⇒ *Las orientaciones generales para definir el perfil del egresado*
- ⇒ *Los fundamentos pedagógicos*
- ⇒ *Las políticas y acciones referidas a la actualización y perfeccionamiento docente*
- ⇒ *Las políticas y acciones referidas al fomento de la investigación y de las innovaciones educativas*
- ⇒ *Los principios/criterios que orienten la selección y organización de contenidos*
- ⇒ *La estructura curricular*
- ⇒ *La duración de la carrera y criterios de distribución horaria*
- ⇒ *El régimen de cursada y las correlatividades*
- ⇒ *Los criterios y pautas de seguimiento y evaluación de los alumnos, docentes y curriculum⁸*

Si en el primer nivel de concreción curricular resulta necesario establecer las definiciones estructurales de las transformaciones a realizar, en el segundo se requieren definiciones organizativas que orienten a las instituciones educativas en la tarea de planificar su propia instancia curricular y el proceso de transformación hacia una nueva propuesta.

La estructura curricular que se construya, necesariamente dará cuenta de las tensiones formuladas, por lo que dicha instancia se constituye en una etapa clave del proceso de construcción curricular.

La propuesta sobre este punto consiste en que cada provincia, en la formulación de los *Lineamientos Curriculares Provinciales*, seleccione y priorice los contenidos y los organice agrupándolos teniendo en cuenta:

- ⇒ los ejes que consideramos atraviesan a toda la formación docente, a saber:

Eje de la formación crítico social: está referido a la comprensión de los fenómenos y sucesos sociales, científicos y culturales del contexto más amplio en

⁸ MCyE. Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado. Brovelli, M. Los lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente y su relación con los Diseños Curriculares Institucionales. Ponencia para el Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Tercera Reunión. Chapadmalal. Marzo de 1998.

el que se ubica la educación y su vinculación con el contexto local.

Eje de la formación básica: refiere a la preparación fundamental y básica de la profesión (formación epistemológica y teórica básica, conocimientos seleccionados y sus modos de organización y secuenciación, etc.)

Eje de la práctica, metodológico e instrumental: refiere a los aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales, que permiten detectar y resolver los problemas propios de la práctica.

Eje de la formación disciplinar o por áreas de conocimiento: atiende a las áreas del conocimiento, tanto en sus aspectos semánticos como sintácticos, a la construcción histórica de las disciplinas y los debates actuales.

Eje de la formación focalizada: destinada a atender a requerimientos particulares, actuales o futuros del ámbito educativo. Éstos pueden hacer referencia tanto a problemáticas o demandas de sujetos o contextos específicos, como al avance de los conocimientos científicos que pueden plantear nuevas posibilidades o nuevos enfoques para la solución de distintos problemas.

Estos ejes subyacen a toda la formación docente y orientan la construcción de la estructura curricular.⁹

⇒ los tres campos de la formación docente¹⁰:

campo de la formación general: refiere a "...los contenidos que permiten conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones".

campo de la formación especializada: se trata de las "...conceptualizaciones básicas y las diferentes aplicaciones de la psicología evolutiva y del aprendizaje, las prácticas docentes y las denominadas 'Cultura de la infancia', 'Cultura de la pubertad' y 'Cultura de la adolescencia' y/o de contextos socioculturales específicos, según el nivel del que se trate".

campo de la formación orientada: hace mención a los "...contenidos referidos a las disciplinas o áreas específicas"

⇒ las funciones de formación inicial, de capacitación y de investigación y desarrollo

⇒ las problemáticas y temáticas que cada provincia prioriza

Pensar el proceso de construcción curricular en estos términos implica atender a diversas

⁹ Ibidem

¹⁰ MCyE. CFCyE. Documento: Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado. Argentina. 1997

cuestiones simultáneamente:

En primer lugar al *agrupamiento de los contenidos*, según una lógica de organización que les otorgue unidad de sentido, permitiendo superar así las estructuras fragmentadas habituales en la mayoría de los planes de estudio. Esta lógica de organización permite definir, a partir de las capacidades o competencias inherentes al rol docente, las problemáticas más comunes en el desempeño profesional y la lógica propia del saber disciplinar, y sus posibles combinaciones en recorridos formativos que atiendan a las prioridades provinciales y den cuenta de la formación docente concebida como totalidad.

