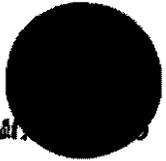


377.8

137f



Ministerio de Cultura y Educación

INV 033693

SIG 377.8

LIB PTFD

ej3

DIRECCION NACIONAL DE GESTION DE

PROGRAMAS Y PROYECTOS

Programa de Formación y Capacitación
Docente

PTFD

Programa de Transformación
de la Formación Docente

Profesorado de Enseñanza Básica

Formación inicial de profesores de
enseñanza básica:

SABERES DEL AREA DE FORMACION
ESPECIALIZADA

Documento curricular

República Argentina
Noviembre de 1993

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

NOMINA DE AUTORIDADES

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

Secretaria de Programación y Evaluación Educativa:
Lic. Susana Beatriz DECIHE

Secretario Técnico y de Coordinación Operativa:
Lic. Miguel José SOLE

Secretario de Políticas Universitarias:
Lic. Juan Carlos DEL BELLO

Secretario de Cultura:
Prof. José María CASTINEIRA DE DIOS

Subsecretaria de Programación y Gestión Educativa:
Lic. Inés AGUERRONDO

Director Nacional de Gestión de Programas y Proyectos:
Prof. Darío PULFER

PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACION DOCENTE

INV	
SIG	377.8
ED	<i>f</i>

Formación inicial de profesores de
enseñanza básica:

SABERES DEL AREA DE FORMACION
ESPECIALIZADA

Documento curricular

Lic. Gabriela L. Diker
Lic. Flavia Z. Terigi

DIRECCION NACIONAL DE GESTION DE PROGRAMAS Y PROYECTOS
MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
República Argentina
Noviembre de 1993

NOTA INTRODUCTORIA

Durante 1993, el Programa de Transformación de la Formación Docente ha iniciado la implementación de un nuevo diseño curricular para la formación inicial de maestros de nivel inicial y de maestros de enseñanza básica. La tarea de este año ha consistido en poner en marcha el área de formación general de esta formación inicial. En 1994 enfrentamos el desafío de poner en marcha el área de formación especializada, lo cual implicará una diferenciación en los circuitos curriculares que recorrerán quienes se desempeñarán como maestros de nivel inicial y quienes se desempeñarán como maestros de enseñanza básica.

Presentamos aquí el documento curricular que muestra la organización que hemos dado al área de formación especializada de los maestros de nivel primario. Sugerimos su lectura a todos los que están involucrados en el dictado de las instancias curriculares aquí previstas, a fin de conocer el conjunto de la propuesta formativa en que se insertan.

Lic. Flavia TERIGI

Lic. Gabriela DIKER

Co-coordinadoras del Programa
de Transformación de la Formación Docente (PTFD)

Buenos Aires.

Octubre de 1993.

Este documento se acerca a los institutos de formación docente a fin de presentar los saberes que integran el área de formación especializada de la formación inicial de maestros de nivel primario.

1. TRANSFORMAR LA FORMACION DOCENTE:

El Programa de Transformación de la Formación Docente (en adelante, PTFD) ha propuesto, desde 1991, un conjunto de acciones destinadas a transformar la formación inicial y permanente de maestros y profesores. Esas acciones transformadoras, más allá de su variedad en cuanto a contenido, destinatarios, alcances, etc., han girado en torno a dos estrategias transformadoras cruciales:

* centrar todos los procesos formativos en el análisis de la práctica y la construcción de la intervención pedagógica.

* transformar los actuales circuitos formadores en un sistema de formación continua.

La formación inicial de maestros constituye una de las instancias formativas propuestas por el PTFD para el sistema de formación docente continua. Como se la define en el DB III,¹ es la instancia de preparación para la tarea que antecede a la inserción laboral de los maestros. En cuanto instancia de la oferta formativa que brinda el sistema, su definición está regida por los criterios que el Programa ha propuesto para todas las instancias de formación: se centra en la práctica docente en el contexto escolar. En cuanto instancia *inicial* de formación, su peculiaridad consiste en que se centra en los saberes básicos² que facultan a un sujeto para comprender la realidad educativa y operar en ella.

Nos interesa volver sobre lo primero. El PTFD ha afirmado en reiteradas ocasiones que, para que los saberes que se distribuyan en la formación posibiliten la real transformación de la actividad docente, el curriculum debe tomar a la práctica como eje. Aquí el término "práctica" está designando dos cuestiones diferentes:

"1. Por un lado, 'práctica' equivale a 'realidad educativa actual'. En este sentido, cuando decimos que el curriculum debe tomar la práctica como eje, estamos diciendo que la realidad educativa actual deberá ser objeto de estudio, de modo que el futuro docente pueda conocerla, analizarla y comprenderla en sus múltiples determinaciones, en los máximos niveles de profundidad posibles, de modo que nada de ella le sea ajeno. Si

¹ Se trata del "Documento Base III: Decisiones en torno a la organización curricular- institucional de la formación docente continua", del Programa de Transformación de la Formación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En adelante, referiremos a este Documento como DB III.

² Hemos enfatizado esto muchas veces, y sin embargo encontramos oportuno reiterarlo aquí: al definir los saberes de la formación inicial como "básicos", no estamos diciendo que sean saberes "simples" o "elementales", sino que se trata de seleccionar aquellos saberes estrictamente pertinentes a los fines de la capacitación inicial para la tarea, sin pretender agotar el universo de los saberes porque, al diseñarse un sistema de formación continua, se dispondrá de instancias posteriores donde estos saberes podrán ser profundizados.

esto es así, el currículum podrá ofrecer a los docentes en formación y en ejercicio elementos con los cuales hacer cada vez más inteligible esa realidad, y con los cuales definir estrategias de intervención adecuadas para garantizar resultados del trabajo pedagógico acordes con las expectativas socialmente compartidas en torno a la escuela. Por esta razón, para el PTFD ha sido y seguirá siendo crucial abordar la realidad educativa en toda su complejidad, realizando esfuerzos por convertirla en objeto de reflexión y estudio sistemáticos.

