

Folle
377.8
7

74024

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS

INV	029909
SIG	Folle 377.8
FECH.	7

PROYECTO EJECUTIVO V

**FORTALECER Y MEJORAR LA CALIDAD DE
LA FORMACION DOCENTE**

**LINEAMIENTOS CURRICULARES DE
LA FORMACION DOCENTE
CONTINUA**

VERSION DEFINITIVA

- 1999 -

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN

1- Presentación	Pág. 3
2- Marco normativo	Pág. 4
3- Orientaciones generales acerca del Perfil de la Formación	Pág. 7

II. POLÍTICAS Y LINEAMIENTOS PARA LAS ACCIONES REFERIDAS A LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL, LA CAPACITACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN.

1- Formación docente inicial	Pág. 11
2- Propuesta de formación continua	Pág. 12
3- La función de investigación	Pág. 13

III ESTRUCTURA CURRICULAR INSTITUCIONAL.

1. Breve glosario	Pág. 15
2. Los tres campos de la formación docente	Pág. 17
3. Presentación de los itinerarios formativos	Pág. 17
4. El espacio de construcción de la práctica	Pág. 19
5. Criterios y orientaciones para el diseño curricular	Pág. 20

IV. ACERCA DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS

1- Gobierno y gestión	Pág. 23
2- Organización del tiempo	Pág. 23
3- Requerimientos de infraestructura y equipamiento.	Pág. 24

V. BIBLIOGRAFÍA

Pág. 25

I. INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN

La Transformación Educativa sostiene como uno de sus pilares básicos la formación y capacitación docente.

Se plantea así el desafío de poner en acción un sistema de formación docente continua que satisfaga la necesidad de perfilar nuevos recursos profesionales, a la vez de asumir el compromiso de producir los cambios en un sistema educativo que se prepara para responder a las exigencias del próximo milenio.

En este marco, se establecen posicionamientos relativos al perfil del egresado y a los elementos contextuales de la formación docente; así como a las políticas y lineamientos para las acciones de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente, y de promoción e investigación y desarrollo de la educación.

Se configura de este modo la estructura base para la creación de los institutos de formación docente continua generando las condiciones para la construcción de diseños curriculares institucionales que promuevan un servicio de formación profesional de calidad y una práctica institucional autónoma diseñada de cara al Siglo XXI.-

MARCO NORMATIVO

Los lineamientos curriculares para los Institutos para la formación docente continua de la Provincia de San Luis, tienen como referente el marco político normativo nacional y provincial.

1- Marco Político Normativo

Leyes nacionales

La aprobación de la Ley Federal de Educación N°24.195 ha propiciado el nacimiento del nuevo sistema nacional de educación, implementado en forma gradual y progresiva. Está integrado por: educación inicial, EGB 1, 2, 3, educación polimodal, educación superior y educación cuaternaria.

Esta ley prevé en su artículo 18 que *"la etapa profesional de grado superior no universitario se cumplirá en los Institutos de Formación Docente o equivalente y en Institutos de Formación Técnica que otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la Universidad ..."*.

Cuando se refiere a la Educación Superior, aborda los objetivos de la Formación Docente y señala la obligatoriedad de acordar los Contenidos Básicos Comunes para esta así como requisitos de acreditación para desempeñarse como docente en cada ciclo, nivel y regímenes especiales.

La citada ley, y con posterioridad la Ley de Educación Superior N°24.521, diferencian dentro de la educación superior la etapa profesional de grado no universitario y la etapa profesional de grado universitario, e incluyen en ambas la formación docente, determinando lo siguiente:

- En su artículo 3° que *"... La Educación Superior tiene la finalidad de proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel ..."*.

- En su artículo 15° expresa “... que corresponde a las Provincias el gobierno y organización de la Educación superior No Universitaria en sus respectivos ámbitos de competencia, así como dictar normas que regulen la creación, modificación y cese de Instituciones de Educación Superior No Universitaria y el establecimiento de las condiciones a que se ajustará su funcionamiento. ... Las jurisdicciones atenderán en particular las siguientes pautas:
 - a) estructurar los estudios sobre la base de una organización curricular flexible y que facilite a sus egresados una salida laboral,
 - b) articular las carreras afines estableciendo en lo posible núcleos básicos y regímenes de equivalencia y reconversión

Consejo Federal de Cultura y Educación

El organismo responsable de darle vida a la nueva formación docente es el **Consejo Federal de Cultura y Educación** en cuyo ámbito concretaron y acordaron los contenidos básicos comunes y las acreditaciones necesarias para el ejercicio de la docencia y cuyas resoluciones y recomendaciones específicas estructuran la carrera docente. A saber:

♦ Resolución N° 32/93: Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación.

Caracteriza el nuevo perfil del rol docente ante las exigencias del desempeño y los problemas de la formación actual. Conceptualiza la formación como continua y permanente de modo que asegure la transformación del sistema educativo. Consolida a la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) como el sistema que garantiza la articulación e integración de acciones de formación inicial, perfeccionamiento y actualización del personal del sistema educativo nacional.

♦ Resolución N°37/94: Criterios para la elaboración de Diseños Curriculares compatibles.

Contiene las bases, requisitos, componentes y criterios de organización para la elaboración del Diseño Curricular, a partir de una concepción del mismo como explicitación fundamentada de contenidos y procesos de enseñanza – aprendizaje del Proyecto Educativo. Para garantizar una mayor coherencia de política educativa y pedagógico–didáctica prevé elaborar el Diseño Curricular en correlación con los CBC y los CBO, desde el Nivel Inicial hasta la Educación Superior. Así las bases serán comunes.

♦ Resolución N° 36/94: “Red Federal de Formación Docente Continua”.

El documento se centra en dos aspectos:

Explicitación del modelo de organización de la RFFDC y de sus funciones y atribución.

La RFFDC fija las prioridades de perfeccionamiento, capacitación e investigación, los criterios de acreditación de las instituciones que se incorporan a la Red y las evalúa.

Establece que los CBC para la formación docente inicial abarcarán tres campos: el de formación general, de formación especializada y de formación de orientación. Los mencionados cambios serán ajustados en función de los perfiles específicos que se define para los docentes de los distintos niveles y ciclos del sistema educativo.

Establece nueve criterios para la acreditación de establecimientos de formación docente en la RFFDC.

♦ Resolución N° 52/96: Bases para la organización de la formación docente.

Amplía los criterios de acreditación para los IFDC con EGB 3 y Polimodal. Distingue la formación docente para nivel inicial y para el primero y segundo ciclo de EGB, que ofrecerá una formación multidisciplinaria; de la formación de docentes para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal, que ofrecerá una formación disciplinar y siempre en correlación con los CBC de la EGB 3 y polimodal. Serán progresivamente compatibles con los de las carreras universitarias a los efectos de facilitar la articulación

con los estudios universitarios correspondientes. Además establece la distribución de horas reloj de actividad académica de formación docente:

- 1800 horas reloj para nivel inicial EGB 1 y 2
- 2800 horas reloj para EGB 3 y Polimodal.

La distribución de las horas reloj de actividad académica de formación docente para educación inicial y el primero y segundo ciclo de la EGB destinará un mínimo del 50% de las horas reloj establecidas al campo de la formación orientada (Doc Serie A- 11).