En segundo lugar, a la definición clara de dos *ámbitos diferenciados de construcción curricular* que necesariamente deben estar articulados: el provincial y el institucional. La provincia selecciona y prioriza los contenidos a la vez que precisa criterios para la organización de los mismos en espacios curriculares. Los institutos definen por último esos espacios curriculares, sus formatos y duración en el total de la carrera.

En tercer lugar, a pensar la *articulación de las funciones* de formación inicial, de capacitación y de investigación y desarrollo, como parte de un todo que se implica mutuamente, lo que permitirá organizar a los Institutos de Formación Docente que desarrollen dos funciones (Capacitación e Investigación y Desarrollo) con la misma lógica con la que se organizan los Institutos de Formación Docente que lo hacen con tres funciones (Formación Inicial, Capacitación e Investigación y Desarrollo)

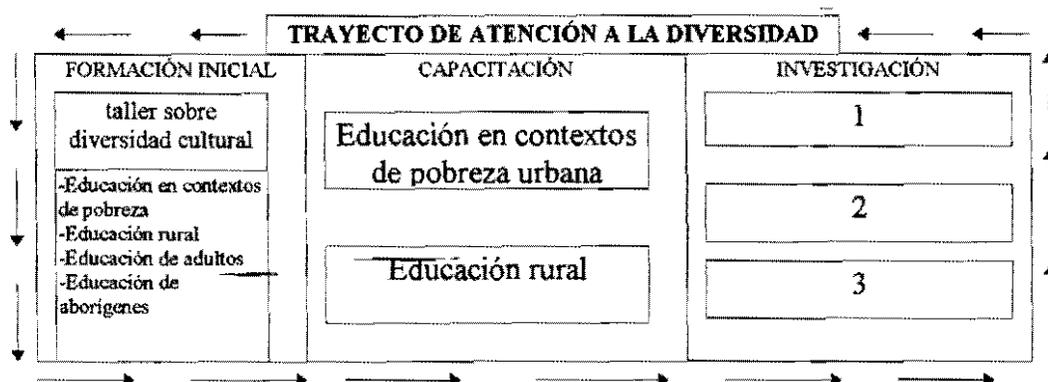
En cuarto lugar implica *flexibilizar* la estructura curricular de modo de *definir recorridos* que sean comunes a toda la formación docente, así como otros focalizados que recuperen la posibilidad de un tratamiento específico de determinados contenidos sobre un menú que la provincia determine y sobre el cual los Institutos de Formación Docente opten en función de su contexto y de sus capacidades. Esto también permite pensar en recorridos que puedan ser cursados en diferentes instituciones.

Supone, por último, recuperar las particularidades, conjugando *un marco de unidad de concepción para el conjunto de la formación docente a la vez que un lugar para lo diverso*, que dé cabida tanto a la heterogeneidad de los contextos como a la capacidad de innovación de los Institutos de Formación Docente.

Con la intención de atender simultáneamente a todos estos aspectos de la Formación Docente Continua, el Programa ha propuesto centrar la elaboración de los *Lineamientos Curriculares Provinciales* y de los *Diseños Curriculares Institucionales en Trayectos Curriculares*. Éstos hacen referencia tanto a un primer organizador de contenidos que otorga unidad de sentido a la Formación Docente Continua, como a un delimitador de

recorridos posibles dentro de ellos, por parte de los futuros docentes, para la adquisición de las capacidades inherentes al rol.

