

PROGRAMA DE TRANSFORMACION DE LA FORMACION DOCENTE (PTFD)

APORTES PARA LA RECONSIDERACION DE LOS MATERIALES PARA ELABORAR BORRADORES DE CBC/FORDOC

Este trabajo tiene por objeto completar los aportes realizados por los especialistas y el equipo técnico del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) durante el *Seminario nacional para la discusión de los materiales para la elaboración de los borradores de CBC de la formación docente de grado del nivel inicial y de los dos primeros ciclos de la EGB*. No se ocupa de todos los aspectos abordados durante el Seminario, sino que se limita a aquellas áreas en las que, por la experiencia acumulada en el campo de la formación docente, entendemos que estamos en mejores condiciones de realizar aportes sustantivos. Se acerca a la Coordinación del Programa de elaboración de los CBC del MCE esperando que sea de utilidad para el trabajo anunciado de reelaboración de los documentos presentados al Seminario sobre CBC de la formación docente (en adelante, CBC/ FORDOC).

CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO DE ELABORACION DE CBC/ FORDOC

Acerca de los actores convocados para este Seminario:

Bajo la consideración general de que el proceso de elaboración y discusión de los CBC/ FORDOC debería involucrar a todos los sectores especializados en formación docente - no sólo a ellos, pero *al menos* a ellos-, manifestamos nuestra preocupación porque la operatoria de la convocatoria al Seminario no garantiza la participación de una parte sustantiva de las instituciones que tienen actualmente a su cargo la formación docente de grado.

En efecto, viabilizada a través de los CePURs, la convocatoria privilegia la participación de las Universidades -todas ellas representadas en los mismos- y no puede evitar descuidar una inclusión igualmente representativa de los Institutos Superiores de Formación Docente. Aunque cada CePUR suele incluir algún representante de los IFD, éstos se encuentran sub-representados en relación con las Universidades. Esta forma de representación, que puede ser útil para la planificación universitaria regional, deja de serlo cuando de lo que se trata es de discutir CBC/ FORDOC. En este caso, independientemente de que deba propiciarse una amplia y activa participación de los cuerpos de profesores e investigadores de las Universidades, no deberían estar ausentes -más aún, su presencia debería estar

garantizada por un mecanismo *ad hoc*- los profesores de los IFD.

Su presencia se requiere aún más si se tiene en cuenta que lo que se sometió a consideración de los asistentes al Seminario son documentos para elaborar borradores de CBC para la formación de maestros de nivel inicial y de primero y segundo ciclos de la EGB. Específicamente en estas áreas, las instituciones terciarias no universitarias (Escuelas Normales, Institutos Superiores de Profesorado, Institutos de Enseñanza Superior, etc.) se encuentran en mejores condiciones de formular aportes que buena parte de las Universidades, que nunca han tenido a su cargo procesos formativos análogos a los que aquí se pretende contemplar.¹ Por lo mismo, es sensible la pérdida de aportes sustantivos registrada en el Seminario, como consecuencia de la ausencia de actores tan significativos.

Nos interesa subrayar que esta ausencia no se compensa con el hecho de que muchos de los convocados trabajen simultáneamente en Universidades e institutos, ni con el hecho de que algunos de los enviados por las jurisdicciones pertenezcan a institutos de formación docente. El carácter institucional de la convocatoria -que, viabilizada a través de los CePURs, se dirigió a instituciones determinadas para que éstas designaran representantes, y no a individuos aislados- determina una sobre-representación de las Universidades y una sub-representación de los IFD.

Acerca de la estructura del Seminario de consulta:

Las discusiones en el Seminario se organizaron por medio de comisiones definidas por áreas de CBC para el nivel inicial, la EGB y la educación polimodal. El esquema establece así un isomorfismo en la organización de los debates con aquéllos que han tenido lugar para la elaboración de los CBC que tendrán en cuenta los diseñadores de los currículos sobre los cuales los futuros docentes realizarán la tarea de enseñar. Así expuesto, el esquema presenta varios problemas.