La distribución de las horas reloj de actividad de formación docente para el tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal fortalecerá el campo de la formación orientada hasta alcanzar un mínimo del 60% de las horas reloj establecidas y promoverá los campos de la formación general y la formación especializada hasta alcanzar un mínimo del 30% de las horas reloj establecidas (Doc. Serie A-14).

♦ **Resolución N° 63/97: "Transformación gradual y progresiva de la FDC".**

Sobre la base de las funciones de formación docente inicial, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente y promoción, investigación y desarrollo de la educación, la RFFDC establece los perfiles de los IFDC, con dos y tres funciones. Los títulos que se otorgarán en las instituciones de formación docente son:

- Profesor de Educación Inicial
- Profesor de Primero y Segundo Ciclo de la EGB.
- Profesor de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal (en una disciplina específica)
- Profesor de Educación Especial en ...
- Profesor de Educación Física
- Profesor en Arte con Orientación en (un lenguaje específico o comunicación y diseño). (Por modificación posterior.)
- Profesor de (idioma extranjero) para Educación Inicial y Primero y Segundo Ciclo EGB o Tercer Ciclo de EGB y Educación Polimodal. (Por modificación posterior)

Finalmente aborda el Plan de Desarrollo Provincial para el Reordenamiento de la oferta de Formación Docente Continua y el Sistema de Acreditación de las instituciones no universitarias de formación docente. Establece criterios, parámetros de acreditación y programa de acciones.

♦ **Resolución N° 83/98: "Criterios para la conformación y funcionamiento de Unidades de Evaluación de la RFFDC".**

Las Unidades de Evaluación tendrán a su cargo:

- la evaluación de las instituciones no universitarias de formación docente con miras a su acreditación en la RFFDC
- la evaluación de las carreras que las instituciones no universitarias de formación docente proyecten y presenten.

♦ **Resolución N° 85/98: "Marco Nacional de certificaciones"** que especifica:

- Las certificaciones en el ámbito de la formación docente.
- La distinción entre titulaciones docentes, postítulo y certificaciones.

Resoluciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

De acuerdo con o establecido por la Ley Federal de Education y siguiendo los mecanismos acordados en la Consejo Federal de Cultura y Educación, corresponde a la autoridad nacional la instancia de contralor de los acuerdos federales. En ese marco, el Ministerio nacional ha emitido las siguientes resoluciones:

♦ **Resolución N° 2537/98** del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que establece:

- Los CBC para la Formación Docente, correspondientes a los campos de Formación General, de la Formación Especializada y de la Formación Orientada para el Nivel Inicial y Primero y Segundo Ciclo de la EGB.
- ♦ Resolución N° 2540/98 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que puntualiza:
 - Los requisitos para que los títulos y certificados docentes otorgados por los Institutos de Formación Docente Continua, tengan validez nacional.
 - Los criterios acordados en relación a la acreditación de los Institutos de Formación Docente Continua en la Red Federal de Formación Docente Continua, en los que basarán los dictámenes las Unidades de Evaluación,
 - Los requisitos a cumplir por los Diseños Curriculares Institucionales para la aprobación de las carreras de los Institutos de Formación Docente Continua.
 - La constitución de las Unidades de Evaluación Provincial.

Marco normativo provincial

Con respecto al marco normativo Provincial, la Ley Pcial de Educación (4947-92) expresa en el capítulo IV, artículo 26 inciso "d", que los objetivos esenciales del Nivel Terciario No Universitario son:

- *Promover en los estudiantes actitudes y hábitos de trabajo coherentes con la actividad y/o con la función para la que han elegido formarse.*
- *Generar un proceso crítico-comprensivo del significado social de la profesión elegida.*
- *Propender a la especialización laboral acorde con las características de la estructura ocupacional de nuestra sociedad y la que puede preverse en función de la evolución del conocimiento y de la tecnología y del desarrollo provincial.*
- *Formar docentes con un perfil coherente con los objetivos de transformación pedagógica requerida para el mejoramiento de la calidad de la educación y el cumplimiento de los fines y objetivos de la presente Ley*

La Ley N° 5026, por su parte, establece la necesidad de:

- a- *Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles y modalidades del Sistema Educativo.*
- b- *Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científicos, metodológicos, artísticos y culturales.*
- c- *Formar investigadores y administrativos educativos.*
- d- *Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático*
- e- *Fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia y el respeto de la comunidad por la tarea educadora...*

Con fecha 1 de Diciembre de 1997 el Gobierno de la Provincia emitió el **Decreto N° 2989** – MGyE– que determina *"... la necesidad de reordenar el Sistema Educativo en general, y en particular el Nivel Superior No Universitario destinado a la Formación Docente y Técnica exigiendo un replanteo para el mismo..."*.

ORIENTACIONES GENERALES

ACERCA DEL PERFIL DE LA FORMACIÓN

El desafío de la profesionalidad que se exige al docente de hoy supone una reflexión sobre su acción educadora. Es necesario un nuevo perfil docente que redefina el enseñar, jerarquizando así la intervención pedagógica autónoma. La formación debe enfatizar la preparación de docentes que puedan reflexionar sobre los orígenes, propósitos

y consecuencias de sus acciones y, además, sobre las interrelaciones que se crean y recrean con el contexto socio-histórico en el que esta práctica se inserta.

La formación docente no comienza con los cursos o las materias llamadas pedagógicas, sino que empieza con las propias experiencias como alumno/a que están fuertemente internalizadas y son difícilmente analizables por lo que se corre el riesgo de reproducirlas mecánicamente. En consecuencia la formación docente debe crear condiciones tales que permitan al futuro enseñante revisar sus modelos y matrices de aprendizaje a la luz de las teorías educativas que incluyen distintas cuestiones, tales como la inserción institucional, las tareas de concertación, las tareas de gestión, etc.

Desde la perspectiva teórica, hay tres posturas dominantes en el discurso y en el ejercicio de la función docente: una perspectiva que concibe a la formación inicial como una introducción a los conceptos teóricos básicos relativos a la profesión docente y entiende que el desarrollo de las competencias profesionales es un desafío a ser enfrentado luego en el ejercicio de la profesión; una perspectiva técnica, que concibe a la enseñanza como una ciencia aplicada y al docente como a un técnico; y una tercera perspectiva que concibe a la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre la práctica desde la formación inicial. De cada una de esas visiones acerca de la profesión docente deriva un enfoque diferente para adoptar y diseñar propuestas de formación docente.

Estos lineamientos adhieren a la tercera postura ya que reconocen que la enseñanza es una actividad compleja, que se desenvuelve en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, en situaciones en las que el conflicto que se plantea en el hacer diario requiere opciones técnicas, éticas y políticas. En este enfoque, la formación del profesor busca la autonomía profesional desarrollando su conocimiento pedagógico en el proceso de construcción y reconstrucción de reflexiones sobre situaciones prácticas reales que tengan como punto de referencia las competencias que se encuentran subyacentes en las prácticas de los buenos profesionales.

La naturaleza práctica de la actividad pedagógica implica un saber hacer que orienta la mayor parte de las acciones del docente y es fruto de sus experiencias prácticas, sus conocimientos teóricos, sus convicciones, sus supuestos. Implica también la necesidad de trabajar para saber como intervenir mejor en las realidades en las que debe actuar, confrontando sus teorías con la necesidad de tomar decisiones ajustadas a las necesidades de los alumnos y de las situaciones. Finalmente requiere de la sistematización y el distanciamiento en un momento posterior, con el propósito de objetivarla, tomándola como una cosa sobre la cual se puede pensar de forma fundamentada a partir de presupuestos que le pueden servir de referencia teórica, para reconstruirla mejor. (Schön, 1983).

