

Clas. de	
REGISTRACION	
FECHA	12 MAY 92
PAIS	Argentina
INSTITUCION	EdY

1526 / Foll.
377.8
2



Ministerio de Cultura
y Educación
Secretaría de Educación

INV	001526
SIG	Foll. 377.8
TIB	2

———— PROPUESTA CURRICULAR - INSTITUCIONAL ————
 ———— PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA ————

Dirección Nacional de Gestión Educativa
 Dirección de Formación y Capacitación Docente

1992

03430

Foll.
377.8
2

Presidente de la Nación
Dr. Carlos Saúl Menem

Ministro de Cultura y Educación
Prof. Antonio Francisco Salonia

Secretario de Educación
Dr. Luis Antonio Barry

Subsecretario Adjunto
Prof. María Ester Altube de Perrota

Secretario de Cultura
Sr. José María Castiñeira de Dios

Subsecretarios Adjuntos
Mtro. José Luis Castiñeira de Dios
Dr. Jorge Luis Schroder Olivera

Subsecretario de Coordinación
Dr. José Aromandi

Subsecretarios Adjuntos
Dr. Ricardo Dealecsandris
Lic. Alfredo Ossorio

Secretario General
Dr. Guillermo Heisinger

DOCUMENTO PARA LA DISCUSION

El presente documento tiene por finalidad sistematizar, a los fines de su discusión, la propuesta curricular-institucional de formación docente continua que impulsa la Dirección de Formación y Capacitación Docente (DIFOCAD), en el marco del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD).

Para ello, el Documento presenta consideraciones conceptuales en materia de currículum, política curricular y formación docente, y propuestas para la transformación curricular-institucional del sistema de formación docente. Esta propuesta no se presenta acabada, sino que constituye una base matricial para la discusión dentro de una estrategia de política curricular que compromete el aporte de diversos actores sociales para su desarrollo.

Esta discusión ya ha tenido inicio en tanto el presente Documento constituye un instrumento de trabajo que guarda consistencia con un Programa en marcha, que tiene objetivos, estrategias y lineamientos de intervención establecidos y que ya ha desencadenado una serie de acciones al interior de los institutos de formación docente, comprometiendo a los actores con el proceso de transformación.

I. EL CURRÍCULUM COMO RESULTADO DE UNA TOMA DE DECISIONES:

Una breve incursión por la literatura que se ocupa del currículo muestra que el mismo es objeto de conceptualizaciones diversas y aún opuestas. Estas conceptualizaciones, que se proyectan sobre la política curricular, han sufrido una significativa evolución, en especial en los últimos veinte años, tanto en el seno de la discusión académica cuanto en las prácticas de producción curricular. En cada momento de esta evolución se han destacado aspectos específicos pero relevantes, por momentos antagónicos y otras veces complementarios, en el esfuerzo de comprensión de un objeto complejo.

Así, a las formulaciones iniciales que, en la década del '60, consideraban al currículo como producto de un proceso "técnico", llevado a cabo por "especialistas", se han ido incorporando otros elementos: los contenidos, los procesos institucionales, la cuestión de los fines -generalmente concebidos como valores estáticos-, los procesos de aprendizaje, las acciones de la práctica y el impacto sobre el contexto social. El pensamiento de fines de los '70 incorpora la noción de poder y la dimensión política del currículum planteando la tensión entre la perspectiva "política" y la perspectiva "técnica".

En términos de política curricular, esta tensión ha instalado una secuencia de decisiones "técnicas" y decisiones "políticas". En este sentido, es ya clásico el procedimiento que supone que los políticos encargan a los técnicos la elaboración de un currículo, y que éstos lo preparan en una instancia ajena a lo político.

Recientemente, la temática curricular ha sido objeto de extensos debates, tendientes a recolocar el currículo en el centro de las decisiones que se toman en política educativa. Esto ha dado lugar a una formulación del currículo como resultado de un proceso de toma de decisiones: "el camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados. Lo que importa, en consecuencia, es justificar y argumentar la solidez de las decisiones que vayamos tomando, y, sobre todo, velar por la coherencia del conjunto" (Coll, 1987:29).

Esta conceptualización del currículo es superadora del problema que hemos presentado, porque atribuye a la programación la dimensión política que escamotean casi todas las conceptualizaciones históricas del currículo y restituye como parte de un mismo proceso no sólo la instancia de discusión y negociación sino el aporte técnico.

El proceso de diseño curricular está erizado de problemas como el momento y la oportunidad de una reforma, la direcciones que debe tomar, los modos de conseguir aquello que se quiere lograr- que no son reductibles ni a una instancia política ni a una instancia técnica. Requieren el concurso del consejo técnico y de la capacidad de decisión política, siendo impensable separar ambas instancias y proponerlas como sucesivas.

Por lo mismo, y en relación con el PTFD, un conjunto de decisiones en torno a la organización del currículo de formación docente continua se encuentran sugeridas en la naturaleza del Programa en marcha. Son decisiones "necesarias" por el tipo de proceso transformador al que se ha dado inicio:

- * muchas de ellas están vinculadas con el cuadro de situación presentado en su momento como aquello que se quería contribuir a superar;

- * otras están vinculadas a la dinámica de intervención por la que optó el MCE;

- * otras, a los lineamientos del Programa, indisociables a su vez del cuadro de situación y de la estrategia de intervención.