En primer lugar, determina -mucho más de lo que parece haber sido advertido- los temas a discutir. En efecto, en tanto supone que las disciplinas o áreas en las cuales se definen los contenidos de la enseñanza son el marco adecuado para la discusión de *todas* las cuestiones relativas a la formación de docentes, habilita una serie de temas y problemas e inhabilita otros. Los temas habilitados son los propios de las disciplinas y de su estado interno de discusión; los temas inhabilitados son los que hacen a la operación pedagógica (CULLEN, 1993) de hacer comunicable el conocimiento en el ámbito escolar. La inhabilitación no se produce porque estos otros temas no hayan sido incluidos en la consulta, sino porque se ha cedido toda su discusión a grupos de personas mayoritariamente especializadas en una disciplina, o a lo sumo en su enseñanza a nivel universitario. Desde esta perspectiva, se sugiere enfáticamente propiciar, tanto para la elaboración como para el debate posterior, la

¹ Sobre 68 Universidades (nacionales y privadas) existentes en el país hacia comienzos de 1994, sólo 12 ofrecían carreras de formación docente para nivel inicial o para nivel primario (DIKER y TERIGI, 1994, anexo III).

conformación de grupos que reflejen con mayor fidelidad la agenda del campo de la formación docente y el estado actual de los debates.

En segundo lugar, ha dado pie a situaciones poco conducentes, en términos de la inadecuación entre los perfiles de quienes debatían y los temas en discusión. El ejemplo más acabado -y a la vez más dramáticamente preocupante- de esta situación es lo que ocurrió durante el Seminario con la discusión de los CBC del campo de la formación general. Los bloques temáticos del campo de la formación general de los CBC/ FORDOC requieren especialización tanto de quienes los elaboran como de quienes los discuten, del mismo modo que la requieren los contenidos de Ciencias Naturales.² Con toda naturalidad se relativizaría el resultado de los debates que sobre contenidos de la Biología sostuviera un grupo conformado mayoritariamente por especialistas en instituciones e instituciones escolares; sin embargo, parece creerse que grupos conformados mayoritariamente por biólogos, físicos y químicos están en condiciones de producir un debate sobre contenidos relativos al estudio de la institución escolar preferible al debate que podrían sostener grupos conformados mayoritariamente por especialistas en institución escolar. Nos preocupa que un contenido determinado sobre Institución Escolar -o sobre cualquier otro bloque temático de la formación general- pueda excluirse, añadirse o modificarse sobre la base exclusiva de lo que sobre él opinen biólogos, físicos y químicos.

Desde luego, encontramos auspicioso que se incorporen a estos debates los especialistas de las disciplinas; pero insistimos en la necesidad de que la estructuración de los debates sea más representativa del estado de discusión de los temas en los campos disciplinarios de referencia. Los campos disciplinarios de referencia para el debate sobre la formación general no son la Biología, la Física, la Química, la Historia o el Derecho Constitucional. Independientemente de que los especialistas de estas disciplinas puedan realizar observaciones de interés, seguirán faltando aportes sustantivos si se excluye del circuito de consultas a quienes se han especializado en los temas incluidos en el campo general.

La inadecuación que resulta manifiesta en relación con el campo general se ve con menos claridad, pero no es menos grave, en cuanto a los contenidos que hacen a la formación didáctica de los futuros docentes. Más adelante volveremos sobre este problema; sin embargo, visto que la estructura del Seminario priorizó el saber experto sobre las disciplinas, nos interesa observar que la organización de estos grupos como grupos de discusión sobre el conjunto de los temas de formación docente acaba negando a la pedagogía en general y a la didáctica en particular cualquier estatuto diferenciado respecto de las disciplinas en las que se definen los contenidos de la enseñanza; *in extremis*, para definir lo que debe saber un docente es suficiente contar con el aporte de quienes se especializan en los campos disciplinarios de referencia de los contenidos de la enseñanza. En principio, hay un auténtico **trabajo** realizado sobre el conocimiento científico para transformarlo en contenido educativo (RODRIGUEZ ILLERA, 1993) y este trabajo justifica *per se* reconocer un espacio a un saber diferente del de las disciplinas. Pero aquí se trata de algo más: se trata de definir contenidos de *formación docente*, esto es, contenidos que habiliten para enseñar. Esto agrega al problema de la construcción del contenido escolar el de la especificidad del diseño de la enseñanza en contexto escolar, ninguno de los cuales se reduce a la especificidad de las disciplinas. Sí,