Esta formación de un profesional de la enseñanza se construye en equipo. El equipo posibilita la elaboración de una práctica y un pensamiento profesional propio, en relación con un marco teórico de referencia, globalizado e interdisciplinar.

Sobre la base de lo señalado, el perfil de los docentes que se construirá a lo largo del proceso de formación continua, implicará lo siguiente:

- ♦ Una formación básica sobre los conocimientos disciplinares y didácticos y también sobre el proceso de pensamiento científico y la necesaria aproximación disciplinar a los problemas, ya que un docente debe estar capacitado para problematizar la producción científica, formular interrogantes, acceder a información pertinente y ofrecer, eventualmente interpretaciones alternativas.

- ❖ Las bases para una formación profunda sobre las problemáticas del área disciplinar elegida.
- ❖ Una formación teórica de base sobre presupuestos epistemológicos diversos que posibiliten la comprensión de los aportes interdisciplinarios y las conexiones e interrelaciones entre el área disciplinar elegida y otras ciencias.
- ❖ La superación de las tradicionales concepciones metodológicas para avanzar en la enseñanza de una disciplina como ciencia capaz de reflexionar sobre su teoría y de incorporar las renovaciones de las últimas décadas. Ello implicará "...llevar a los (futuros) docentes al corazón de la disciplina y plantear la idea de que el conocimiento se renueva demasiado rápidamente como para que lo que alguna vez se estudió pueda alcanzar..." (Romero. 1996: 210)
- ❖ El dominio de un instrumental metodológico riguroso para abordar y resolver los problemas que se le presenten en su práctica cotidiana, a nivel de la disciplina y de su didáctica.
- ❖ El desarrollo de una actitud crítica y creativa frente a su propia práctica para replantearse problemas, formular hipótesis, construir y reconstruir conocimientos, haciendo y recibiendo aportes dentro del propio campo y desde ámbitos interdisciplinarios. Todo esto sostendrá el mejoramiento continuo de su práctica docente.

Estas cuestiones no deben ser soslayadas al momento de encarar la formación de los profesores. La formación inicial debe brindar los conocimientos de base, que luego cada docente irá profundizando y orientando a lo largo de su formación continua, la cual acompañará permanentemente su desempeño profesional. De hecho, ese profesor que demandan las actuales exigencias sociales, debe poder acceder progresivamente a un amplio manejo de las disciplinas y del proceso de construcción de sus conocimientos, debiendo considerar la identidad propia de cada una de ellas para funcionar interdisciplinariamente. De esta manera, se podrá lograr una mayor unidad e integración de los conocimientos, haciendo posible establecer principios más generales en cada campo del saber, ampliando la mirada sobre los hechos, los acontecimientos, los fenómenos, las coyunturas, las estructuras y los procesos.

En este proceso de reflexión y comprensión se espera que los docentes puedan apoyar y sostener su desarrollo personal y el de su grupo de trabajo y conseguir influenciar colectivamente en las condiciones del trabajo escolar.

Competencias profesionales del docente

Cinco son las competencias básicas que todo docente debe desarrollar para un mejor desempeño en la coyuntura y una mejor participación en la reinención de la escuela y de los sistemas educativos. (Braslavsky, 1998).

1-La competencia pedagógico- didáctica:

Resulta indispensable que los profesores posean criterios para seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente promoviendo los aprendizajes de los alumnos y para inventar otras estrategias allí donde las disponibles fueran insuficientes o no pertinentes.

Los profesores deben conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica efectivas. Estas estrategias incluyen a las nuevas tecnologías y las secuencias de actividades en las que se utilicen recursos múltiples.

2- La competencia institucional;

Es la capacidad de articular la macropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones en las que se desempeñen y en lo que deban emprender en sus espacios más acotados: las aulas, los patios, los talleres, las actividades que se desarrollen en espacios externos a la escuela.

Capacidad para discriminar niveles en la toma de decisiones al tiempo que se amplíen los márgenes de autonomía.

Capacidad para comprender la macropolítica del sistema, la micropolítica de la escuela y del aula estableciendo una tensión productiva entre la autoafirmación y la autoexigencia y la demanda a los otros actores del complejo proceso educativo en todos sus niveles de especificación.

3- La competencia productiva:

Es la capacidad para comprender e intervenir como ciudadanos productivos en el mundo que viven y vivirán. Para orientar a niños y jóvenes es preciso comprender el mundo. El desafío en la reinención de la profesión del profesor es ampliar el horizonte cultural.

4- La competencia interactiva.

Es la capacidad para comprender y sentir con el otro.

Capacidad para comprender la cultura de los jóvenes y niños, las peculiaridades de las comunidades, las formas de funcionamiento de la sociedad civil y su relación con el Estado, de ejercer la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre diferentes.

5- La competencia especificadora:

Es la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos e institución educativa y /o de un conjunto de fenómenos y procesos; complementando los saberes que intervienen en la formación de las competencias didáctico-pedagógicas, institucional, productiva e interactiva; con un mayor dominio de contenidos referidos a una disciplina o campo del saber; un conjunto de metodologías, o de peculiaridades institucionales que lo ponen en mejores condiciones de formar en los alumnos competencias básicas para las que se requiere su utilización.

Esta competencia permite superar la hiperespecialización disciplinar de los profesores de educación secundaria, al mismo tiempo que resolver algunos desafíos de especialización en el caso de los profesores de la educación general básica.

**II. POLÍTICAS Y LINEAMIENTOS
PARA LAS ACCIONES REFERIDAS
A LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL,
LA CAPACITACIÓN Y LA
INVESTIGACIÓN.**

FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

De acuerdo con la Resolución N°63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación, las instituciones de formación docente continua, base de la Red Federal de Formación Docente Continua, desarrollan las siguientes funciones fundamentales y articuladas entre sí:

- **Formación Docente Inicial**
- **Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización docente**
- **Investigación.**

Estas funciones no son concebidas ni serán desarrolladas por separado sino como parte de un mismo programa institucional curricular que las integre en su concepción y en los hechos.

La formación docente estará enfocada como una formación profesional de inicio. Esto quiere decir que los estudiantes tendrán conciencia de que están recibiendo las bases para el desarrollo de una praxis (en la que se integran contenidos teórico prácticos) que les permitirán una primera relación con la profesión docente, la cual les exigirá un proceso de formación continua.

La capacitación para los docentes en ejercicio adoptará los mismos dispositivos que la formación inicial integrando formación, investigación y práctica.

La formación inicial tendrá:

- **Estructura modular,** que facilite la integración de marcos conceptuales a problemáticas surgidas de las prácticas, superando la división "escolar" de materias teóricas y prácticas y la forma mosaica de organización.
- Un **dispositivo organizacional diferente** que abra la posibilidad de imaginar diversos modos de organizar la actividad escolar.
- **Organización en itinerarios** que permitan el cursado de módulos comunes y módulos diferenciados.(tanto para la formación inicial como para la capacitación).
- **Integración de la investigación educativa como estrategia de formación.**
- El soporte del **uso cotidiano de diversos recursos tecnológicos** para todas las actividades que se desarrollen en función de los procesos tanto administrativos como los formativos (ya que todos ellos son formativos dado el carácter de la Institución.)
- Un **taller de iniciación** en el momento del ingreso para diagnosticar capacidades y necesidades formativas de los ingresantes
- **Contacto desde el inicio con la realidad escolar/educativa**
- **Espacios de apreciación y producción cultural** que pongan a disposición de los futuros docentes distintas formas de expresión y elementos para su análisis.