Por otro lado, no podemos desconocer que, en función del modo de intervención por el que optó el PTFD, se hace imprescindible la participación de los actores involucrados, es decir, los institutos de formación docente y quienes forman parte de ellos. Esta participación tiene de hecho lugar desde los inicios del PTFD, y se evidencia en el conjunto de las acciones que ya se han puesto en marcha (entre ellas, la conformación de centros operativos, la designación de docentes-representantes y el inicio de pequeños proyectos institucionales).

Esta participación es también imprescindible en función de la concepción de currículo como "objeto social que se modifica en el curso de su deliberación, elaboración, concreción, desarrollo y evaluación" (Sacristán, 1988). Este carácter procesual del

currículum permite distinguir que, a lo largo de su desarrollo, operan una serie de decisiones en las que están implicados diversos actores sociales.

Finalmente, desde esta concepción de currículum se puede discriminar distintos niveles de concreción: desde las acciones que llevan a la elaboración de un diseño, hasta su puesta en acción y evaluación. En consecuencia, las decisiones de las que el currículum es producto no se toman solamente en el nivel central, sino que requieren del debate y el compromiso de quienes intervendrán en cada una de las instancias señaladas.

En síntesis, las consideraciones anteriores nos llevan a determinar la necesidad de:

- * concebir al currículum de formación docente como producto de una toma de decisiones política y técnicamente fundadas, tendientes a transformar el cuadro de situación que se pretende superar y coherentes con los lineamientos del PTFD,

- * implementar y sostener una política curricular que incorpore sistemáticamente a los distintos actores del proceso, incluyendo el aporte de los especialistas, para consensuar los contenidos y los procesos por los cuales los docentes serán formados en el marco del nuevo programa,

- * fortalecer los esquemas de decisión de los docentes como camino legítimo para que las nuevas propuestas se plasmen efectivamente en la práctica. Ello supone una fluida circulación de la información, la contribución de los especialistas y la participación activa de los docentes y de las instituciones en la elaboración de la nueva configuración,

- * definir nuevas formas de organización institucional coherentes con estas transformaciones y nuevas formas de organización del trabajo docente.

II. CURRÍCULUM Y FORMACION DOCENTE:

La formación docente ha sido entendida históricamente como preparación para un tipo específico de tarea (globalmente rotulada como "tarea docente"). En este sentido, la identificación entre "formación docente" y "preparación para una tarea" que se propone en este Documento no es nueva. Más aún, la identificación entre "formación" y "capacitación" es característica de todos los procesos de preparación para el trabajo.

Lo que es específico del modo de entender la "formación", "preparación para la tarea" o "capacitación" que se propone en el PTFD es el hecho de calificar a esta formación como *continua*; esto es, como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a capacitarse para la profesión docente, pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

En el marco del PTFD se entiende que la formación docente, definida como *continua*, es un proceso de preparación para el desempeño de las tareas profesionales. Esto significa que capacitar a un docente es dotarlo de los saberes necesarios para el desempeño de su actividad profesional: la tarea docente.

No es ocioso aclarar que, cuando nos referimos a los "saberes" necesarios para el desempeño de la actividad profesional, no nos estamos restringiendo a la "información" proveniente de los campos científico y pedagógico. Obviamente esa información está comprometida: es impensable que los docentes puedan operar sobre la realidad sin apropiarse de este conjunto de saberes. Pero el concepto de saberes también incluye habilidades para:

- * la ponderación e interpretación de los problemas de esa realidad y de sus múltiples dimensiones,
- * la elaboración de modos de intervención apropiados, coherentes con el marco referencial y las condiciones del contexto específicos,
- * la puesta en práctica de dichas intervenciones,
- * el control y la evaluación de los resultados.

Este concepto de saberes presenta una complejidad adicional: el docente trabaja siempre ante situaciones específicas, para las que no son aplicables soluciones estandarizadas. No se trata, entonces, de suministrar a los docentes un abanico de recetas entre las cuales optar, sino de facilitarles la construcción y el fortalecimiento de sus esquemas de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas, a partir de la recuperación de los saberes disponibles en los campos científico y pedagógico.

La propuesta curricular-institucional de formación docente continua que aquí se presenta ha sido pensada desde la concepción avalada por la teoría y las evidencias empíricas de que el desarrollo de estas capacidades requiere de un proceso continuo que no se agota en la formación de grado. El fortalecimiento de la profesionalidad del docente supone -entre otras cosas- la permanente revisión de su proceso de trabajo y de las decisiones pedagógicas que adopta, así como de sus efectos inmediatos y consecuencias mediatas. Por lo mismo, esta propuesta espera promover la reconversión de los actuales circuitos de formación docente en un sistema de capacitación docente continua.