2. Por otro lado, 'práctica' designa también a 'la tarea docente'. En este sentido, cuando decimos que el currículum debe tomar la práctica como eje, estamos diciendo que la tarea docente debe ser objeto de un trabajo de construcción. Por esta razón, en el PTFD ha sido y seguirá siendo crucial detenernos en el análisis de la actividad profesional para la que queremos preparar, aproximarnos a la 'identidad de la actividad'.³ Diseñar una preparación específica para la tarea docente requiere pensar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio del rol docente, y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en la formación a fin de posibilitar el desarrollo de todas esas dimensiones".⁴

El currículum de formación inicial de docentes que propone el PTFD ha sido construido expresamente en torno a estos dos sentidos del término práctica. La formación inicial se centra en los saberes básicos que facultan a un sujeto para la práctica profesional docente: para conocer, analizar y comprender la realidad educativa; y para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar las estrategias de intervención para la enseñanza. Esta desagregación de los saberes en saberes "para conocer, analizar y comprender"... y saberes "para diseñar, poner en práctica y evaluar"... muestra los dos sentidos del término "práctica" a los que acabamos de referir.

En el primer sentido, el currículum del PTFD propone un área de formación general (en adelante, AFG), centrada en la comprensión de la realidad educativa. Los alumnos, futuros docentes, que están transitando su formación inicial según las prescripciones de este currículum, han cumplimentado un primer año de trabajo en el cual la propuesta formativa ha sido construida en busca de facilitar la comprensión de la realidad educativa.

Como se recordará, esta propuesta formativa abrió con el Taller Inicial, en el que se definieron las dimensiones analíticas más relevantes de la realidad escolar. Se dio tratamiento curricular a cada una de esas dimensiones a través de los seis módulos iniciales,⁵ centrado cada uno en el análisis de

³El fraseo está retomado de REMEDI, Eduardo y otros: "La identidad de una actividad: ser maestro". IMASCO, DTE/ CINESTAV/ IPR, 1989.

⁴TEFÍGI, Flavia Zulewa (1992). "Formación inicial de docentes: saberes del área de formación general". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Programa de Transformación de la Formación Docente.

⁵Como se recordará, los módulos de este primer año son los siguientes:

- ↓ Sistema Educativo
- ↓ Conocimiento

(continúa...)

una de ellas. Y se procuró la reintegración del análisis en un sistema comprensivo de la realidad educativa a través de dos Talleres de Integración. ...

Los alumnos que encaran ahora el área de formación especializada cuentan ya -esperamos- con un conjunto de saberes que les permiten comprender la situación educativa, tanto porque han tenido estrecho contacto con ella como porque están en condiciones de abordarla para su análisis.

Nos toca ahora, de cara al segundo año de implementación del curriculum propuesto por el PTFD, ocuparnos del segundo sentido del término "práctica". La propuesta formativa para el área de formación especializada (en adelante, AFE) que se comenzará a desarrollar este año⁶ procura hacerse cargo de este segundo sentido al tomar como finalidad la construcción de la tarea docente. En este punto -casi huelga decirlo- los trayectos formativos de los maestros de nivel inicial y de los maestros de nivel primario comienzan a diferenciarse. Este documento se ocupa del trayecto especializado en la formación de los maestros para la enseñanza básica.

2. LA TAREA DOCENTE:

Como se ha dicho, la propuesta formativa para el área de formación especializada (AFE) que se comenzará a desarrollar este año toma como finalidad la especialización para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema, en nuestro caso, en el nivel primario.⁷

En términos curriculares, diseñar una preparación específica para la tarea docente requiere pensar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio de la misma, y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en la formación, a fin de posibilitar el desarrollo de todas esas dimensiones. Por esta razón, es importante detenernos en el análisis de la actividad profesional para la que queremos preparar; como dijimos arriba, aproximarnos a la identidad de la actividad.

Quienes tenemos a nuestro cargo la formación de docentes estamos suficientemente advertidos sobre la complejidad de esta actividad para la que queremos formar. En términos del

⁵(...continuación)

- ‡ Aprendizaje
- ‡ Institución escolar
- ‡ Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum
- ‡ Enseñanza.

⁶ Recordemos que se extiende un año más a través de la Residencia Docente.

⁷ Interesa aclarar que en este momento comienza a trabajarse sobre la especialización que requiere el trabajo en el nivel primario. Esto en modo alguno significa que aquí comience la construcción de la tarea docente: los saberes del AFE se consideran ineludibles a tal fin, por lo que puede decirse, de pleno derecho, que la formación de los maestros primarios -como la de los maestros de nivel inicial- comenzó hace ya un año atrás.

currículum, el PTFD asume esta complejidad, convirtiendo a la tarea docente en objeto de trabajo durante dos años. El primero de ellos -que presentaremos aquí y que constituye el segundo año de la formación- se propone capacitar a los futuros maestros para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias de intervención para la enseñanza. Es importante resaltar que el AFE se extiende durante un tercer año en la llamada Residencia Docente, que constituye una instancia que combina la experiencia de inserción en el ámbito laboral con el trabajo formativo que se realiza en el instituto formador.⁸

Mucho se ha dicho y escrito acerca de los múltiples requerimientos que se vuelcan sobre la formación inicial de maestros tomando como imagen- objetivo la multiplicidad de tareas que de hecho desempeñan los docentes. También se han enfatizado las dificultades que, para cumplimentar tales requerimientos formativos, presenta la aparentemente escasa extensión en el tiempo de la formación inicial. Aquí entendemos que, dadas estas condiciones, la formación inicial debe centrarse en la construcción de aquellas capacidades que son ineludibles a los fines del desempeño como maestro en una escuela primaria. En tal sentido, y sin que esto involucre afirmar que la enseñanza de ciertos contenidos es el único lugar de la intervención, formulamos una opción que privilegia, durante el segundo año de la formación, la capacitación para diseñar, poner a prueba, evaluar y reajustar estrategias para la enseñanza de determinados contenidos.