Por ejemplo: si una provincia decidiera incluir un “trayecto de atención a la diversidad” desde la formación inicial podría pensar en la continuación de este trayecto en instancias de capacitación que permitan profundizar o ampliar algún aspecto en relación con la diversidad. A su vez, dentro de este trayecto, pueden considerarse temáticas a ser abordadas mediante la investigación lo que permitiría ir realimentando al mismo trayecto.¹¹



b) Qué metodología debe implementarse para organizar la participación de los diferentes actores.

A nivel provincial se propone la conformación de instancias de construcción de los *Lineamientos Curriculares* de la Formación Docente que debieran integrar tanto a los técnicos en currículum provinciales como a los docentes de las instituciones de formación docente en función de su perfil y trayectoria, a través de mecanismos o dispositivos que la propia provincia decida.

El equipo de trabajo que se conforme deberá elaborar avances sucesivos en relación con los componentes en el proceso de diseño, estableciendo mecanismos que posibiliten la participación de las instituciones y la sistematización de los aportes parciales. Se trata así de dar real cabida a los actores de las diferentes instituciones con probada capacidad.

Al respecto cabría pensar que un currículum absolutamente prescriptivo podría ayudar a aquellas instituciones con menor capacidad y trayectoria en la producción curricular. Sin embargo, se correría el riesgo de anular la capacidad de innovación y los saberes acumulados tanto institucional como individualmente en muchos Institutos de Formación

¹¹ Ministerio de Cultura y Educación. Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente. Tercera Reunión. Materiales de trabajo para la Organización Académica-Institucional de las Instituciones de Formación Docente Continua. N°6. Proceso de construcción curricular. Chapadmalal. Marzo. 1998.

Docente. Por el contrario, un curriculum absolutamente abierto podría dejar desprotegidas en su accionar a muchas instituciones.

Esta problemática podría resolverse estableciendo un mecanismo de participación de los actores y la instituciones en la elaboración de los Lineamientos Curriculares Provinciales y de consulta permanente con los Institutos de Formación Docente. De este modo se permitiría en el mismo proceso de construcción, regular el sistema desde la unidad de concepción, a la vez que significaría tanto el aprovechamiento de la capacidad instalada y de la heterogeneidad, como la posibilidad de recuperar el saber acumulado y las experiencias innovadoras tanto institucionales como individuales.

c) Qué cuestiones deben considerarse en el nivel provincial como orientaciones que flexibilicen y le otorguen especificidad a los Diseños Curriculares Institucionales

La propuesta desarrollada por el Programa apunta fundamentalmente a “des-secundarizar”¹² el nivel y a formar docentes críticos, reflexivos, autónomos y con capacidad para la toma de decisiones en la inmediatez en que se desarrolla el desempeño profesional. En este sentido se plantea otorgar un margen creciente de autonomía tanto a las instituciones como a los propios alumnos en la construcción de un saber profesional y su formación continua. Del mismo modo se tiende a otorgar especificidad al sistema a través de estructuras académicas flexibles y abiertas a diversas perspectivas y enfoques, que promuevan la innovación y se articulen tanto con las escuelas para las que forman, como con otros centros académicos y con la comunidad.

Es en este sentido que se plantea que la estructura curricular definida en los *Lineamientos Curriculares Provinciales* debe posibilitar:

- la existencia de *trayectos comunes* a todas las carreras de formación docente que aseguren a los alumnos futuros docentes una visión amplia y compartida del sistema educativo en su conjunto.
- la existencia, asimismo, de *trayectos focalizados* que representen una opción institucional de profundización en el tratamiento de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos.
- que los alumnos cursen algunos *espacios curriculares* en otra institución con un aprovechamiento integral de la capacidad instalada y de los espacios.
- que los alumnos puedan *optar por determinados espacios*, equivalentes entre sí, según las temáticas o los enfoques y perspectivas.

Finalmente, cabe señalar que no es posible pensar en la implementación de esta propuesta sin una efectiva articulación interinstitucional, poniendo así en total funcionamiento la

¹² Por “des-secundarizar” se entiende que los Institutos de Formación Docente adquieran rasgos propios del Nivel Superior, en lugar de poseer una organización institucional y curricular análoga a las escuelas secundarias.

llamada Red Federal de Formación Docente Continua en la que las instituciones se complementan para el desarrollo de sus funciones, superando de este modo la tradicional fragmentación que históricamente ha caracterizado al nivel.