III. INSTANCIAS O "MOMENTOS" DE LA FORMACION DOCENTE CONTINUA

Bajo la concepción que hemos expuesto, la formación docente tiene un inicio en el cual se trabajan los saberes básicos que facultan a un sujeto para la práctica profesional, y una continuidad en la permanente reelaboración de esos saberes a los que el profesional cuestiona, enriquece, supera, según lo que su propia práctica profesional, el desarrollo de los campos científico y pedagógico y las demandas emergentes de la dinámica del contexto social posibilitan. Entendiendo a la formación en este sentido amplio, podemos discriminar en la misma distintos "momentos" o "instancias", que pueden articularse entre sí, y que presentamos a continuación.

Formación inicial: también llamada, en otros Documentos del PTFD, "formación de

grado".

Instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los saberes básicos que facultan a un sujeto para la práctica profesional docente.

Perfeccionamiento in situ: también llamada, por otros autores, "perfeccionamiento en servicio".

Instancia que se desarrolla en el lugar de trabajo y que consiste en la revisión crítica de los problemas que presenta la práctica. Adopta diferentes formas, desde la orientación y supervisión de la tarea docente hasta el tratamiento de temáticas específicas en talleres, ateneos, etc.

Si bien es un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente, no siempre se realiza ni se lo considera como instancia de capacitación, a pesar de que el mismo apunta al análisis y fortalecimiento de la tarea. Uno de los propósitos del PTFD es la incorporación de estas instancias a una redefinición jerarquizada del trabajo docente, y la recuperación de las mismas en las funciones específicas de determinados roles institucionales (supervisores, directivos, asesores pedagógicos, etc.) con respecto al personal docente.

Perfeccionamiento:

Instancia de revisión crítica de la práctica que tiene lugar en el instituto formador, en contacto tanto con otros docentes en ejercicio como con estudiantes que reciben su formación inicial. Es precisamente esta característica de poner en contacto a docentes con estudiantes aquello que potencia la productividad de esta instancia. Para los estudiantes que reciben su formación inicial, el trabajo compartido con los docentes en ejercicios es una de las formas de facilitar la inclusión de la práctica.

Actualización:

Instancia que pone énfasis tanto en las innovaciones que tienen lugar en el campo pedagógico (innovaciones que, por lo tanto, tienen incidencia en la conceptualización de la práctica docente y por eso constituyen una preparación para la tarea) como en las emergentes del acelerado desarrollo de los conocimientos científicos y tecnológicos. En ambos casos, son conocimientos que no estaban disponibles en el momento de la formación inicial, que registran un momento de producción histórica y deben ser distribuidos con la mayor celeridad posible.

Reciclaje:

Instancia de reconversión laboral -para desempeñar roles docentes diferentes a los actuales o para incorporarse a la docencia a partir de otra profesión- que debe partir de la acreditación de saberes previos y de su recuperación a los fines de la capacitación para la nueva tarea.

IV. ORGANIZACION INSTITUCIONAL DE LA FORMACION DOCENTE CONTINUA

Parece necesario enfatizar que una concepción de formación continua como la que estamos proponiendo requiere impulsar cambios sustantivos en la organización institucional actual. Estos cambios implican una redefinición de los institutos formadores, tanto en

cuanto a su organización interna como en cuanto a su articulación con otras instituciones. En este último aspecto, los avances del PTFD posibilitarán la emergencia de redes locales de capacitación constituidas por institutos formadores articulados entre sí, con las escuelas de su ámbito, con las Universidades próximas y con otros centros académicos.

IV. A. La institución formadora: reproducción de las prácticas vigentes o producción de alternativas de transformación?

Como punto de partida cabría destacar que ciertas formas organizativas de la institución formadora de docentes actualmente reproducen en algunos de sus aspectos más preocupantes las prácticas pedagógicas de las escuelas. Estudios recientes muestran que, en lugar de promover las innovaciones, la formación docente actual tiende a absorber las rutinas escolares y a mimetizarse con ellas, siendo observado el fenómeno de "secundarización" de la enseñanza terciaria.

En otras palabras, se observa un comportamiento circular por el cual los institutos formadores tienen un grado de responsabilidad por el tipo de práctica docente que se desarrolla en las escuelas y, como contrapartida, tienden a reproducir en su propio ámbito dichas prácticas.

Cabe al instituto formador una responsabilidad en el quiebre de este comportamiento circular, que se retroalimenta a sí mismo, a partir de la revisión de las prácticas pedagógicas del propio instituto y de las formas organizativas que facilitan la reproducción. La vinculación saludable y necesaria entre el Instituto formador y las escuelas no debería pasar por la reproducción acrítica de las prácticas escolares, sino por el estudio de los problemas educativos desde una visión alternativa.

Dentro de esta línea de análisis, corresponde enfatizar la importancia que tienen los estilos pedagógico-institucionales en la formación de los estudiantes. Ellos predeterminan en buena medida el comportamiento profesional, las formas de interacción y de pensamiento de los futuros docentes que -como esquemas prácticos- estarán dispuestos para funcionar en la vida laboral.

Ello no implica subestimar el impacto de la socialización profesional que se consolida en el contexto laboral; lo que aquí importa es definir formas de organización institucional que viabilicen la ruptura con la conservación acrítica, impulsen la producción de conocimientos alternativos, fortalezcan la profesionalidad del docente y establezcan canales dinámicos de articulación con las escuelas y con centros académicos.