3. DE LOS CRITERIOS PARA SELECCIONAR SABERES:

Ahora bien, la enseñanza requiere manejo experto de los contenidos escolares y de los procesos de apropiación de los mismos por parte de los alumnos de nivel primario bajo determinadas condiciones, y requiere además un espacio formativo destinado a diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar estrategias de intervención que posibiliten a los alumnos de nivel primario la apropiación de tales contenidos bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar. Enseñar constituye un complejo proceso de ponderación de situaciones concretas de trabajo y de toma de decisiones en torno a las mejores estrategias que posibiliten, en esas situaciones concretas, que los alumnos aprendan determinados contenidos. En respuesta a los requerimientos formativos de la enseñanza como proceso de toma de decisiones, habíamos propuesto⁹ una formación especializada estructurada en tres campos:

- * el campo disciplinario,
- * el campo psico- socio- pedagógico,
- * el campo de intervención pedagógica.

Posteriormente afinamos la estructura interna del área,

⁸ Cfr. DB III.

⁹ Cfr. el diseño del área de formación especializada propuesto en el DB III.

proponiendo apareamientos del tipo "Lengua/ Análisis sistemático del aprendizaje de la Lengua/ Taller de Intervención Pedagógica", "Matemática/ Análisis sistemático"... etc.¹⁰ Cuando encaramos la tarea de proponer de manera definitiva la organización curricular del segundo año, realizamos un trabajo exhaustivo de consulta a especialistas cuyo objeto de trabajo es la articulación entre el campo disciplinario y su enseñanza.¹¹

De resultados de dicho trabajo, redefinimos la organización curricular del segundo año unificando en una misma instancia curricular el tratamiento de:

* los contenidos de la enseñanza -que, como sostendremos, no equivalen a los conocimientos disciplinarios, sino que constituyen una construcción didáctica sobre los mismos;

* las condiciones de su apropiación -presentadas con grados diversos de exhaustividad en cada área, a partir de trabajos de investigación realizados tanto en el ámbito de la Psicología Educativa como en el de la Didáctica (General y Especiales)-;

* los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a contenidos específicos.¹²

Diversas razones apoyan la opción por un trabajo integrado de las tres cuestiones que acabamos de enumerar. Aquí destacaremos dos: una vinculada con el desarrollo actual de las Didácticas Especiales, y otra vinculada con las finalidades formativas propuestas para el área de formación especializada.

I- Por lo que refiere a la primera cuestión, las Didácticas Especiales se encuentran en la actualidad en situaciones diversas de desarrollo, pero compartiendo un supuesto de trabajo: que la

¹⁰ Estos "apareamientos" se propusieron cuando se redactó el texto de la Resolución Ministerial del plan de estudios que impulsábamos.

¹¹ El trabajo de consulta fue diseñado por el Equipo Técnico del Programa. Comenzó con una reunión plenaria de todos los consultados, en que se fijaron los temas del debate, y se le dio continuidad a través de una serie de entrevistas que planificó y llevó a cabo el lic. Daniel Feldman, con la colaboración del lic. Ricardo Baquero. El equipo con el que se empezó a trabajar para la redefinición del diseño del segundo año contó con la lic. Silvia Alderoqui (especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales), la lic. Cecilia Parra (especialista en Didáctica de la Matemática), la prof. Laura Lacreu (especialista en Didáctica de las Ciencias Naturales), la lic. María Elena Rodríguez (especialista en Lingüística, directora de la revista "Lectura y Vida"), y la lic. María Angélica Lus (especialista en Educación Especial, profesora de la cátedra de Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje de la Universidad de Buenos Aires, y reputada analista del aprendizaje pedagógico). Tras las entrevistas se trabajó en forma plenaria sobre la redefinición de la organización curricular del segundo año, bajo los criterios que se exponen en este documento.

La conformación de los equipos que tuvieron a su cargo el diseño curricular en cada una de las áreas que componen la organización curricular resultante se detallará más adelante.

¹² Claro que la distinción de estas tres cuestiones sólo es posible de modo completo en términos analíticos. No porque cada una de ellas no tenga una entidad que sea posible reconocer, sino porque guardan entre sí relaciones de determinación que vuelven sus límites cuanto menos difusos. Tómese el caso de los contenidos de la enseñanza. Son, como hemos dicho, una construcción didáctica. En esa construcción intervienen, sin duda, las condiciones de su apropiación en contexto escolar. Es decir que es difícil definir la primera cuestión con prescindencia de la segunda. Podríamos abundar en el análisis, pero esta reflexión parece suficiente para establecer que, aunque sea analíticamente operativo deslindar las tres cuestiones, no debería olvidarse que constituyen en rigor partes de un sistema relacional, por lo que cada una es en parte constitutiva de la identidad de las otras y es a la vez constituida por éstas.

didáctica debe constituirse en torno a los contenidos. En tal sentido, han superado fases diversas del planteamiento de la relación disciplina/ didáctica:

* una fase en la que se suponía que, a los fines de la enseñanza, bastaba con conocer en profundidad la disciplina correspondiente y con reproducir, en lo metodológico, algunos modos de indagación típicos de la misma, para definir la enseñanza adecuada de los contenidos respectivos. No necesitamos hacer hincapié en el hecho de que ser experto en una disciplina no equivale a ser experto en su enseñanza, y menos aún cuando la enseñanza tendrá lugar en un contexto de trabajo peculiar como lo es la escuela primaria. No es lo mismo enseñar -digamos- mecánica de Newton a adultos en la Universidad, que hacerlo en una escuela con niños de ocho años. Desde luego, cierto manejo experto del conocimiento disciplinario es necesario, pero no se trata de todo el campo disciplinario, ni sólo del mismo. Enseñar un contenido requiere análisis didáctico del mismo, y esto supone tanto manejo experto del conocimiento como manejo experto de sus condiciones de apropiación en contexto escolar;

* otra fase del planteamiento de la relación agregó al conocimiento experto de la disciplina, un conocimiento suficiente de Psicología Evolutiva que permitiera la "aplicación" de las estrategias de enseñanza propias de una Didáctica General formalizada, a las peculiares características de los niños en edad escolar. Las discusiones actuales en torno al valor de una Didáctica General formalizada -sostenidas por quienes afirman la imposibilidad de definir una didáctica al margen de un contenido concreto que se procura enseñar- y las objeciones a la suficiencia de los criterios psicológicos para determinar estrategias de enseñanza, han puesto en tela de juicio este enfoque.