4. LA FORMACIÓN DOCENTE FRENTE A LAS EXIGENCIAS DE LA DIVERSIDAD

• *La formación docente y la atención a la diversidad*

Reparar en la diversidad de los alumnos y de sus contextos significa reconocer las diferencias existentes entre los mismos, ya sean éstas de índole étnica, lingüística, cultural, religiosa, socioeconómica y/o regional. Y también las diferencias de carácter cognitivo, sensorial, motriz, afectivo u otras, así como la especificidad de la población adulta que no ha podido cursar regularmente sus estudios en las edades habituales.

Puede decirse que la diversidad en la escuela existe desde hace mucho tiempo pero no había sido objeto de profunda reflexión, como lo es en el presente, debido al extendido predominio de la tendencia a buscar la homogeneidad de los alumnos en la clase.

Si esta temática ha adquirido actualmente tanta relevancia es porque, ya sea de manera empírica como a través de la investigación, se ha comprobado que las prácticas de homogeneización en el aula, ligadas a ciertos prejuicios hacia lo diferente, han estado con mucha frecuencia en el origen del fracaso escolar, la deserción o la exclusión de los niños, y de los adolescentes y adultos de la escuela.

Tradicionalmente la reflexión sobre el amplio espectro de la diversidad y las consiguientes estrategias educativas, estuvieron ausentes en la formación de los profesores que fueron preparados en el manejo de programaciones didácticas-institucionales concebidas para una población escolar homogénea.

La demanda actual, inspirada en la vigencia de los derechos humanos y la igualdad de oportunidades para todos, propicia la inclusión de la diversidad en las escuelas. Para efectivizar esta inclusión es necesario tomar algunos recaudos curriculares-institucionales, que deben considerarse en la formación de los Profesores de todos los niveles y modalidades de la enseñanza.

Consecuentemente con ello, la Ley Federal de Educación N° 24.195 establece entre los objetivos de la formación docente el de "Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas posteriormente en esta Ley" (art 19, inc.a). Las modalidades a las que se hace referencia (arts. 27 a 34) son: educación especial, educación de adultos, educación artística, programas para el rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas y otros regimenes especiales.

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación está desarrollando diversas acciones en relación con la transformación de la formación docente para la atención de la diversidad.

En 1996 se inició el "Estudio sobre la formación docente para regímenes especiales- educación especial, de adultos, artística y de aborígenes- y orientaciones rural y urbano-marginal".

En una primera etapa se elaboró una base de datos (BADARESP) con la información brindada por las provincias, en función de instrumentos que se diseñaron para la recolección de datos a nivel nacional¹³.

Asimismo se realizaron diagnósticos de tipo cuanti- cualitativo acerca de la formación docente para la educación especial, de adultos y artística.

Posteriormente, en el marco del reordenamiento del sistema de formación docente, se continuó con la elaboración de propuestas específicas para la formación docente para la educación especial y para la educación de adultos.

Por otra parte, en lo que concierne a la atención a la diversidad, el Plan Social Educativo a través de su Programa "Más y mejor educación para todos" desarrolla proyectos específicos: de apoyo institucional a escuelas de educación especial, de fortalecimiento de la educación rural, de atención de necesidades educativas en poblaciones aborígenes, y de propuestas alternativas para la educación básica de adultos. La implementación de estos proyectos conlleva en algunos casos la capacitación de los docentes a cargo.

La atención a la diversidad constituye una temática a abordar en el marco del proceso de transformación en marcha y es contemplada por los nuevos marcos legales que regulan al Sistema Educativo Nacional. De todos modos, este área aún se encuentra en proceso de consulta y por el momento, no se cuentan con acuerdos y consensos producidos en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación.