IV. B. La Institución formadora, ámbito de articulación entre la teoría y la práctica:

En diversas oportunidades se ha afirmado que la formación docente actual adolece de una severa desconexión entre la teoría y la práctica. Es compartida la necesidad de alcanzar una articulación entre ambas, pero, en cambio, es difícil avanzar en la especificación de cuál sería la relación deseable entre ellas.

Desde hace tiempo, se realizan diversos intentos de superar la dicotomía teoría/práctica. En este sentido, es frecuente escuchar que los docentes reclaman que, junto con los contenidos de las teorías que se enseñan, se transmita su "bajada a la práctica". También es frecuente escuchar reclamos en el sentido de que se incluya cuanto antes en la formación inicial las observaciones y prácticas de ensayo, con el fin de conectar al alumno "desde el principio" con la realidad. Finalmente, no pocas veces hemos asistido a esfuerzos enormes por "tender puentes" entre la teoría y la práctica, "adecuando" la práctica a lo que la teoría "exige", o "forzando" la teoría para que explique toda la "realidad".

El problema con estos intentos es que se manejan con el supuesto de que teoría y práctica son, en efecto esferas que existen independientemente la una de la otra, y que de lo que se trata es de inventar el modo de "juntarlas". Escaparía a estas consideraciones el hecho de que teoría y práctica son de alguna manera dos caras de una misma cuestión: no existe teoría al margen de alguna práctica de la que se intenta dar cuenta, y no existen esfuerzos a-teóricos de operar sobre la realidad.

Lo que aquí se intenta retener es que la producción de una teoría es un esfuerzo de comprensión de una práctica determinada, y que, si se restituye esta dimensión comprensiva de la teoría, pierde sentido el dilema entre teoría y práctica. En tal sentido, no existe teoría ajena a alguna clase de práctica de la que se trata de dar cuenta, ni existe práctica alguna que no sea susceptible de ser sometida a tratamiento conceptual. De lo que se trata es de maximizar la potencia de una sobre la otra.

En este planteo, el instituto de formación docente continua es el ámbito privilegiado tanto para la promoción de estudios sobre la realidad escolar -lo que llamaremos investigación pedagógica- como para revertir estos saberes sobre la capacitación continua, de manera tal que circulen rápidamente para el conocimiento de los docentes y que éstos participen en la investigación de su práctica.

IV. C. El currículo como organizador institucional:

El currículo -como programa formativo y como práctica pedagógica- es el organizador por excelencia de las instituciones pedagógicas. A diferencia de otras instituciones -de salud, de justicia, de seguridad, de producción, de servicios, etc.-, las instituciones pedagógicas organizan su tarea en torno a un proyecto formativo que se expresa en un currículo. Con respecto a las otras instituciones educativas, lo específico de los institutos de formación docente continua es el hecho de que allí se realizan tareas pertinentes a la capacitación continua de educadores, que se expresan en un determinado proyecto curricular-institucional.

Al concebir al currículo como producto de una toma de decisiones, hemos propuesto la constitución de diversos niveles de debate y deliberación, en los cuales habrá de consensuarse la propuesta curricular-institucional para la formación continua de educadores. Esta misma concepción de currículo implica que, cualquiera que sea la propuesta que se alcance a consensuar, la misma funcionará como marco a partir del cual cada instituto formador se comprometerá en la construcción de un proyecto curricular-institucional -como proyecto pedagógico/cultural de transformación de la enseñanza- del cual irá

emergiendo un perfil propio que responderá a las características de cada instituto y a las especificidades de su zona de influencia.

Esto implica, como se ha anticipado, una profunda redefinición de los institutos formadores, tanto en cuanto a su organización interna como en cuanto a su articulación con otras instituciones.

IV. D. Redes institucionales:

La matriz de formación continua de docentes que se propone se expresa en la organización de una red de institutos superiores de formación docente continua, articulados con las escuelas de las distintas jurisdicciones y localidades, y con las universidades y centros académicos, que incluya dentro de sus funciones la investigación educativa.

Desde el punto de vista organizativo, puede observarse:

- * una articulación entre Institutos, y entre Institutos, Universidades y otros centros académicos, que hace énfasis en proyectos de estudio e intercambio de recursos e informaciones necesarios para la circulación de conocimientos actualizados, elaboración de proyectos conjuntos, pasantías de docentes de los Institutos, desarrollo de investigaciones, etc.;

- * una articulación entre los Institutos y las escuelas de la localidad y jurisdicción, que tiene expresión en la capacitación permanente de los docentes de la red escolar y en la elaboración de proyectos conjuntos, y que provee el insumo de la acción a través de la determinación de necesidades, problemáticas y prioridades emergentes de la práctica de las escuelas.

IV. E. El Instituto Superior de Formación Docente Continua

En el marco del PTFD, se entiende que el carácter contextualizado de las prácticas que se constituyen en objeto de la formación determina que ésta deba tener un anclaje institucional fundamental: el Instituto Superior de Formación Docente Continua, producto de una profunda transformación institucional de los actuales institutos. Allí es donde prioritariamente, tendrá lugar la articulación entre teoría y práctica, base para la constitución de saberes que permitan dar cuenta de la realidad educativa y transformarla.