Los especialistas coinciden en señalar que el actual desarrollo de las didácticas especiales plantea un trabajo conjunto de la didáctica y el contenido. Los enfoques más fértiles de las didácticas especiales se están constituyendo alrededor del conocimiento disciplinario. Hablar de "Didáctica de", o de "análisis didáctico de los contenidos escolares", no sólo no excluye el conocimiento disciplinario sino que en rigor lo pone en primer lugar.

II- Por lo que respecta a las finalidades formativas propuestas para el AFE, hemos sostenido que la enseñanza requiere manejo experto de los contenidos escolares y de los procesos de apropiación de los mismos bajo determinadas condiciones. Pero requiere además un espacio formativo específico para el trabajo conjunto de estas cuestiones en torno a la tarea de diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar estrategias de intervención para la enseñanza. No es válido exigir a los maestros que "integren" estas cuestiones cuando están ya enmarcados en la tarea profesional de enseñar. Si se trata de -y efectivamente se trata de- un saber ineludible en la definición de la tarea de un maestro, la propuesta para su formación inicial debe, también ineludiblemente, considerar el trabajo conjunto de todas las variables didácticas -el contenido es una de ellas, pero no la única- en la construcción de estrategias de enseñanza.

Interesa considerar -siquiera brevemente- el dilema extensión/ profundidad que se le plantea a cualquier propuesta

formativa en cuanto dispone de un tiempo limitado para concretar sus objetivos. El PTFD se propone formar maestros de nivel primario en un proceso de trabajo de tres años, de los cuales uno se dedica a la comprensión de la problemática educativa y dos a su especialización en relación con el nivel en el que los futuros maestros van a desempeñarse. Este lapso marca el límite de que se dispone para la formación inicial. En este sentido, el dilema extensión/ profundidad podría plantearse de este modo: ¿es preferible hacer un barrido exhaustivo del campo de las Didácticas Especiales en toda su extensión, o es preferible trabajar en profundidad algunas cuestiones centrales que sirvan a modo de enfoques paradigmáticos para las que no podrán tratarse con igual nivel de profundidad? Quienes piensan en la extensión suelen estar pensando en que la formación debería trabajar sobre la totalidad de los saberes disciplinarios; quienes piensan en la profundidad suelen sostener que lo primero es imposible, que además deja afuera el tratamiento didáctico de los conocimientos, y que es más fértil en términos formativos trabajar en profundidad una cantidad más restringida de contenidos pero haciéndolo de modo tal que el trabajo muestre -modélicamente, podríamos decir- el trabajo que se debe realizar con los otros contenidos a los fines de su enseñanza.

Digamos, en favor del segundo enfoque, que el primero parece suponer que el tratamiento de las disciplinas debe realizarse con independencia de la peculiaridad que adquieren los conocimientos disciplinarios cuando, por medio de complejas transposiciones, son convertidos en contenidos curriculares de la escuela. Es necesario tener en cuenta que el contenido curricular no es equivalente al conocimiento disciplinario.

Para utilizar un ejemplo que nos fuera sugerido por uno de los especialistas consultados, en términos de la disciplina Matemática, la proporcionalidad es una cuestión que se reduce a la formulación $y=k.x$. Se convierte en una cuestión completamente diferente cuando uno pretende enseñar esta fórmula -y las operaciones que supone- a un niño de diez años que cursa quinto grado de la escuela primaria. Convertir un concepto matemático en un contenido curricular supone un trabajo complejo de análisis del contenido en función de la tarea de darlo a conocer en la enseñanza. No son los maestros los responsables de convertir el conocimiento disciplinario en contenido curricular: esta conversión la realiza en cada caso el *curriculum*, y no es válido transferir a los maestros -en servicio o futuros maestros- la responsabilidad por la transposición de los saberes disciplinarios en contenidos escolares.

Desde luego, y en favor del primer enfoque, sostenemos que los maestros deben manejar con solvencia los campos temáticos que propone el *curriculum*; es más, el análisis didáctico de los contenidos curriculares requiere suficiente conocimiento experto del saber disciplinario en torno al cual se produjo el recorte de contenidos como para poder comprender los problemas conceptuales involucrados en su aprendizaje en contexto escolar. Sin embargo, esto no es lo mismo que proponer un recorrido formativo en el que se convierta al futuro maestro, *primero* en experto en el saber disciplinario, *luego* en experto en su transposición en contenido curricular, *en tercer lugar* en experto en el análisis didáctico del contenido, y *finalmente* en experto en el diseño, puesta a prueba, evaluación y ajuste de estrategias de enseñanza. El

maestro debe ser un experto en la última cuestión, y un recorrido como el que estamos hipotetizando ignoraría que cada uno de los "pasos" formativos previos es objeto de trabajo de un conjunto de especialistas que están en condiciones de aportar a la formación inicial de los maestros conocimiento relevante para el diseño, puesta a prueba, evaluación y ajuste de estrategias de enseñanza.

Desde luego, existen expertos en el campo disciplinario, y pretender convertir a cada maestro en experto en cuatro áreas de conocimiento constituye un imposible.¹³ Existen también expertos en la trasposición del contenido disciplinario en contenido curricular, y, además, como hemos dicho, esta conversión la realiza en cada caso el *curriculum* con el que los maestros toman contacto. Los especialistas convocados a elaborar los documentos curriculares de nuestro plan de formación de maestros han sido convocados precisamente porque son expertos en la tercera cuestión.¹⁴ Y propondrán un trabajo sobre la última de nuestras cuestiones, la que, a nuestro juicio, es crucial en la formación de los futuros maestros.

Puede proponerse -sostenemos- un recorrido formativo que plantee la enseñanza de una asignatura de manera tal que, en torno al trabajo sobre el diseño, puesta a prueba, evaluación y ajuste de las estrategias de enseñanza de la misma, se ponga en juego y se propicie la adquisición de un manejo experto del saber disciplinario, de los procedimientos y efectos de su transposición en contenido curricular, y de los procedimientos para su análisis didáctico.