¹³ ver Ministerio de Cultura Educación, Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. POPFD. Estudio sobre la formación docente para regímenes especiales y orientaciones vol. I *Presentación de la Base de Datos de Regímenes Especiales y Orientaciones (BADARESP)*, noviembre de 1996.

5. SISTEMA PERMANENTE DE ACREDITACIÓN DE INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

En diciembre de 1997, las instituciones superiores no universitarias de formación docente iniciaron el proceso de la primera acreditación en la Red Federal de Formación Docente Continua. La primera acreditación, que consiste en la presentación de un Proyecto Educativo Institucional, da cuenta de los procesos que se llevan a cabo en las instituciones para el logro de los parámetros acordados en el Documento Serie A - N°14 del C.F.C. y E.

Dichos parámetros responden a los siguientes criterios de acreditación: calidad y factibilidad del Proyecto Pedagógico Institucional; titulación de nivel superior (universitario y no universitario del personal directivo y docente de cada establecimiento; producción científica, académica, pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos; cantidad, características y resultados de las actividades de capacitación docente en servicio organizadas por cada establecimiento; evolución histórica de la matrícula y de los índices de retención y de graduación de cada establecimiento; características de las relaciones entre cada establecimiento y la comunidad atendida.

Las sucesivas acreditaciones¹⁴, serán resultantes de procesos cíclicos y sostenidos de evaluación institucional, tendientes a otorgar reconocimiento y validez pública a las instituciones y a las carreras que en ellas se dicten, asegurando que reúnen condiciones educativas adecuadas y previamente establecidas según parámetros de calidad y equidad acordados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación

La evaluación, en este contexto, opera como un instrumento más de regulación y supervisión, que permite a las instituciones reencauzar las acciones emprendidas, buscando fortalecer la autonomía de los IFD y responsabilizándolos por los resultados.

Paralelamente al proceso de la Primera Acreditación, las autoridades nacionales y provinciales se hallan abocadas a la organización del Régimen Permanente de Acreditación que prevé en su constitución, la existencia de dos tipos de unidades de acreditación: una unidad nacional, en la Cabecera Nacional de la Red Federal de Formación Docente Continua y unidades provinciales.

La Cabecera Nacional tiene como responsabilidades principales, elaborar los lineamientos generales del sistema que actúan como marco regulador del mismo y compatibilizar y articular las acciones provinciales con los acuerdos del C.F.C. y E.

Asimismo, le corresponde asegurar, mediante mecanismos de monitoreo y supervisión, que los procesos de acreditación de cada provincia y de la Ciudad de Buenos Aires cumplan con requisitos de transparencia y objetividad técnica.

¹⁴ Periodicidad de la acreditación: las acreditaciones de las instituciones no universitarias de formación docente en la RFFDC serán, en todos los casos, por un período limitado. Cumplido dicho período, las acreditaciones deberán ser renovadas. Doc. Serie A - N° 14, C.F.C. y E., octubre de 1997.

Podrá ser consultada a requerimiento de las unidades provinciales para intervenir, emitir juicios y recomendaciones y realizar asesorías técnicas en cualquiera de las funciones que éstas realizan, sin necesidad de un convenio particular al respecto. La Cabecera Nacional organizará y llevará a cabo programas de capacitación para el personal de las unidades provinciales y para sus evaluadores.

Estará conformada por personal profesional altamente calificado, con reconocida trayectoria en el área de evaluación académica e institucional.

La Unidad Provincial de Acreditación (U.P.A.) tendrá a su cargo, la evaluación de las instituciones.

Estará integrada por profesionales de reconocida trayectoria académica y con experiencia acreditable en el área de evaluación institucional, de la misma u otra/s provincia/s y se prevé además, la existencia de espacios de participación de especialistas extranjeros.

Contará con una Comisión de Asesoramiento Académico y Curricular, necesaria para la evaluación de los programas y planes de estudios.