Este Instituto, a diferencia de los actuales institutos de formación docente - que en líneas generales sólo se ocupan de la formación inicial-, tendrá las siguientes funciones:

- * formación inicial de nuevos docentes para distintos niveles del sistema y distintas especializaciones del contenido,

- * perfeccionamiento de docentes en ejercicio en los distintos niveles del sistema y distintas especializaciones del contenido,

* perfeccionamiento de docentes en ejercicio en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, a través de procesos de revisión crítica de la práctica. Esto implica que la propuesta curricular-institucional de formación docente continua que aquí se presenta pretende llevar adelante acciones que impacten de manera inmediata sobre el conjunto del sistema educativo a través del perfeccionamiento de los docentes en ejercicio;

* reciclaje de docentes para el ejercicio de otros roles en diferentes campos del desempeño institucional (de aula, de conducción, de supervisión) y para la investigación educativa, así como de otros profesionales de carreras no docentes que tengan interés en iniciar una práctica docente en el sistema;

* investigación pedagógica, que apunte al análisis de los problemas emergentes de la práctica en las escuelas y al desarrollo de estrategias y diseños de intervención, así como a la validación de resultados;

* formación de formadores, como perfeccionamiento in situ de sus propios cuadros docentes a través de proyectos conjuntos interinstitucionales y con universidades y otros centros académicos.

En tanto la presente propuesta involucra a la vez una transformación curricular e institucional, deberá ser acompañada de un proceso de normalización de los institutos de formación docente, para el que se requerirá la elaboración de una nueva normativa. Al respecto se ha elaborado una propuesta de normalización articulada con las características del nuevo instituto formador, propuesta que deberá ser sometida a discusión.

En principio cabe destacar que se propone realizar los llamados a concurso para titularización a la brevedad, en el marco de los nuevos lineamientos curriculares, a fin de que los respectivos estamentos puedan designar sus autoridades legítimas (cabe recordar que, según la normativa vigente, debe estar titularizada el 50% de la planta docente para proceder a la elección de autoridades). Tanto en el caso de los docentes como en el de los directivos se impone iniciar las actividades de capacitación que correspondan.

Respecto de las Escuelas Normales, y con el fin de rescatar la especificidad de nivel terciario, se propone la designación de un regente a cargo del nivel, siguiendo los mismos procedimientos que en los INES.

V. PROPUESTA CURRICULAR:

V. A. La práctica como eje de la propuesta curricular

Si el objetivo de la formación docente es el fortalecimiento de los esquemas de decisión de los sujetos frente a las necesidades que plantea la práctica profesional, esa práctica debe ser tomada como eje de la formación continua. En efecto, la construcción de los saberes propios de la práctica profesional sólo es posible si se toma dicha práctica -la práctica real y efectiva, la que tiene lugar cotidianamente en el sistema- como objeto de estudio.

Por lo mismo, la reflexión sobre la práctica docente es necesaria no sólo a los fines de adquirir una formación inicial pertinente al tipo de acción profesional que se va a desarrollar, sino también a los fines del permanente enriquecimiento de los esquemas de decisión una vez que el docente ha comenzado su carrera. Por esto hemos propuesto hablar de una formación inicial cuyos contenidos son permanentemente reelaborados a lo largo del ejercicio profesional, y hemos señalado la necesidad de que esos contenidos iniciales sean enriquecidos con los nuevos saberes que se producen en los campos científico y pedagógico y con la permanente revisión crítica de la práctica concreta.

Un riesgo que puede traer consigo la propuesta de constituir a la práctica en el eje del currículo es el de incurrir en la mera inversión del tradicional orden (toda teoría primero, toda la práctica después) reivindicando la "primacía de la práctica", lanzando a los estudiantes "a la realidad" sin ninguna orientación teórico-metodológica que le permita interpretar esa realidad. No se trata, entonces, de invertir la tendencia a teorizar por una tendencia a practicar. De lo que se trata es de "articular la reflexión y la experiencia a lo largo de toda la formación" (Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento-Base I, pp. 14). La relación teoría/práctica que estamos planteando no se reduce al hacer: debe permitir la problematización de la acción sostenida por los aportes teóricos. Tampoco se reduce al pensar: la reflexión debe estar centrada en una práctica, en un hacer al que toma por objeto.

Pero, ¿a qué práctica nos referimos? Habitualmente se concibe a la práctica como la acción docente dentro del marco del aula, y dentro de esta acción como relativo al proceso de enseñar. Si bien éste es uno de los ejes principales de la acción docente, el concepto de práctica alcanza, también, a otras dimensiones: la práctica escolar y sus efectos en la práctica social. Es decir, la práctica -como concepto y como acción- se desarrolla en los ámbitos del aula, de la institución y del contexto.

Así, por ejemplo, el sistema de relaciones que formal o informalmente, se desarrollan entre la escuela y los contextos socioculturales -comúnmente llamado "relación escuela/comunidad"- es un aspecto de crucial importancia en el análisis de la práctica; problemáticas como la marginación y el fracaso escolar son también problemas de la práctica que involucran a los resultados de todo el sistema; problemas que reconocen "un origen" más lejano en el tiempo que la simple actualidad son también problemas de la práctica.