En este sentido, proponemos resolver el dilema extensión/profundidad priorizando un trabajo sistemático sobre la enseñanza de un conjunto determinado de campos temáticos, trabajo que tenga un carácter ejemplar con respecto al tratamiento didáctico de los contenidos restantes.¹⁵

Semejante trabajo dejará al futuro maestro en condiciones de afrontar innovaciones curriculares -pues le habrá proporcionado un buen marco teórico para interpretar el *curriculum* de una asignatura determinada- y de definir estrategias de enseñanza específicas para contenidos determinados -puesto que habrá construido un modo de tratamiento de los contenidos de gran fertilidad-.

¹³ Nótese que no estamos diciendo que "el tiempo no alcanza", sino que no es posible hacer de una misma persona un experto en cuatro campos disciplinarios diferentes.

¹⁴ Desde luego, cada Didáctica Especial tiene su peculiar modo de referirse al trabajo que aquí hemos citado genéricamente como "análisis didáctico", para tomar una expresión sumamente elocuente de la Didáctica de la Matemática. Discúlpese nuestra abusiva extensión del término a las otras áreas.

¹⁵ Desde luego, por específico que deba ser el tratamiento de cada campo temático, estamos suponiendo cierto "aire de familia" entre los diversos campos temáticos de una misma disciplina, de modo que las estrategias analíticas específicas desplegadas sobre un determinado campo temático tienen alguna clase de potencial operatividad para el abordaje de otros campos de la misma disciplina.

4. ORGANIZACION CURRICULAR DEL AREA DE FORMACION ESPECIALIZADA DE LA FORMACION INICIAL DE MAESTROS:

TALLER EXPRESIVO (1)							
Taller de conocimientos disciplinares y contenidos escolares	Enseñanza	(*)	de	(**)	la	(***)	Lengua
	Enseñanza	Orga niza ción	de	Con- di- cio- nes	la	Eva- lua- ción	Matemática
	Enseñanza	del	de las	del	Ciencias	de	Sociales
	Enseñanza	tra- bajo	de las	tra- bajo	Ciencias	los	Naturales
	Enseñanza	en	de las	esco- lar	Ciencias	jes apren- diza- jes	
	Alfabetización	el			Sistema	de	numeración
		aula					

- (*) 1er. Taller de Intervención Pedagógica
 (**) 2do. Taller de Intervención Pedagógica
 (***) 3er. Taller de Intervención Pedagógica
 (1) Corresponde al área de formación general

Detallaremos algunas cuestiones en torno a cada una de las instancias curriculares presentadas.

La formación especializada abre con un Taller de conocimientos disciplinares y contenidos escolares. Centrado en el análisis de los procesos de transposición de los conocimientos disciplinares en contenidos curriculares que se operan en el *curriculum* de nivel primario, abre la problemática del segundo año, y presenta la trayectoria curricular propuesta para el año.¹⁶

El AFE cuenta además con cuatro módulos anuales centrados en la enseñanza de las áreas curriculares. Se trata de "Enseñanza de

¹⁶ Nótese que este Taller resulta, por sus funciones, homólogo al Taller Inicial del primer año. El TI introducía al alumno en el análisis de la realidad educativa; este Taller introduce al alumno en la problemática del tratamiento didáctico de los conocimientos.

la Lengua"¹⁷ "Enseñanza de la Matemática",¹⁸ "Enseñanza de las Ciencias Naturales"¹⁹ y "Enseñanza de las Ciencias Sociales".²⁰ Además, propone dos instancias cuatrimestrales centradas en dos problemáticas clave a la hora de pretender dar respuesta a los requerimientos formativos que posibiliten a los maestros trabajar con eficacia en la franja de la escolaridad primaria en la que, hasta el presente, se registra el índice mayor de fracaso: de trata de los módulos de "Alfabetización"²¹ y "Sistema de numeración".²²

En el caso de estas seis instancias, el trabajo presencial en las aulas del instituto y el trabajo particular de estudio que realizarán los alumnos se integrará con un trabajo sumamente controlado de formación progresiva en el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de estrategias de "enseñanza de". En este trabajo, la inclusión de los alumnos en las escuelas y la realización de ensayos se planteará de manera progresiva, dentro de un plan formativo que deberá garantizar que, a la hora de encarar el dictado de una clase, el alumno cuente con los elementos necesarios para hacerse cargo de la misma. Este trabajo se plantea de modo diferente del característico de las "prácticas de la enseñanza" de los planes precedentes. En planes como el PEP, a pesar de que las prácticas constituían instancias formativas, su implementación terminó convirtiéndolas en instancias evaluativas, que los alumnos debían encarar aún sin la formación necesaria; vale como ejemplo el hecho, repetidamente constatado, de que muchas veces se le exigía que pusiera en juego, a la hora de cumplir con sus prácticas de ensayo, cuestiones que aún no se habían trabajado en la "Didáctica de".

Nos interesa decir que la preparación metódica para diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias de enseñanza, no se reduce a planificar una clase y dictarla. La preparación que estamos propiciando debe incluir:

- * aproximaciones a la didáctica de los maestros en ejercicio por medio de observaciones controladas,

- * revisión de procesos de análisis didáctico de contenidos de enseñanza, realizados por expertos en la temática,

- * propuestas de trabajo áulico sometidas a análisis con los profesores y con maestros expertos,

- * organización de microexperiencias didácticas donde un

¹⁷ El diseño curricular del módulo está a cargo de la Lic. Esther Lorenzini, de la Lic. Liliana Lotito y de la Prof. Mónica Rojo.

¹⁸ Su diseño está a cargo de la Lic. Cecilia Parra, la Prof. Irma Saiz y la Lic. Patricia Sadovsky.

¹⁹ A cargo de la prof. Laura Lacreu, quien cuenta con la colaboración de la Lic. Veronica Kauriann, y asesoramiento puntual de los Profs. Mirta Kauderer y Esteban Dicovsky.