² Desde luego, "Ciencias Naturales" puede reemplazarse por cualquier otra área de CBC

además, consideramos la heterogeneidad de los contextos de enseñanza y la especificidad de los sujetos en cada una de esos contextos, se amplía el requerimiento de saberes que den cuenta de estas cuestiones peculiares, y por tanto el requerimiento de extender la consulta a especialistas en estas cuestiones.

Debería quedar claro que no estamos propiciando funcionamientos al estilo de la comisión ad hoc "para discutir temas pedagógicos", propuesta en diciembre de 1994. Estamos estableciendo la necesidad de conformar grupos de discusión donde los temas no se habiliten sólo desde las disciplinas, porque los riesgos de omisiones, errores y superposiciones en temas de formación docente y didáctica son grandes. No se trata de posibles contenidos de niveles inicial y básico; se trata de contenidos de formación docente. La estructura de las discusiones debería ser específica.

Acerca de los procesos de transformación de la formación de docentes:

Desde luego, resulta auspicioso que se generen iniciativas gubernamentales para impulsar procesos transformadores en el sistema educativo en general y en el subsistema de formación docente en particular. En este sentido, el acuerdo en el Consejo Federal de Educación de CBC/ FORDOC puede ser uno de los puntos de partida para la actualización de contenidos en los currículos de formación de grado.

Sin embargo, a nadie escapa que no puede ser el único punto de partida. En este sentido, queremos expresar nuestra preocupación por las condiciones en que se encuentra actualmente el subsistema de formación de docentes (años de desactualización, desvinculación endémica entre institutos y escuelas, ausencia de perspectivas de carrera docente que superen la definición puramente administrativa de acumulación de antigüedad o ascenso en el escalafón, inexistencia de tiempos rentados para tareas de perfeccionamiento e investigación, por citar las más evidentes) y advertir sobre los riesgos que presenta una estrategia de transformación que no consiga impulsar procesos transformadores en el subsistema mismo. Los debates que se han llevado a cabo pueden terminar, más tarde o más temprano, en una propuesta de CBC avalada por vastos sectores de la comunidad académica y de la formación docente, y acordada por las autoridades políticas; pero esto no significa que esté en marcha un proceso de transformación. Entendemos que hay puntos de discusión que no se resuelven con una propuesta de CBC/ FORDOC y que nos preocupan. Para no caer en listas tremendistas, mencionaremos a aquellos que afectan más directamente a la posibilidad de dar curso real a estos CBC:

1) existe un desfase evidente entre la propuesta de contenidos y las condiciones reales y conocidas de formación de los egresados de nivel medio (destinatarios de esta propuesta). Aunque puede apostarse a que, pasados unos años, este desfase se habrá superado, está presente ahora. Debería pensarse en la forma de impactar inmediatamente sobre estas condiciones reales y conocidas de formación de los ingresantes a las carreras de formación docente.

Sin embargo, la solución no puede pasar por una formulación de las "*Expectativas de logros*" como idénticas a las de la EGB (es lo que ocurre, por ejemplo, en el caso de Matemática y Ciencias Sociales). Considerando que los CBC están definidos con visión prospectiva, es como si se estuviera asumiendo que alumnos que han pasado por la EGB y la Polimodal no han alcanzado logros exigibles mucho más temprano.

Desde luego, creemos que debe contemplarse específicamente la situación de que los alumnos del profesorado tienen muchas lagunas, ante muchos temas cometen errores muy próximos a los de los alumnos a los que les van a enseñar etc. pero la formación en el profesorado no puede significar "repetir" niveles ya aprobados.