- **Recursos tecnológicos para la enseñanza:** actividades destinadas a proveer al futuro docente de herramientas básicas para la utilización de diversos recursos tecnológicos.
- **Incorporación de una segunda lengua (Inglés)**

2- PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA Y COMPARTIDA

Las nuevas instituciones de formación docente continua son mucho más que centros formadores de docentes. Su sentido último es que los Institutos de formación docente continua sean centros de innovación y su accionar se traduzca en una práctica pedagógica transformada e innovadora que impacte significativamente en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en los resultados del aprendizaje de todo el sistema educativo.

Con carácter prioritario, el profesional de la educación tiene que emprender un proceso continuo de preparación para la tarea docente, que da comienzo con la formación inicial y continúa progresivamente con la capacitación, perfeccionamiento y actualización. La propuesta formadora de las instituciones de formación docente deberá prever que los docentes tengan oportunidad de que este ciclo se realice no sólo en virtud de actividades académicas clásicas (cursos, seminarios, talleres) sino también a través de la participación en actividades de intervención sobre la realidad educativa, sea de escuelas u otras instancias, tales como supervisión, asistencia a padres, etc. Sólo así logrará construir un perfil profesional variado y flexible que, respondiendo a los requerimientos del rol en el momento actual, se proyecte como el gestor auténtico y genuino de la nueva educación exigida por el Siglo XXI.

Las actividades de formación continua implican aquéllas orientadas a la titulación y las destinadas a la capacitación y el perfeccionamiento continuo. Estos esfuerzos se orientan a la actualización de conocimientos, enfoques teóricos, recursos técnicos, a la investigación sobre la propia práctica y a la preparación para el ejercicio de nuevos roles que un docente puede asumir a lo largo de toda su carrera profesional.

La propuesta curricular de la capacitación se estructura en torno a la formación de docentes críticos y habituados al trabajo intelectual y científico, planteando una capacitación que se aleje de connotaciones instrumentalistas propias del profesionalismo tecnocrático.

Desde el comienzo de su formación inicial, el estudiante compartirá espacios curricularmente dispuestos -por ejemplo talleres o proyectos-con docentes en ejercicio. Docentes del sistema, docentes de los Institutos y estudiantes interactuarán, creándose así instancias de articulación de formación continua que permitan revisiones y problematizaciones disciplinares y de la práctica.

No se trata de transferir responsabilidades de la formación inicial de los docentes de los institutos a los maestros/profesores en ejercicio, sino de generar tareas compartidas en las que el docente aportará una experiencia que se analizará en conjunto, en la búsqueda de fundamentos y de razones, en las que las áreas de conocimientos que componen el diseño curricular hagan su aporte permitiendo la formación inicial del estudiante y la formación continua de maestros y profesores en los institutos, anclándola en el eje de las prácticas concretas. De esta manera también se espera generar espacios de abordaje interdisciplinarios, no forzados, sino emergentes de la dialéctica teoría - práctica.

Asimismo, los docentes en ejercicio podrán cursar en los Institutos itinerarios especialmente diseñados para ellos así como otros en los que serán compañeros de aula de docentes en formación.

LA FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta que el sentido último de los Institutos de Formación Docente de la Provincia de San Luis es constituirse en centros de innovación pedagógica, es imprescindible que la investigación sea un componente integrado a la actividad total del Instituto.

Por ello, dado que las instituciones formadoras tienen la responsabilidad específica de promover y fortalecer la innovación educativa en todo el sistema, la investigación en estas instituciones debe reunir, básicamente, las siguientes características:

- Estar vinculada con la realidad de las instituciones educativas y ligada directamente con la práctica docente. La investigación debe dirigirse a la identificación de las problemáticas de esas realidades, y al análisis y sugerencias de alternativas superadoras.
- Estar ligada a experiencias innovadoras y/o modelos exitosos de intervención pedagógica, a fin de que su difusión en el sistema educativo, incentive a producir el cambio y/o la superación de situaciones problemáticas
- Orientarse a la producción de información específica correspondiente a los diferentes espacios curriculares, así como al diseño de acciones de capacitación docente relacionadas con dichos aportes.
- Estar destinada, en otro orden, a lograr un estado de situación sobre el funcionamiento del sistema escolarizado y en particular al correspondiente a su zona de influencia.

En síntesis la investigación propia de los Institutos de Formación Docente Continua será una actividad orientada al mejoramiento de los conocimientos acerca del sistema educativo, la sistematización de experiencias innovadoras y de producción de saberes para la práctica educativa.-

Por tal motivo, se espera formar docentes indagadores (no investigadores) que puedan analizar las diversas problemáticas que plantean:

- la enseñanza y el aprendizaje de las diversas áreas disciplinares
- el contexto, la institución escolar y el aula.
- la interacción de los enunciados precedentes.

Es importante brindar al futuro docente los elementos teórico-metodológicos y técnicos necesarios que le permitan estar en condiciones de realizar un abordaje científico de la realidad socio-educativa a fin de analizarla y diagnosticarla, en algunos casos, o de evaluarla en otros, para poder formular alternativas o propuestas de acción.

En definitiva se pretende formar un docente-indagador, munido de una actitud básica de investigar, en una dinámica constante entre contexto, institución, aula y curriculum.

III. ESTRUCTURA CURRICULAR INSTITUCIONAL

BREVE GLOSARIO

El **currículum** es un proyecto en que se produce un juego entre fundamentos, diseño y acción que se relacionan en una dinámica espiralada. Esta estrategia de puesta en marcha permite distinguir una estructura profunda y una estructura superficial del currículum: "...Si se acepta esta doble estructura... así como la imposibilidad de identificación entre las formas en que se expresan una y otra, es necesario aceptar, igualmente que no se puede sostener la idea de diseño como la sucesión de determinados pasos formales, según un orden concreto. Más bien...diseñar un currículum es un proceso en el que hay que combinar, entre otras cosas, las exigencias educativas con las limitaciones materiales, institucionales y personales; la concepción que se tiene de cuál es la manera en que actúa el proceso de enseñanza escolar y cada uno de sus elementos, con las aspiraciones que se tienen para ellos, las finalidades, con la forma en que éstas pueden hacerse operativas. Esto obliga, muy probablemente, a desarrollar procesos de diseño de la estructura superficial, acudiendo posteriormente a hacer análisis desde la estructura profunda, desde los valores que se quiere defender y desde las condiciones de realidad, para, *en conversaciones reflexivas con la situación* (Schön, 1983), recomponer los intentos de solución de la estructura superficial del diseño del currículum". (Contreras Domingo, 1994)

El currículum es también *un campo de estudio de la Didáctica*: definida como disciplina que estudia los problemas de la Teoría y Práctica de la Enseñanza. Debido a ello, el currículum es también un campo de la investigación educativa, lo que implica que para el proyecto de desarrollo curricular habrá que seguir los pasos de cualquier investigación social.