²⁰ A cargo de la Lic. Silvia Alderoqui.

²¹ La elaboración de este módulo está a cargo de un equipo constituido por la Lic. Elba Vera, la Lic. Laura Sáenz, la Prof. Mirta Torres, bajo la coordinación de la Lic. María Angélica Lus.

²² Equipo a designar.

alumno o un grupo reducido de alumnos tenga a su cargo la fase interactiva de la enseñanza, pero donde todo el grupo participe en su diseño (fase preactiva), evalúe su desarrollo y sus efectos (fase post-activa), y defina los ajustes del caso.

La articulación que estas instancias deben guardar con respecto al trabajo organizado en forma presencial en el Instituto hace necesario incluir las prácticas -como las estamos definiendo aquí- en las instancias curriculares, rompiendo con su tratamiento por separado en una asignatura llamada "Práctica de la Enseñanza".

Finalmente, los Talleres de Intervención Pedagógica proponen cortes en el trayecto formativo centrado en cada área, con la finalidad de plantear cuestiones que afectan a la organización del trabajo en la escuela primaria como proyectos pedagógicos de conjunto. En tal sentido, cabe recordar que los maestros no son sólo "maestros de Lengua", sino también "maestros de segundo grado". Esto implica que la capacitación para la enseñanza debe ocuparse de las cuestiones específicas que hacen al proyecto pedagógico completo de un maestro. Hemos seleccionado tres temáticas para estos Talleres:

- 1) organización del trabajo escolar,
- 2) condiciones del trabajo escolar,
- 3) evaluación de los aprendizajes.

5. CARGA HORARIA Y DISTRIBUCION EN EL AÑO

Instancia	Carga horaria	Duración
Taller de conocimientos disciplinarios y contenidos escolares	50 (cincuenta) horas en total (distribución semanal variable)	3 semanas (a cargo del Jefe de Grado y los profesores de las "Enseñanza de"...)

///

Instancia	Carga horaria	Duración
Enseñanza de: <ul style="list-style-type: none"> * la Matemática * las Ciencias Sociales * las Ciencias Naturales * la Lengua 	<u>Para el profesor, por semana:</u> <ul style="list-style-type: none"> * 6 (seis) horas de clase presencial * 2 (dos) horas de supervisión de trabajos de campo * 3 (tres) horas de capacitación * 5 (cinco) horas de extensiones <u>Para los alumnos, por semana:</u> <ul style="list-style-type: none"> * 6 (seis) horas de clase presencial * 2 (dos) horas de trabajo de campo 	anual (abril/noviembre)
Alfabetización Sistema de numeración	<u>Para el profesor, por semana:</u> <ul style="list-style-type: none"> * 8 (ocho) horas de clase presencial * 2 (dos) horas de supervisión de trabajos de campo * 2 (dos) horas de capacitación <u>En el cuatrimestre en que no dicte el módulo:</u> <ul style="list-style-type: none"> * 6 (seis) horas de extensión * 2 (dos) horas de asesoría a alumnos a alumnos * 4 (cuatro) horas de capacitación <u>Para el alumno, por semana:</u> <ul style="list-style-type: none"> * 8 (ocho) horas de clase presencial * 2 (dos) horas de trabajo de campo 	cuatrimestral (Alfabetización: 1er. cuatrimestre.; Sistema de numeración: 2do. cuatrimestre)

///

²³ Durante el primer cuatrimestre de 1994, se recomienda la inversión de la carga horaria entre capacitación y extensión: que los profesores a cargo de "Enseñanza de"... puedan dedicar 5 (cinco) horas a su propia capacitación, y sólo 3 (tres) a actividades de extensión. A partir del segundo cuatrimestre debe cumplirse la carga horaria como está indicada en el cuadro.

Interesa mencionar que, considerando que la extensión de estas instancias curriculares es anual, se ha obligado al cargo docente una mayor carga horaria que la correspondiente a los módulos del primer año, para que no se afecte el dictado de instancias de capacitación a maestros en servicio a través del Departamento de Extensión. De allí que invertir la carga horaria, como podrá hacerse en el primer cuatrimestre de 1994, no debe convertirse en una práctica, puesto que de otro modo se afectaría uno de los principales sentidos de este Programa, que es incorporar al Instituto de Formación Docente la función de formación continua de docentes en servicio.

Instancia	Carga horaria	Duración
Talleres de Intervención Pedagógica	30 horas	semanal 1er taller: última semana de mayo 2do. taller: última semana de agosto 3er. taller: última semana de octubre (en 1995 los coordinará el Jefe de Residencia. Durante 1994, los coordinarán el Regente, el Jefe de Grado y 2 (dos) maestros en servicio para cuya designación se asignarán 2 (dos) horas semanales a cada uno)

6. CONDICIONES DE ACCESO AL AREA DE FORMACION ESPECIALIZADA (AFE):

Podrán acceder al cursado de las instancias correspondientes al AFE, los alumnos que reúnan las siguientes condiciones:²⁴

* realizado el Taller Inicial (TI).

* regularizados los seis módulos iniciales del área de formación general.

Esto significa que el alumno debe estar en condiciones formales de rendir el examen final de todos los módulos del AFG:

- Sistema Educativo
- Aprendizaje
- Conocimiento
- Institución escolar
- Enseñanza
- Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum

* aprobados como mínimo 3 (tres) de los seis módulos iniciales del AFG.

Esto significa que los alumnos no pueden adeudar más de 3 (tres) exámenes finales de módulos del primer año. A fin de facilitar la acreditación, las correlatividades sugeridas para el cursado de los módulos se levantan para los exámenes finales, siempre y cuando esté regularizado el módulo correlativo anterior al que se desea rendir. Es decir que, por ejemplo, un alumno puede rendir el examen de Enseñanza aunque aún no haya aprobado el examen de Aprendizaje, siempre y cuando haya regularizado

²⁴ Lo que sigue son las condiciones que entendemos deben reunir los alumnos en conformidad con las características de este plan. Desde luego, cada jurisdicción provincial realizará los ajustes que crea necesarios sobre cada una de las cuestiones que aquí se enuncian.