• ***Características del régimen de acreditación***

La complejidad y el entramado de relaciones, saberes y prácticas que conforman y definen los institutos de formación docente, constituyen los principales objetos a evaluar en el régimen de acreditación.

Dicho régimen se orienta a monitorear, supervisar, evaluar y reconocer las instituciones, sus programas especializados y carreras, asegurando que reúnen parámetros educativos de calidad, previamente establecidos.

Tiende a constituirse en una acción participativa que estimula espacios de reflexión crítica de todos los actores institucionales, de modo tal que contribuye a un mejor conocimiento mutuo, a la construcción de lazos de pertenencia institucional y a la promoción de acciones innovadoras, así como al mejoramiento permanente de la calidad de la oferta institucional.

La organización del Régimen Permanente de Acreditación, se constituye a partir del diseño de programas y modelos de evaluación interna y externa con el objeto de:

- ⇒ Presentar pautas claras y precisas que garanticen la equidad de la evaluación.
- ⇒ Aportar insumos para construir una "cultura institucional" en torno de la práctica de la evaluación interna y del uso de los aportes de los procesos de evaluación externa para la construcción de calidad educativa.

• ***Fundamentos del Régimen Permanente de Acreditación***

El diseño del Régimen Permanente de Acreditación se fundamenta en tres ejes :

1. **La acreditación orienta la regulación del sistema de formación docente:** ello implica que no es concebida como un sistema de mero control, sino que brindará información de base a la institución y al sistema de formación docente continua, de modo tal que aporte insumos para la elaboración de un diagnóstico de la situación de la institución y conducirá el proceso de implementación de condiciones pertinentes para el mejoramiento de la calidad de la formación docente.
2. **La acreditación es periódica:** implica que ninguna instancia de acreditación podrá ser entendida como definitiva, sino que se renovará cada vez que finalice el plazo establecido o cada vez que se proponga crear una nueva oferta educativa (carrera-especialización) o modificar las existentes en cada institución.
3. **La acreditación se sustenta en criterios flexibles y abarcativos:** los criterios deberán contemplar las diversidades y particularidades regionales y la especificidad de cada una de las instituciones, en el marco de los acuerdos establecidos por el C.F.C. y E.

- ***Objetivos del Régimen Permanente de Acreditación***

Acreditar periódicamente en la RFFDC, permitirá a las instituciones atravesar por sucesivas experiencias de evaluación interna y externa con el objeto de:

- ⇒ optimizar el proceso de planificación institucional a partir de la información relevada
- ⇒ contribuir a la creación de una base de datos de apoyo a la gestión institucional, ya que la información clasificada y ordenada por el proceso de evaluación aporta datos significativos a quienes toman decisiones
- ⇒ clarificar el compromiso con los cambios institucionales que se proponen, como consecuencia de la reflexión realizada por los actores en torno al grado de identidad institucional
- ⇒ verificar la coherencia de la propuesta pedagógica y el cumplimiento de las metas institucionales, en relación con los requerimientos de la sociedad y los compromisos asumidos con los estudiantes y sus familias.

- ***La evaluación institucional***

Existen dos instancias de evaluación: una interna y otra externa. Los procesos de evaluación interna constituyen el primer insumo del proceso de acreditación que debe complementarse con una evaluación externa.

a) *El proceso de evaluación interna*

Los IFD deberán garantizar el funcionamiento de instancias de evaluación institucional.

En la primera acreditación cada institución evalúa principalmente, la correlación entre las metas y objetivos planificados y éstos con la legislación vigente. También, se tienen en cuenta las condiciones institucionales (recursos humanos, materiales, etc.), así como la planificación para llevar a cabo los proyectos.