Con esto queremos decir que el concepto de práctica es polisémico: es posible no "pisar el aula" y estar, sin embargo, trabajando sobre la práctica, así como es posible lanzarse a multiplicar las "visitas al aula" sin que esto involucre real trabajo sobre estas prácticas.

En este sentido, todas las asignaturas pueden incluir la práctica, y deben de hecho incluirla para que la "teoría" tenga sentido, porque toda teoría constituye un esfuerzo por someter a tratamiento conceptual sistemático determinadas zonas de la realidad. Esto no resulta de fácil comprensión si se reduce la "práctica" a la observación o dictado de clases. Si esto ocurre, puede resultar difícil encontrar la "práctica" a la que se refieren las asignaturas llamadas "teóricas".

OBJETIVO

Se ha pensado, por ejemplo, que asignaturas "teóricas" como la Historia de la Educación no remiten a la "práctica", y que en todo caso incluir la "práctica" en una asignatura como ésta equivale a poner a los alumnos a hacer "investigación", confundiendo conexión teoría/práctica con realización de "trabajos prácticos". Desde nuestra perspectiva, la conexión teoría/práctica en una disciplina como la que estamos proponiendo pasa fundamentalmente por hacer uso del conocimiento histórico-educativo para comprender el presente, para dar cuenta del contexto de producción de determinadas problemáticas actuales que son incomprensibles si no es en relación con su génesis histórica.

En un sentido semejante, las asignaturas llamadas "prácticas" plantean problemas que no pueden pensarse -y menos aún resolverse- sino desde aportes teóricos capaces de someterlos a tratamiento conceptual sistemático.

Lo que aquí se propone es el análisis reflexivo de la práctica docente realizado al interior de dicha práctica como eje y objetivo de la formación permanente.

V. B. Criterios básicos de la propuesta curricular:

Guardando consistencia con los aspectos cruciales del PTFD (cfr. en el Documento Base, especialmente los "Ejes de intervención" y los "Objetivos del Programa") la transformación curricular que se propone para la reconversión de los actuales circuitos formadores en un sistema de formación docente continua se asienta en los siguientes criterios básicos:

1. **Continuidad:** definida como acción formativa permanente a lo largo de la carrera profesional docente. Ello supone:

- la integración de la formación inicial y de todas las instancias de capacitación posteriores dentro de la institución formadora, permitiendo múltiples entradas y salidas de los docentes en servicio. Estos podrán insertarse en las instancias propuestas como formación inicial para los aspirantes a la docencia -donde se ofrecerán saberes en constante actualización para la comprensión de la realidad escolar- y también en las diversas alternativas de perfeccionamiento que el Instituto formador pueda ofrecer -bajo la forma de seminarios, talleres, etc. , haciendo un aprovechamiento de los recursos humanos con que cuenta;

- el enriquecimiento de la formación de los estudiantes por la conformación de grupos mixtos de estudiante y docentes en servicio, trayendo la problemática de la práctica al aula para su estudio y tratamiento teórico sistemático;

- la reorganización del Instituto como centro de formación permanente, potencializando su contribución para la transformación de las escuelas y fortaleciendo su posición en el campo de los estudios pedagógicos.

2. **Integración/diferenciación:** este criterio apunta a la consolidación de un cuerpo básico de saberes del que todos los docentes necesitan apropiarse -independientemente de la especialidad y nivel en el que se propongan trabajar- y al desarrollo de

cuerpos diferenciales de saberes según la orientación específica.

En lo que respecta al currículo de formación inicial, este principio de integración/ diferenciación implica centrar un primer ciclo de la formación inicial en las competencias pedagógicas que requiere el rol docente en el ejercicio cotidiano de la práctica profesional; las especializaciones de contenido se introducirán, según esta propuesta, en un segundo ciclo dentro de la misma formación inicial.

Una formación como la que se propone reúne, a nuestro modo de ver, varias ventajas:

- En primer lugar, procura formar un educador que piense desde su rol docente, superando la visión parcial del docente como transmisor de un contenido disciplinario en favor de una visión del rol docente que apunte al desarrollo de la persona en todas sus dimensiones.

- En segundo lugar, procura rescatar lo específico del rol docente que no se centra en el contenido disciplinario; no porque la disciplina no sea relevante sino porque tiene sus propios especialistas. Lo específico de la tarea docente es la programación, realización, y evaluación de intervenciones pedagógicas para poner en contacto a los sujetos con los contenidos de cada disciplina a partir del análisis de contexto y situaciones específicas.

- En tercer lugar, una propuesta de este tipo supera la fragmentación y la descoordinación que existe entre los actuales circuitos de formación docente. Un ciclo inicial común de formación pedagógica facilita el pasaje de un nivel a otro, de una especialidad a la otra y del área profesional a la formación docente, superando los obstáculos de los actuales circuitos cerrados.