Aprendizaje y esté por tanto en condiciones formales de rendir el examen final correspondiente a ese módulo. Para 1994, las correlatividades propuestas para el cursado de los seis módulos se mantienen.

Los seis módulos sin excepción deben estar aprobados (esto es, rendido el examen final) antes de iniciar la Residencia Docente.

* realizados los dos Talleres de Integración (TIN).

Un alumno puede realizar tantos TIN como desee entre los que oferte el instituto, pero deberá realizar dos como mínimo, y al menos uno deberá realizarse luego de regularizar los seis módulos iniciales del AFG.

Si la institución tiene alumnos que no han realizado el último TIN, deberá realizar una oferta en marzo, a fin de que esos alumnos puedan dar cumplimiento a esta exigencia previa al ingreso en el AFE. Sólo por 1994, toda institución que tenga menos de 10 (diez) alumnos en esta situación, podrá pautar, en sustitución del TIN, un trabajo escrito final. Los alumnos deberán entregar dicho trabajo inexorablemente el 1° de marzo, y deberán defenderlo en coloquio a cargo de los profesores de los módulos del primer año antes de iniciar el Taller de Conocimiento Disciplinario y Contenido Escolar. Toda institución que tenga 10 (diez) o más alumnos que no hayan realizado el TIN en diciembre, tiene inexorablemente que realizar una oferta de TIN previa al Taller de Conocimiento Disciplinario y Contenido Escolar.

En cuanto a la instancia de nivelación, se prorroga su acreditación hasta el momento previo al inicio del tercer año de la carrera para los alumnos que han cursado primer año durante 1993. En el mes de marzo de 1994 la institución deberá ofrecer la prueba diagnóstica que tomará a los nuevos ingresantes a primer año, como instancia de acreditación para los alumnos de 1993. Sólo por 1994, y a fin de no producir un estrangulamiento en la matrícula, se prorroga la acreditación de la instancia de nivelación de manera tal que la exigencia será que los alumnos tengan acreditados los saberes antes de iniciar el tercer año de la carrera. En ningún caso podrá exigirse a un alumno de 1993 que adeude la instancia de nivelación, la participación presencial en los Talleres de Nivelación de 1994. Cabe recordar que los Talleres de Nivelación son optativos también para los nuevos ingresantes a primer año.

7. ADVERTENCIAS FINALES

Hemos propuesto una organización curricular establecida para propiciar la formación de los futuros maestros en el eje central de su tarea futura: la enseñanza. Interesa detenernos, antes de cerrar, sobre el hecho de que ninguna organización curricular — por lo tanto, tampoco ésta— cubre de forma absoluta las finalidades formativas que le dan sentido. Dicho en otros términos, este *curriculum* no "cierra" si se lo mira desde una perspectiva tecnológica limitada:— no se encuentran en él las condiciones que, "inexorablemente", conducirán a lograr formar

maestros que sepan enseñar. Esto es así por varias razones.

I- Hemos sostenido siempre un enfoque epistemológico dentro del cual, por acabado que pueda uno creer que resulta el conocimiento que reúne sobre una determinada cuestión, mantiene abierta la posibilidad de incorporar dimensiones de análisis que no contempla en el presente. En nuestro caso, hemos realizado una opción según la cual la capacitación para la enseñanza de determinados contenidos en situaciones concretas de trabajo escolar debe abordarse desde tres dimensiones:

- * los contenidos de la enseñanza;
- * las condiciones de su apropiación;
- * los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a esos contenidos.

Hemos seleccionado estas dimensiones bajo la hipótesis de que cubren exhaustivamente el problema de capacitar para la definición, puesta a prueba, evaluación y ajuste de estrategias de enseñanza. Sin embargo, es posible que nuestro recorte de dimensiones -que en este momento nos parece suficientemente exhaustivo- se muestre insuficiente a futuro. A este respecto, el único reaseguro posible consiste en sostener una actitud de "vigilancia epistemológica", que permita estar atentos a producir otro recorte de dimensiones de acuerdo con lo que la marcha del PTFD y el avance del conocimiento en las disciplinas respectivas pueda mostrar.

II- Sobre algunas cuestiones vinculadas a la definición de estrategias de enseñanza, se sabe que se sabe poco. La construcción de estrategias de enseñanza constituye un proceso que requiere fundamentaciones de diverso tipo. En el estado actual de las Didácticas Especiales, y de la Didáctica General, es mucho lo que se sabe, pero es también mucho lo que no se sabe. Es más: las Didácticas formulan siempre advertencias acerca de los límites de sus elaboraciones, en relación con la insuficiencia de los saberes de que se dispone por ahora para fundamentar exhaustivamente el diseño de la enseñanza.

En este marco, las Didácticas Especiales ponen el énfasis en el conjunto de cuestiones que median entre las teorías explicativas de que disponen y las decisiones didácticas que proponen, en relación con las cuales insisten en señalar aquellas que aún no se conocen. Durante el diseño se toman decisiones avaladas en buena medida por saber experto, pero también se avanza sobre cuestiones con respecto a las cuales carecemos de toda la información necesaria. Las Didácticas Especiales postulan enfáticamente estas hipótesis de trabajo, en torno a las que promueven sus propias elaboraciones, y han alcanzado grados desiguales de desarrollo que impiden homogeneizar la relación conocimiento didáctico/ conocimiento para la enseñanza.

Como puede suponerse, frente a esta segunda fuente de ambigüedad de nuestro diseño, el reaseguro consiste en impulsar el trabajo de investigación en Didáctica -que tienda a generar saberes que den cuenta de aquellas "cuestiones mediadoras"- y, en términos de la formación de los futuros maestros, en insistir

sobre los límites de las fundamentaciones de que disponemos hasta el momento y en trabajar con ellos en microexperiencias didácticas que les permitan diseñar, poner a prueba, evaluar y ajustar las estrategias de enseñanza -que les hagan pensable el conjunto de cuestiones que median entre las teorías explicativas de que dispondrán y las decisiones que cotidianamente tendrán que tomar-.