Esta primera acreditación evidencia, de este modo, que la institución ha llevado a cabo procesos de autoevaluación que le permiten:

1. saber lo que quiere hacer y por lo tanto definir con claridad sus metas y objetivos;
2. hacer lo que explicita en función de sus recursos y capacidades instaladas o a instalar;
3. llevar adelante procesos educativos acordes con su planificación y producir logros que puedan ser evidenciados públicamente;
4. establecer estándares, criterios de calidad e indicadores de logros que puede incorporar a sus funciones y dimensiones académicas, administrativas y de gobierno;
5. definir con especificidad sus limitaciones, frente a los requerimientos establecidos en la transición hacia la formación docente continua;
6. programar detalladamente acciones articuladas con diferentes espacios institucionales para superar las carencias;
7. instalar mecanismos de evaluación y planeamiento institucional que le permitan mejorar con vistas al futuro;

b) El proceso de evaluación externa

Será llevada a cabo por la Unidad Provincial de Acreditación y tendrá la facultad de contratar a término especialistas en las áreas disciplinares y en investigación y capacitación si lo considerase necesario.

Es responsabilidad de cada Unidad Provincial de Acreditación establecer las dimensiones e indicadores que contienen los instrumentos de evaluación, en consonancia con los acuerdos nacionales en la materia.

La evaluación externa centrará su mirada en el proyecto educativo institucional poniendo énfasis en:

- ⇒ **aspectos organizativos:** Se analizará a la institución considerada como un todo global, es decir, su proyecto educativo institucional, las características de la modalidad de gestión, los recursos humanos y financieros, infraestructura y sistema de apoyo, la viabilidad del proyecto, la pertinencia, la coherencia interna y las vinculaciones con el medio.
- ⇒ **aspectos académicos:** La propuesta curricular constituirá el primer objeto de análisis, previendo sus posibilidades de modificación o formulación teniendo como marco de referencia los contenidos básicos comunes de la formación docente continua.

La evaluación externa se complementará con el conocimiento directo del establecimiento y los instrumentos necesarios, que permitirán completar la evaluación y validar el informe de autoevaluación realizado por la propia institución.

El hecho de que una institución haya acreditado en la RFFDC, significará que se ha comprobado que la institución tiene objetivos pedagógicos-educativos apropiados, que dispone de recursos genuinos para el cumplimiento de sus acciones y ha demostrado capacidad para llevarlos adelante así como de mantenerlos en un tiempo futuro.

• *Periodicidad de la acreditación*

La acreditación de las instituciones se llevará a cabo, como máximo, cada seis años y comprenderá dos instancias: la evaluación del proyecto institucional y la evaluación externa.

Independientemente de esta acreditación periódica, las instituciones presentarán a la Unidad Provincial de Acreditación informes evaluativos anuales de avance, por carrera, además podrán solicitar otro tipo de informes y /o evaluaciones complementarias, según consideren pertinente.

Los listados de las instituciones acreditadas cada seis años, serán de dominio público en las respectivas provincias y en la Ciudad de Buenos Aires y, remitidos a través de un informe provincial, a la Cabecera Nacional.

Ministro de Cultura y Educación

Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretaría de Programación y Evaluación Educativa

Dr. Manuel Guillermo García Solá

Subsecretaría de Programación y Gestión Educativa

Lic. Inés Aguerro

**Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización
Docente**

Prof. Carlos Alberto Palacio

**Programa Nacional para la Transformación de la Formación Docente y
Actualización del Profesorado**

Prof. Luis Osvaldo Roggi

Equipo Técnico del Programa

Lic. Armando Belmes

Lic. Carlos Bianchi

Lic. Marta Brovelli

Prof. Jorge Cajaraville

Prof. Pablo Cifelli

Lic. Marta Elena Costa

Lic. Laura Delamer

Prof. Mabel Fernández

Prof. Adriana Juárez

Lic. Paloma Kipersain

Lic. Débora Kozak

Lic. María Angélica Lus

Lic. Gabriela Malacrida

Lic. Héctor Monarca

Lic. Silvia Nakano

Lic. Marcelo Prizmic

Lic. Patricia Sarquis

Prof. Alejandra Simonutti

Lic. Sergio Vázquez

Lic. Sandra Ziegler

Secretaría

Sra. María Bonforti

Sra. Rosa Contreras