En este sentido, se destacan como características del trabajo curricular:

- ♦ su carácter interdisciplinario: cruce de estudios para abordar la complejidad de lo real (epistemología, sociología, psicología y pedagogía; además de las disciplinas particulares que son el contenido del diseño).
- ♦ necesidad del trabajo en equipo: es decir, su carácter participativo pues la experiencia de los propios docentes es un factor clave de coherencia en los nuevos enfoques curriculares.
- ♦ su carácter sistemático: cíclico y profundo.
- ♦ su carácter normado: hay por lo menos tres determinaciones a considerar: el marco legal; el marco teórico disciplinario y el marco pedagógico que lo constituyen y limitan en tanto proyecto socio-político-cultural.

En este documento se define la **estructura curricular** como el esquema básico que comunica la peculiar selección y organización de contenidos que supone todo currículum. Lo crucial en un proceso de formación no depende sólo del *tipo de contenidos* que incluya sino del tipo de relación que se establezca entre ellos. Esta relación se fija en la estructura.

Se define el **diseño curricular** como el producto final resultante de realizar, a partir de la estructura, las acciones necesarias para completar el currículum como texto. En lo que se refiere a la formación docente, es necesario tener en cuenta que, aunque en términos generales toda prescripción acerca de un proceso formativo escolarizado es un currículum, la tradición del nivel terciario identifica a éstos con los planes de estudio.

Se entiende por **régimen académico** el sistema que define el currículum desde el punto de vista de la experiencia formativa y las exigencias de los alumnos. Los currículos de formación docente de la provincia de San Luis se elaborarán procurando definir regímenes que permitan a los alumnos tomar decisiones curriculares fundamentales y que apelen por tanto a su responsabilidad sobre su propio proceso formativo.¹

Se entiende por **trayecto formativo** un conjunto de instancias curriculares articuladas entre sí en una totalidad justificada por una cierta finalidad formativa a la que esas instancias contribuyen de manera principal. Son aspectos claves de un trayecto su finalidad, la determinación de instancias curriculares adecuadas y la construcción de una secuencia formativa. La formación docente de grado de San Luis se define como un conjunto de trayectos formativos que persiguen finalidades específicas, articulados de modo particular en cada una de las carreras de grado.

Se define **itinerario** como la descripción de un camino que indica los lugares por donde se ha de pasar. Los estudiantes construyen sus propios itinerarios, en función de los módulos, talleres y seminarios (obligatorios y optativos) que cursan a lo largo de su formación inicial. Algunos tramos del itinerario personal serán compartidos con estudiantes de otras carreras; otros, con docentes en ejercicio que estén realizando capacitación continua, y otros los compartirán solamente con compañeros de la misma carrera. La posibilidad de tener instancias de formación compartidas por todos los futuros docentes, con independencia del ámbito de desempeño profesional, promoverá la formación de una cultura profesional compartida por el conjunto de los docentes de la provincia.

Se define **módulo** como espacio curricular en el que se aborda un conjunto de contenidos seleccionados de distintos bloques de un mismo campo de formación de los Contenidos Básicos Comunes y organizados para atender una problemática determinada. Por ello, constituye un espacio de trabajo multidisciplinar que articula en una unidad contenidos, práctica e investigación. La definición del problema que delimita las temáticas a abordar por el módulo puede ser el resultado de la información relevada por las coordinaciones de Formación, Investigación y Capacitación acerca de las necesidades de formación de los alumnos y de las demandas de las instituciones del sistema educativo.

LOS TRES CAMPOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente de grado acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación se organizan en tres campos de formación, que incluyen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

El Campo de la Formación General Pedagógica: ha sido definido como un campo de formación común para todos los docentes destinado a conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.

El Campo de Formación Especializada, por niveles y regímenes especiales, se trata de un campo que contiene las "conceptualizaciones básicas y las diferentes aplicaciones de

¹Rasgos señalados en CAMILLONI, Alicia, *Alternativas para el régimen académico*, página 101.

la "Psicología evolutiva y del aprendizaje", las "prácticas docentes" y las denominadas "Cultura de la infancia", "Cultura de la pubertad" y "Cultura de la adolescencia" y/o de contextos socioculturales específicos, según el nivel de que se trate. Los Contenidos Básicos Comunes correspondientes a este campo se analizan desde las perspectivas antropológicas, psicológicas y pedagógicas y permiten la elaboración de un conocimiento indispensable para el diseño, planificación, coordinación, conducción y evaluación de las diversas tareas que constituyen la práctica profesional. Se distinguen bloques de contenidos correspondientes a los distintos ciclos y niveles del sistema: Nivel Inicial, 1° y 2° ciclos de la EGB, 3° ciclo de la EGB y Educación Polimodal.

El Campo de la Formación Orientada comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones. Sus contenidos toman como punto de partida los contenidos básicos comunes para cada nivel del sistema educativo.

En cuanto al peso proporcional de los distintos campos de la formación, tal como se ha acordado federalmente, el Campo de Formación Orientada debe abarcar como mínimo un 50% de la carga horaria total de los planes de formación para docentes de nivel inicial y primero y segundo ciclos de la EGB, y un 60% en el caso de la formación de docentes de tercer ciclo de la EGB y la educación Polimodal. Asimismo, en este último caso los contenidos correspondientes a los campos de la Formación General y Especializada deberán abarcar como mínimo el 30% de la carga horaria total. A su vez, las cargas horarias totales serán, como mínimo, de 1.800 horas reloj presenciales para la formación de maestros de nivel inicial y primero y segundo ciclos de la EGB; y de 2.800 horas reloj presenciales para la formación de profesores de tercer ciclo de la EGB y la educación Polimodal.

Es necesario destacar que los CBC no prescriben una organización curricular. En consecuencia, no tiene que haber una correspondencia término a término entre los campos de los CBC y las áreas de los diseños curriculares institucionales.

PRESENTACIÓN DE LOS ITINERARIOS FORMATIVOS

La formación de inicial de profesores es un conjunto de trayectos formativos que persiguen finalidades específicas. La estructura curricular es la matriz mediante la cual se organizan y distribuyen los contenidos a lo largo de un recorrido formativo.

Una opción pedagógica para organizar dicha matriz es la conformación de trayectos curriculares, recorridos formativos específicos que articuladamente posibilitan la formación profesional esperada. Para ello incluyen contenidos provenientes de distintos campos disciplinares, cubriendo así los correspondientes a la formación general, especializada y orientada. Su organización está relacionada con el desarrollo de competencias y/o con la atención de problemáticas significativas que impactan en el ámbito educativo o en contextos propios.

La elección de esta opción pedagógica para la organización de la estructura curricular de la formación docente tiene sus fundamentos en:

- La concepción de la formación docente como proceso continuo, en el cual la formación inicial es sólo la primera etapa del recorrido, por lo que la estructuración por trayectos posibilita su continuidad.
- Las características del Sistema de Formación Docente Continua que deberá estar dotado de una estructura flexible que permita optar por distintos trayectos curriculares y componer diferentes circuitos a partir de intereses profesionales y de

demandas regionales, dentro de un mismo instituto o entre distintos institutos formadores u otros centros académicos.