III- Aún cuando las Didácticas Especiales avancen en la construcción de saberes que cubran lo que hipotéticamente deberían aportar al diseño de estrategias de enseñanza, buena parte de la definición de la situación de enseñanza excede al contenido -aún analizado en términos didácticos- y a las condiciones más generales de su apropiación. Dicho de otro modo: la vieja tríada docente/ alumno/ conocimiento no es *per se* suficiente como herramienta de análisis de la situación de enseñanza. Esto es así porque tales situaciones son siempre específicas: en ellas el contexto no interviene "rodeándolas", poniéndoles el marco, sino que es productivo de la situación misma.

Esto significa que las estrategias de enseñanza no pueden ser determinadas con anterioridad en diseños formalizados que den garantías absolutas acerca de cómo operar. Desde luego, es mucho lo que puede anticiparse; pero la anticipación será tanto más eficaz cuanto más potencialidad posea para la inclusión de aquello que es peculiar de cada situación didáctica, y construir esta potencialidad depende en buena medida de la capacidad para exceder el enfoque docente/ alumno/ conocimiento, y de avanzar hacia esquemas más comprensivos de la realidad educativa. Como sostuvimos en los comienzos del Programa:

"La autonomía de los docentes no es absoluta: su ejercicio profesional está determinado en gran medida por el marco institucional. El profesor no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y, en gran medida, no elige cómo desarrollarlo. Aún así, le cabe interpretar la situación, definir el problema y actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones que son siempre específicas, esto es, que no pueden ser determinadas de antemano por el currículo. Y ello no sólo por los grados de libertad personal de que dispone como sujeto, sino también por el hecho de que trabaja con casos únicos para los cuales no puede aplicar recetas estandarizadas. Su experiencia previa y el conocimiento adquirido le sirven, pero las soluciones no se derivan de ellos de manera automática: implican un proceso de ponderación, selección, interpretación y elaboración que acercan la tarea docente más a la de un diseñador que a la de un ejecutor".²⁵

El *currículum* del PTFD ha sido definido bajo esta hipótesis, y por eso previó la organización de los saberes de que debe disponer un futuro maestro en dos áreas -un AFG y un AFE-

²⁵ Ministerio de Educación y Justicia. Programa de Transformación de la Formación Docente. "Documento Base I", p. 13 (negritas en el original).

con la expectativa de que la primera suministrara un marco comprensivo de la realidad educativa que los futuros maestros tuvieran presente a la hora de definir estrategias de enseñanza en la segunda.

En el DB III hemos afirmado que los saberes que deberán incluirse en la formación admiten una clasificación débil en saberes explicativo/ descriptivos y normativo/ prescriptivos, de acuerdo con las dos finalidades propuestas para la formación: comprender la realidad educativa, definir estrategias de enseñanza. Se los diferencia gruesamente porque los primeros son saberes orientados a analizar y comprender la situación, mientras que los segundos son saberes orientados a diseñar la acción.

Sin embargo, también hemos apuntado que llevar esta distinción al extremo tiene sus riesgos. En efecto, en realidad la comprensión de la situación y la prescripción para la acción no son fácilmente escindibles. Tanto la comprensión como la prescripción pueden empobrecerse si se las separa artificialmente, puesto que el análisis de los efectos de la intervención enriquece no sólo la propia intervención sino también la comprensión misma de la realidad, y todo enriquecimiento en la comprensión de la realidad permite reformular la intervención.

Por otro lado, en la organización curricular que hemos propuesto, los dos tipos de saberes no se encuentran separados tajantemente. Si bien el AFG reúne fundamentalmente saberes explicativo/ descriptivos, el área está definida en función de saberes que podrían compartir todos los docentes -por ser propios del rol más allá del nivel y la especialidad-, y esto incluye ciertas prescripciones generales como, por ejemplo, una teoría general de la enseñanza. En lo que respecta al AFE, aunque se define fundamentalmente en torno a la intervención pedagógica y supone, por tanto, prescripciones para la acción, insistimos aquí en la necesidad de retener el lugar de los saberes explicativo/ descriptivos a la hora de diseñar tales estrategias de intervención.

En términos del trabajo curricular que se propone para el segundo año, el reaseguro para que esto se realice consiste en garantizar que, en el trabajo de diseño de estrategias de enseñanza, se pongan en juego los saberes del AFG de que disponen los alumnos.

IV- Finalmente -y no es una razón menor- ningún diseño curricular, por acabado que se encuentre, tiene modo de contener las garantías de su "aplicación tal como fue pensado". Hemos insistido repetidamente en que los procesos curriculares, lejos de consistir en "aplicaciones", en concreciones -para utilizar un término vigente en la literatura- de una prescripción que se cumple inexorablemente, son procesos en los que los actores interpretan, resisten, deforman, completan, transforman -en términos nuestros, especifican- lo prescripto de manera no sólo inevitable, sino potencialmente enriquecedora de la prescripción.²⁶ Siendo así las cosas, el reaseguro no consiste

²⁶ Cfr. TERIGI, Flavia (1993), "Diseño, desarrollo y evaluación del currículum". Ministerio de Cultura y Educación, Programa de Transformación de la Formación Docente, Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica.

en multiplicar al infinito las prescripciones -tarea no sólo engorrosa sino de auyo destinada al fracaso, puesto que ¿cómo prever lo específico sin que quede un resquicio para la transformación?-, sino en explicitar las cuestiones que se prevé que son de resorte exclusivo de los actores, y en propiciar un trabajo con los mismos que permita que éstos se apropien de la lógica subyacente a la organización curricular que se les está proponiendo.

Si se mira este diseño curricular desde una perspectiva tecnológica limitada, no se encontrarán en él las condiciones que, "inexorablemente", conducirán a lograr formar maestros que sepan enseñar. No se trata, sin embargo, de un problema de este diseño; tampoco los diseños llamados "tecnológicos" logran preverlo todo. En contraposición, el diseño que presentamos crea condiciones de posibilidad para formar maestros que sepan enseñar, y procura ofrecer todas las alternativas personales, institucionales y de gestión curricular que lo garanticen.