- En cuarto lugar, la propuesta que presentamos refuerza la profesionalización de la tarea docente, a través de la generación de un campo de saberes específico. Este campo ha tenido históricamente escasos especialistas, y ha sido ocupado recientemente por los especialistas en Ciencias de la Educación, produciéndose la situación conocida según la cual éstos son los "expertos" en el campo en el que los docentes meramente "actúan", despojados de la racionalidad que da cuenta de dicho campo.

Se podría objetar que, al desplazar la formación en la especialidad a un segundo ciclo de la formación inicial, se rompe la unidad pretendida entre teoría y práctica. Aquí caben varias consideraciones. En primer lugar, la formación actual ha intentado garantizar la unión entre teoría y práctica por una formación en la que coexista la formación pedagógica con la especialidad; sin embargo, la mayoría de los actores coinciden en señalar que la disociación teoría/ práctica subsiste. En segundo lugar, la unidad teoría/ práctica se garantiza por una concepción diferente de la formación, que se centre en la revisión y transformación de dicha práctica. Para ello, hemos propuesto que el eje organizador del curriculum de capacitación docente continua sea la práctica docente, en sus distintos niveles y dimensiones, enmarcada en procesos de apropiación de saberes que permitan comprender y transformar las condiciones en que dicha práctica tiene lugar.

En lo que se refiere a la capacitación posterior -en sus diversas instancias de perfeccionamiento, reciclaje, etc.- la propuesta curricular que se presenta procura articular

diversos recorridos, de modo que se habilite al docente para reinsertarse en el sistema cuando desee completar otro circuito o profundizar en temáticas o contenidos específicos.

De acuerdo con esto, el curriculum de formación continua debe estar dotado de una estructura flexible que permita optar por distintos trayectos curriculares, y componer distintos circuitos a partir de intereses profesionales dentro de un mismo instituto o entre distintos institutos formadores. Ello apunta a superar la rigidez actual de los planes de estudio, como "nichos" cerrados y aislados entre sí donde queda escaso margen para la integración, intercambio y organización de las distintas alternativas así como para la acreditación de aprendizajes realizados en otros contextos.

3. Apertura/innovación: este criterio define la necesaria y periódica revisión de los contenidos que se enseñan, así como de las estrategias y proyectos curriculares por los que se enseña. Supone un diseño abierto a la innovación, que permita la introducción de los cambios generados por la dinámica social, los avances de la ciencia, la tecnología y la investigación, así como nuevas propuestas pedagógicas.

La formación docente debe reflejar un dinamismo que se proyecte y actúe como movilizador de la renovación en las escuelas y de las prácticas docentes. Se plantea, entonces, la superación de la tendencia a la conservación de contenidos, enfoques y temas así como la resistencia a incorporar nuevos enfoques; impulsar la articulación con universidades y centros académicos para el desarrollo y acreditación de proyectos conjuntos. Esto implica afianzar un comportamiento institucional más receptivo a las nuevas orientaciones y al intercambio, capaz de estimular en el estudiante la apertura y el juicio crítico para evaluar/ incorporar las contribuciones dadas por otros.

Al mismo tiempo, la apertura del plan curricular/institucional debe colaborar para estimular en el estudiante/ docente la capacidad de decisión para elegir entre distintas alternativas fortaleciendo la toma de decisiones como parte de la identidad profesional del docente. Es posible que, en sus comienzos, la propuesta curricular no pueda garantizar tantos recorridos diferentes para la formación inicial, pero, al margen de que deba tenderse a ello a medida que la propuesta se desarrolle, la apertura estará presente especialmente en todas las instancias de capacitación posterior. Lo que debe asegurarse es un muy amplio y flexible sistema de capacitación permanente, a través de un currículo que garantice máximas facilidades para armar recorridos a elección.

Esta flexibilización apunta también a superar la rigidez de los tiempos (horario) y de los espacios (aula) incorporando nuevas formas de aprender (vg. pasantías, seminarios de lectura y profundización, desarrollo de proyectos, etc.)

4. Producción y circulación de conocimientos: este criterio se orienta a la difusión de conocimientos y enfoques actualizados (expresados en el criterio anterior) y a la incorporación de la dimensión de la investigación a lo largo de la formación y el perfeccionamiento. El mismo se sustenta en la necesidad de consolidar marcos de referencia que orienten la práctica y de fortalecer la profesionalidad del docente cuya acción se desarrolla en marcos sociales o pedagógicos que no son prefigurados.

Este criterio implica, como los otros, cambios organizacionales para la realización de proyectos de investigación y de experimentación a partir de los problemas que

A partir de lo expuesto, se propone una organización curricular integrada por:

* un ciclo común, como campo de conocimientos que operan como fundamentos de la profesión docente, integrando la reflexión teórica y la indagación de sus temáticas en la práctica; se propone que este ciclo sea el inicial para consolidar una formación docente desde el análisis de su rol, a partir del estudio del contexto educativo y de las problemáticas emergentes, evitando comenzar por el estudio y la especialidad disciplinaria (ref. criterio curricular "integración/ diferenciación", p.11),

* un ciclo especializado, de estructura ramificada, organizado en tres campos curriculares de desarrollo simultáneo y articulado:

1. campo psico-socio-educativo:

definido por el estudio de temáticas específicas referidas al proceso de enseñanza y del aprendizaje, a través de aportes provenientes de las Ciencias de la Educación y disciplinas conexas;

2. campo disciplinario: destinado al estudio de los contenidos disciplinarios que son contenidos curriculares; de sus enfoques epistemológicos, ejes conceptuales, aportes de la investigación y problemáticas actuales;

3. campo de intervención pedagógica: como eje articulador de los campos anteriores, destinado al diseño de alternativas didácticas, a su desarrollo y control de resultados, así como el análisis de sus problemáticas específicas emergentes de la enseñanza y del desarrollo de las instituciones educativas;

* un área de ofertas institucionales expresada en seminarios, talleres y otras modalidades de enseñanza, sobre cuestiones relevantes para el contexto educativo específico y que definan el perfil educativo que adopta cada institución formadora. Estas ofertas pueden incluir actividades propias del instituto y otras que surgen por convenio entre el instituto y otros institutos de formación docente y/o universidades u otros centros académicos. El estudiante que esté completando su formación inicial podrá elegir entre estas alternativas dentro de los cursos optativos del plan. Al mismo tiempo, dichas actividades representarán una oferta permanente para la capacitación de docentes en ejercicio. Es conveniente que estas ofertas sean concebidas como actividades a término y no como un plan fijo, que sean desarrolladas con la conducción de docentes del instituto incorporando los recursos de que dispone la institución y/o articulando esfuerzos con otras instituciones.

V. C. 2. Estructura modular:

Todo el planteo expuesto requiere una estructura curricular modular, es decir, una estructura contituida por "módulos", definidos como unidades de contenido con relativa autonomía entre sí, con relativa indiferencia de su orden de presentación, que se cursen sucesivamente unos con respecto a otros pero intensivamente al interior de cada uno de ellos. Esto significa que un sujeto que inicia su formación para ser docente

comienza cursando uno o dos módulos intensivos del ciclo común -según la cantidad de módulos que se decida hacer cursar simultáneamente, pero evitando en todos los casos recaer en el horario tipo damero-, y cuando termina con los primeros sigue con los restantes hasta completar el ciclo básico de formación pedagógica. Terminado este ciclo, inicia el cursado del ciclo especializado, con la organización descripta y con una estructura también modular.

La estructura modular se impone por varias consideraciones, algunas de las cuales enunciaremos a continuación:

- En primer lugar, posibilita a los cursantes un estudio intensivo de las temáticas y/o problemass objeto de análisis en cada módulo a la luz de un cuerpo teórico. Cada módulo no es una "disciplina" en el sentido clásico sino un conjunto teórico que, a partir de su enfoque, permite una interpretación de los problemas de la práctica. Con ello se aspira a lograr uno de los puntos centrales del PTFD : la construcción de formas de organización de los contenidos que tiendan a superar la fragmentación de los conocimientos que aqueja a los actuales planes de formación docente.

- En segundo lugar, esta estructura permite la permanente capacitación intensiva de los docentes en ejercicio.

- Por otro lado, bajo una estructura modular, los grupos de asistentes a un mismo módulo se reducen en número con respecto a los grupos actuales de cursantes de una misma materia, y ello posibilita un trabajo no solo más intensivo sino, sobre todo, cualitativamente distinto.

- En cuarto lugar -y esto nos parece central- facilita la concentración de la carga horaria de cada profesor, posibilitando con ello no solo la especialización sino, sobre todo, su dedicación exclusiva a una institución determinada. Ello redundará de manera inmediata en una jerarquización del rol docente de los formadores de formadores, que actualmente, por la organización curricular por asignaturas ofrecidas en un horario tipo damero, se "reparten" entre varios cursos de varias instituciones para cubrir la carga horaria.

- Finalmente, posibilitaría a los docentes la alternancia entre dictado de clases de formación inicial/ autoperfeccionamiento/ conducción de instancias de perfeccionamiento para docentes en ejercicio.

Foll.
377.8
2

BIBLIOGRAFIA

GAGNE, Robert Curriculum Research and the promotion of learning. En: JOHNSON, M. Definitions and Models in Curriculum Theory, Vol 17, Nº 2, 1967

SUAREZ GOMEZ, Calixto Curriculum. Ponencia en el Congreso de Determinación de Terminología Pedagógica, Quito, 1968

SAYLOR Y ALEXANDER Curriculum Planning for Better Teaching and Learning (1962), traduc. en ROBERT, G. Desarrollo del curriculum, Bs. As. Troquel, 1968

TABA, Hilda Elaboración del currículo, Bs. As. Troquel, 1974

BERNSTEIN, Basil On the classification and framing of educational knowledge. En: Young, M. Knowledge and control, Londres, Collier Mc Millian, 6a ed, 1980

SACRISTAN, José G. Profesionalidad docente y cambio educativo, MCE/ OEA Sem. Formación docente y calidad de la educación, 1988

_____, El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata, 1988

COLL, César Psicología y Curriculum. Barcelona, Laia, 1987

ZABALZA, M. A. Diseño y desarrollo curricular, Madrid, Narcea, 1988

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum, Madrid, Morata, 1984