- La necesidad de otorgar pertinencia, convergencia y coherencia, a las propuestas de formación docente continua, al centrarlas en el estudio de problemáticas contextualizadas y/o en el desarrollo de capacidades profesionales específicas.
- La promoción de una relación fluida entre teoría y práctica con el logro de mejores interrelaciones.
- La conveniencia de favorecer la creación de espacios de intercambio y maneras diferentes de trabajo institucional, necesariamente compartido y articulado.

En la provincia de San Luis, los institutos formadores de docentes tendrán una estructura modular de modo tal que los diferentes itinerarios formativos no estén definitivamente decididos, sino que se vayan estructurando a partir de decisiones de pertinencia.

Cada carrera se compone de cuatro (4) tipos de trayectos:

- de formación general,
- de formación centrada en el nivel o los niveles en que habrá de ejercerse el futuro rol,
- de formación centrados en la enseñanza de áreas o disciplinas determinadas,
- de aproximación a la realidad educativa y de construcción de la práctica docente.

Eventualmente se incluirán módulos de orientación en temáticas determinadas. En este sentido, el proceso de diseño curricular definirá la posibilidad y conveniencia de abordar temáticas vinculadas a los contextos socioculturales, a profundizaciones en áreas o disciplinas, etc., especialmente en el caso de los profesores de EGB 1y2, agregándose, en el caso de los profesores de EGB3 y Polimodal, los trayectos correspondientes a la formación complementaria

Cada carrera de grado articula los trayectos (y los módulos que los integran) de un modo particular. Determinados módulos serán comunes para todas las carreras y formaciones y otros serán los correspondientes a los contenidos específicos de las diferentes carreras de formación docente

El trabajo en equipo (cátedras) por parte de los docentes permitirá que cada módulo sea una unidad de trabajo en la que se integre formación, investigación y práctica o trabajo de campo. Por lo tanto cada cursada alternará semanas en el Instituto con semanas en las escuelas y diferentes organizaciones educativas y comunitarias.

Los ejes de los módulos comunes de formación general serán problemáticas y no campos disciplinares. Al abordaje de estas problemáticas convergerán los diferentes aportes disciplinares. Esta perspectiva requiere de un trabajo con los responsables de los módulos de modo de articular los ejes e integrar en los equipos encargados de desarrollar cada uno de ellos a profesionales que puedan dar cuenta de la complejidad de los fenómenos educativos.

Las experiencias de aprendizaje de los módulos involucran aspectos no sólo cognitivos sino también actitudinales y valorativos de la acción del futuro profesor: por lo tanto los medios de enseñanza y las formas que éstos adopten tendrán tanta importancia cuanto los contenidos específicos de la formación. Las situaciones de sensibilización y problematización deberán ser oportunidades para ejercer valores y actitudes de vida. El alumno será protagonista de su aprendizaje observando su realidad, produciendo textos y otros materiales.

Los contenidos, siempre que sea posible, tendrán una referencia en la práctica -real o simulada- y/o en alguna experiencia de los alumnos, pero al mismo tiempo todos los

contenidos deberán pasar por momentos de sistematización y abstracción para que el futuro profesor construya un campo organizado de conocimientos sobre la realidad educativa así como realice el aprendizaje sobre los procesos implicados en la construcción de un campo organizado de conocimiento.

Sólo algunos módulos de la formación especializada tendrán un abordaje disciplinar pero conservarán la integración entre formación, investigación y práctica.

Algunos módulos serán cursados simultáneamente por alumnos que estarán haciendo su formación inicial así como por docentes en ejercicio. Para estos últimos, dichos módulos serán parte de su capacitación continua. Esta dinámica contribuirá al intercambio entre quienes se están formando con aquéllos con experiencia en el contexto educativo local.

EL ESPACIO DE CONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA

El espacio de investigación y práctica es el privilegiado para la interacción entre el Instituto y las demás instituciones del sistema. Tradicionalmente las escuelas han sido utilizadas por los practicantes sin que recibieran ningún tipo de devolución o servicio a cambio lo que ha generado que los practicantes se conviertan cuanto menos en una molestia para el accionar cotidiano de las escuelas. Los nuevos Institutos deberán generar una sinergia en la que escuela y estudiantes en formación se beneficien mutuamente con la interacción.

La aproximación a las prácticas docentes supone articular un trabajo formativo que combina dos cuestiones diferentes:

1. la inclusión de la diversidad de tareas que configuran el rol docente. Para ello, interesa partir del abordaje de distintos contextos englobadores (escuela y comunidad, diversidad de instituciones escolares, el aula dentro de la institución escuela, las prácticas en el aula) relevando en cada uno de esos casos la complejidad de tareas que desempeña un docente. De este tipo de actividades la escuela recibirá, por ejemplo, diagnósticos de diferentes situaciones y alternativas posibles de solución, como contrapartida del hecho de haber sido objeto de práctica

2. el paso de los futuros docentes de un trabajo inicial destinado a analizar y comprender aquellas múltiples tareas que configuran el rol docente, hacia los primeros desempeños individuales de dicho rol, llegando a la inserción en la institución educativa con un proyecto pedagógico de mediano plazo que permita un pleno desempeño de la tarea docente. De este tipo de actividad la escuela recibirá, por ejemplo la posibilidad de contar con el asesoramiento de especialistas disciplinares que acompañarán a los residentes así como la mirada renovada de los modos de enseñar y los posibles usos de nuevas tecnologías que los estudiantes deberán incorporar en sus residencias.

La práctica se incluye a lo largo de todo el proceso formativo de los futuros docentes, en forma combinada con los otros recorridos. Es importante asegurar que la práctica docente en su contexto institucional y social se constituya en eje de la formación, superando en la estructura curricular el aislamiento al que está confinada en los planes vigentes. Si ésta es entendida en una dimensión más amplia, como práctica en trabajo docente, deja de estar circunscripta a los límites del aula, al ensayo de fórmulas de enseñanza, y puede generar, desde el momento en que el estudiante ingresa a su estudio inicial, aproximaciones sucesivas a la escuela y su contexto, a las múltiples tareas que éste involucra. Estas aproximaciones difieren de la clásica "observación de clases". Una observación inicialmente pautada, construye una mirada, define una perspectiva de las

cosas de acuerdo con categorías previas, en consonancia con las cuales el observador organiza su percepción. Por eso, estas primeras aproximaciones serán planteadas como recorridos, a partir de cuyo análisis pueden comenzar a plantearse aspectos a observar que dependan de problemas detectados, de intereses acordados.

El intento es reconstruir una mirada sobre la escuela rompiendo la naturalidad constituida en los tramos anteriores de la escolaridad, considerando que los problemas no existen en los ámbitos sociales y esperan ser descubiertos, sino que son los sujetos, quienes, instalados en una perspectiva determinada, problematizan ciertos sectores de la realidad.

El trayecto culmina en una instancia específica, la Residencia Docente, que permita la inserción plena en una institución educativa asumiendo la responsabilidad sobre la complejidad de la tarea docente. Esta instancia debe definir también el resultado concreto que obtiene la escuela por ser "sujeto" de Residencia.

La introducción de esta propuesta de trabajo supone un esfuerzo de revisión y revalorización de las prácticas institucionales y la consolidación de una nueva mirada sobre la práctica profesional de los futuros docentes.

CRITERIOS Y ORIENTACIONES PARA EL DISEÑO CURRICULAR

- 1- Duración: la formación docente para nivel inicial, EGB 1 y EGB 2 tendrá una duración mínima de 1800 horas reloj distribuidas en un mínimo de tres años incluyendo prácticas y residencia. La formación docente para EGB 3 y para educación Polimodal, y para regímenes especiales tendrá una duración mínima de 2800 horas reloj distribuidas en un mínimo de cuatro años incluyendo prácticas y residencia.
- 2- Tipos de trayecto: toda carrera agrupará sus módulos y/o asignaturas en los 4 cuatro tipos de trayecto explicitados en el punto III.3 de estos lineamientos.
- 3- Organizadores curriculares-equilibrio: las carreras combinarán módulos de los cuatro (4) trayectos durante toda la cursada.
- 4- Régimen de cursada: se establecerá un sistema de correlatividades y no un sistema por años académicos.
- 5- Régimen de evaluación: cada instituto deberá explicitar su régimen de evaluación acreditación y promoción. Si bien se incluirán instancias parciales y finales los institutos deberán garantizar los mecanismos tendientes a la evaluación diagnóstica continua de sus alumnos.
- 6- Acciones de apoyo en relación con el nivel de los ingresantes: se realizará un taller inicial de diagnóstico y detección de necesidades de aprendizaje. Se trata de un taller de iniciación en el momento del ingreso para diagnosticar capacidades y necesidades formativas de los ingresantes, que permita elevar su nivel de conocimientos. Será de cursada obligatoria.
- 7- Formas de tratamiento didáctico: se incluirán espacios curriculares con diversos formatos y tratamientos didáctico/curriculares (seminarios, talleres, módulos, asignaturas, proyectos de investigación, acciones de campo, laboratorios, intervenciones didácticas) contemplando tanto los contenidos a abordar como la forma en que se decide presentarlos (temas, problemas, ejes integradores, etc.)

- 8- Espacios comunes entre carreras: se establecerán como espacios comunes a todas las carreras los referidos al trayecto de formación general. Se establecerán, además, espacios curriculares comunes entre algunas carreras referidos a contenidos del trayecto de la formación orientada y algunos contenidos del trayecto de la formación especializada incluidos en diferentes carreras.
- 9- Integración de la práctica-Integración de la investigación: serán parte de la cursada desde el inicio de la formación. La investigación la atravesará a lo largo de su desarrollo centrándose principalmente en las instituciones del sistema educativo. Ambas atenderán problemáticas vinculadas con la dimensión institucional, la relación institución-comunidad, la enseñanza de contenidos específicos y la coordinación de grupos de aprendizaje. Los contenidos de la investigación y la práctica se incluirán en espacios curriculares y se estipularán otros espacios curriculares, propios de la práctica y la investigación que incluyan instancias de reflexión y construcción conceptual y de elaboración de proyectos y diseños.
- 10-El arte como lenguaje transversal y espacio curricular definido: espacios de apreciación y producción cultural que pongan a disposición de los futuros docentes distintas formas de expresión y elementos para su análisis. Interesa abrir unos espacios curriculares cuya finalidad específica sea abordar algunos aspectos de la producción artística/ cultural en sus diversos lenguajes, tanto desde el punto de vista de la apreciación como de la producción. El trabajo sobre las distintas disciplinas artísticas no persigue el objetivo de formar para su enseñanza, sino el de incluir en la formación general el acceso a diversos lenguajes promoviendo del mismo modo su incorporación en otros espacios de la formación.
- 11-Recursos tecnológicos para la enseñanza como contenido transversal y espacio curricular definido: taller/res destinado/s a proveer al futuro docente de herramientas básicas para la utilización de diversos recursos tecnológicos. Estos podrán ser acreditados por aquellos alumnos que ya dispongan de tales herramientas; en caso contrario, deberá garantizarse su oferta de diversas formas, ya sea dentro o fuera del instituto mediante convenios con otras instituciones.
- 12-Garantía de dominio de un segundo idioma: Taller de Idioma (Inglés) Los alumnos podrán acreditar el dominio del inglés en instancias diseñadas a tal efecto. En caso contrario, deberá garantizarse su oferta dentro o fuera del Instituto mediante convenios ad hoc.
- 13-Articulación entre funciones: se garantizará la articulación entre las tres funciones de la formación docente continua.
- 14-Simultaneidad: No se establecerán más de seis (6) espacios curriculares simultáneos. Los alumnos podrán decidir la cantidad de espacios curriculares a cursar por cuatrimestre o año respetando las correlatividades.
- 15-En cuanto al peso proporcional de los distintos campos de la formación, los porcentajes previstos en los acuerdos nacionales se tomarán sobre la base de las 1.800hs para la formación docente para el nivel inicial y para el primero y segundo ciclos de la EGB y las 2800 horas para la formación de docentes para EGB3 y Educación Polimodal. La Provincia de San Luis recomienda que toda carga horaria que se agregue a la acordada como mínima podrá asignarse a los campos de Formación General y Especializada y al campo de la Formación Orientada con el criterio de fortalecer la aproximación a la realidad educativa y la práctica así como a las áreas que este documento considera transversales.

- 16- Articulación interinstitucional: presencia explícita de las formas en que se articulará con otras instituciones formadoras, con universidades, con escuelas del nivel para el que forma de diferentes tipos (rurales, urbanas, etc.) y otras organizaciones comunitarias.

IV. ACERCA DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS INSTITUTOS

GOBIERNO Y GESTIÓN

Es necesario generar un modelo organizativo flexible, similar a la conducción de programas de investigación y gestión de proyectos innovadores. Es aconsejable que el Instituto esté dirigido por un equipo integrado por un Rector/a General, un Director/a Académico/a, y un Director/a de Administración.

Esta propuesta no implica un modelo único de organización, sino que cada Instituto deberá darse una forma de gobierno y gestión que garantice desde la estructura organizacional la dinámica de funcionamiento compatible con las tres funciones requeridas por los acuerdos nacionales. Los institutos deberán explicitar en su Proyecto Educativo Institucional tanto el modo de gobierno como el de gestión.

El gobierno de los Institutos debe garantizar mecanismos de control de su calidad académica así como garantizar, a través de algún órgano ad hoc la permanente relación con los demás niveles del sistema.

El apoyo de recursos tecnológicos es imprescindible para una gestión eficaz de un equipo de estas características, que puedan asegurar el dinamismo en los procesos sin burocratizarlos.

ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO.

Los Institutos deberán cumplir, como mínimo, la meta del Consejo Federal de Cultura y Educación de 200 días de clase. Este ciclo lectivo permitirá alternar semanas de cursada en los institutos con otras en los establecimientos escolares de los demás ciclos del sistema, así como facilitará tareas de investigación y asesoramiento que los profesores de los institutos puedan realizar para convertirse en un real centro de innovación, capacitación y asesoramiento educativo para el sistema en su totalidad.

Funcionarán en un horario que permita que sus actividades sean compatibles con el resto del sistema educativo. Es decir, si bien podrán realizarse algunas actividades en horario vespertino deben garantizar su funcionamiento regular en el horario diurno del sistema.

Los servicios de apoyo (bibliotecas, computadoras, videoteca, etc) deberán estar disponibles para alumnos y profesores durante todo el día.

Docentes y alumnos dispondrán en su asignación de tareas de tiempos destinados a tareas institucionales.

Los alumnos participarán, en sus tiempos institucionales de la gestión de espacios y servicios.

REQUERIMIENTOS DE INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO.

Los Institutos deberán explicitar en su Proyecto Educativo Institucional los recursos materiales de equipamiento y edificios con que cuentan para el desarrollo de las actividades de formación y capacitación que se proponen.

Deberán garantizar el equipamiento informático, recursos audiovisuales y de laboratorio pertinentes.

El diseño de las carreras deberá estar acompañado de las especificaciones de infraestructura y equipamiento pertinentes para su correcto desarrollo.

V. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ♦ AGUERRONDO, Inés. La planificación educativa como instrumento de cambio. Troquel Bs. As. 1991.-
- ♦ ALLIAUD, A. y DUSCHATSKY, L. Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila. Bs. As. 1995.-
- ♦ ANDER EGG, Ezequiel. La planificación educativa. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As. 1995.-
- ♦ ANTRAYGUES, N. LOMBARDI, G. Y ONETTO, F. Una transformación posible. El perfeccionamiento docente. Norma. Bs. As. 1992.-
- ♦ ANTUNEZ, Serafin y GAIRIN, Joaquín. La organización escolar. Práctica y fundamentos. Grao Barcelona. 1993.-
- ♦ ANTUNEZ, Serafin y otros. Del Proyecto Educativo a la Programación de aula. Grao Barcelona. 1996.
- ♦ BRASLAVSKY, Cecilia.
- ♦ COLL SALVADOR, César. Psicología y currículum. Laia. Barcelona. 1987.-
- ♦ Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós. Bs. As. 1996.-
- ♦ CONTRERAS, José Domingo La investigación del profesorado en situaciones críticas de enseñanza. Hacia una autonomía intelectual. En Actas del Primer Seminario del Pensamiento Crítico y Educación. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1994
- ♦ DALFARO, Nidia. La participación en los procesos de autoevaluación. En: "Evaluación de calidad. Encuentros Interfacultades. Secretaría General de Planeamiento. UNNE. Resistencia. 1994.-
- ♦ DAVINI, María Cristina. La formación docente. Un programa de investigaciones. En: Revista IICE. Formación Docente. Facultad de Filosofía.
- ♦ La formación docente en cuestión: didáctica y pedagogía. Paidós. Bs.As. 1995.-
- ♦ DE ALBA, Alicia. Currículum crisis, mito y perspectiva. UNAM. México. 1994.-
- ♦ DIAZ BARRIGA, A. Didáctica y currículum. Nuevomar. México. 1986.-
- ♦ Ensayos sobre la problemática curricular México. Trillas 1986.-
- ♦ DIKER, G. y TERIGI, F. Ejes para el análisis de las políticas de transformación de la formación docente. En: Novedades Educativas N1 79 Año 9. Bs.As. 1997. Pp 24-25.-
- ♦ Formación y capacitación docente: interrogantes frente a la reforma. En: Novedades Educativas Año 9 N1) 80. Bs.As. 1997. Pp 18-19.-
- ♦ ESCURRA, Ana M. Formación docente e innovación educativa. Rei. Bs.As. 1990.-
- ♦ EZPELETA, J. y FURLÁN, Alfredo (comp) La gestión pedagógica de la escuela. UNESCO/OREALC. Chile 1992.-
- ♦ FELDFEBER, Myriam. La formación de los docentes: un problema de calidad. En Revista IICE. Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Miño y Dávila. Bs.As. Dic. De 1995. Año IV N° 7. Pp 67-77.-
- ♦ FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel. La profesionalización del docente. S. XXI. Madrid. 1988.-
- ♦ Evaluación y cambio educativo. Morata. Madrid. 1994.-
- ♦ Las tareas de la profesión. S. XXI. Madrid, 1995.-
- ♦ FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Paidós. Bs.As. 1987.-
- ♦ Pedagogía de la formación. Novedades Educativas. Bs.As. 1997.-
- ♦ FILLOUX, Jean Claude. Intersubjetividad y formación. Novedades Educativas. Bs.As. 1996.-

- ♦ GIMENO SACRISTÁN, J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum Rej. Bs.As. 1986.-
- ♦ GIMENO SACRISTÁN, J. Docencia y cultura escolar Lugar. Bs.As. 1997.-
- ♦ GIMENO SACRISTÁN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. Comprender y transformar la enseñanza. Morata. Madrid. 1993. Cap XI.-
- ♦ HARGREAVES, A. Profesorado, cultura y postmodernidad. Ed. Morata. 1995.-
- ♦ HERNÁNDEZ, Pedro. Diseñar y enseñar. Narcea. Madrid. 1995.-
- ♦ HERNÁNDEZ, Fernando y SANCHO, Juana M. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Paidós. Barcelona 1993.-
- ♦ HUBERMAN, Susana. Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores. Aique. Bs.As. 1992.-
- ♦ IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado. Paidós. Bs.As. 1994.-
La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Kapelusz. Bs.As. 1994.-
- ♦ KEMMIS, S. El currículum- Más allá de la teoría de la reproducción. Morata. Madrid, 1998
- ♦ LAFOURCADE, Pedro. La Autoevaluación Institucional, Kapelusz, Bs.As. 1992.-
- ♦ MILLÁN BENITEZ Una propuesta de estrategia para el cambio curricular. Foro Universitario No 10 -México, UNAM septiembre de 1981.
- ♦ PÉREZ GOMEZ, Angel. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En SOUTO, Marta La formación de formadores. Un punto de partida. En Revista IICE. Formación Docente. Facultad de Fil. y letras. UBA, Miño y Dávila. Bs.As. Dic. De 1995. Año IV N° 7. Pp 26-27.-
- ♦ PEREZ LINDO, Augusto- Nuevos paradigmas y cambios en la conciencia histórica- EUDEBA- Bs. As., agosto de 1998.
- ♦ PÉREZ SERRANO, Gloria Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Ed. La muralla. Madrid. 1994. Tomo I - "Métodos". Tomo II - "Técnicas y análisis de datos".-
- ♦ POPHAM, James. Evaluación basada en criterios. Magist. español. Madrid. 1982.-
- ♦ PUIGRÓS, Adriana y GOMEZ, M. Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana. Miño y Dávila Bs.As. 1994.-
- ♦ SANTOS GUERRA, Miguel Evaluación educativa Magisterio del R de la Plata. Bs.As. 1996. Tomos I y II.-
- ♦ SCHON, D. La formación de profesionales reflexivos Barcelona, Paidós, 1992
- ♦ STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid. Morata. 1984.-
- ♦ STUFFLEBEAM y SKINFIELD. Evaluación sistemática Paidós- Bs.As. 1995.-
- ♦ SUAREZ, Daniel. Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. En Revista IICE. Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila. Bs.As. Dic. 1995. Año IV N° 7, Pp 58-66.-
- ♦ TENTI, Emilio. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente En Revista IICE. Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. Miño y Dávila. Bs.As. Dic. De 1995. Año IV NO 7. Pp 17-25.-
- ♦ TYLER, R. Principios básicos del currículum. Troquel. Bs. As., 1993.
- ♦ WILSON, John. Cómo valorar la calidad de la enseñanza Paidós. Barcelona 1992.-
- ♦ ZABALZA, Angel Diseño y desarrollo curricular. Narcea. Madrid. 1989.-