2) es conocido que el nivel de capacitación y actualización de los docentes a cargo de la formación de los futuros maestros es absolutamente heterogénea. Debe tomarse conciencia del tiempo y el proceso que conlleva un cambio como el que una real actualización de contenidos supone. Es un proceso de largo aliento en el cual debe tomarse cuidadosa consideración de la manera en que los nuevos saberes interactúan con los que los formadores de docentes ya poseen;

3) la transformación de la formación de docentes supone no sólo una revisión de los contenidos sino también una transformación de las prácticas. Entre las condiciones de transformación real de las prácticas en las carreras de grado, ocupa un lugar crucial el establecimiento de condiciones de trabajo que -independientemente de los niveles de remuneración- establezcan tiempos rentados para que los formadores de docentes se capaciten, se acerquen a las escuelas para las que forman, diseñen proyectos de trabajo conjunto, establezcan programas de investigación, etc. Si algo puede afirmarse, es que sin impulsar procesos institucionales de transformación, todo otro intento será inútil. En el caso de los IFD, estos procesos institucionales son indisolubles de la generación de condiciones laborales que contemplen los tiempos rentados no al frente de curso a los que nos hemos referido.

PRECISIONES. ADVERTENCIAS Y APORTES SOBRE EL CONJUNTO DE LA PROPUESTA DE CBC/ FORDOC

Antes de entrar a considerar con mayor detalle los documentos presentados en el Seminario, nos interesa acercar nuestros comentarios sobre aspectos que hacen al conjunto de la propuesta de CBC/ FORDOC, según puede establecerse a partir de la lectura de todos los documentos y de la participación en las discusiones del Seminario. Tenemos claro que muchas veces los escritos no llegan a expresar en toda su complejidad las intenciones de sus autores, por lo cual es posible que algunos de los comentarios aquí vertidos no resulten novedosos para quienes han tenido a su cargo la elaboración de los documentos. Sin embargo, a riesgo de ser entonces poco originales, queremos dejar expresamente establecidas las cuestiones que nos parece necesario revisar.

¿Negación de la profesión?

El conjunto de la propuesta de CBC/ FORDOC resulta ambigua en relación con la función social del docente. Sabido es que sobre el docente pesan todo tipo de exigencias y expectativas, y que se ha debilitado la definición de su rol como enseñante. Mientras la literatura internacional sobre el tema reemplaza cada vez más el término *docente* por el término *enseñante*, en Argentina todavía se duda acerca de si una definición taxativa de la función docente como *el enseñar* implica un empobrecimiento del perfil profesional, a la par que parece no dudarse de que otras definiciones no empobrecen su perfil como enseñante.

Se impone una caracterización clara del perfil profesional docente, por lo cual se sugiere iniciar todos los documentos con una aclaración que no deje lugar a dudas acerca de que los contenidos se seleccionan y/o definen en el marco de la formación para la función específica de *enseñar*. Esta formulación serviría como soporte para la posterior selección y organización de los contenidos para la formación docente, por parte de las jurisdicciones.

Lo que ha sucedido en los documentos presentados no es un mero olvido de una caracterización puntual: se debilita a tal punto la definición de la función docente como *ña enseñanza*, que estamos frente al riesgo de negación de la profesión. No hay ninguna otra profesión que pueda adjudicarse tan de pleno derecho la función de enseñanza; llama la atención, por eso mismo, que esta función esté ausente.

La ausencia no es puramente formal, y no se subsana con el agregado que sugerimos más arriba. Para que una centración en la función de enseñanza sea efectiva, sugerimos

1) revisar en todos los casos las expectativas de logro. Son una herramienta útil para expresar lo que se espera de un determinado proceso formativo. Sin embargo, pocas están definidas de modo tal que expresen con claridad que se espera que el docente pueda *enseñar* un determinado conjunto de contenidos. Por ejemplo: entre las expectativas de logro del documento de Lengua, no se encuentra que un maestro de primer ciclo de la EGB se capacite para enseñar a leer y escribir... Sugerimos pulir estas herramientas, de enorme utilidad potencial, para que expresen con mayor contundencia la especificidad de la formación profesional que se pretende impulsar.

2) una sustantiva modificación del bloque "Mediación pedagógica", del campo de la formación general, de cara a superar la eliminación de la didáctica que se ha producido en la definición de los CBC que lo componen (véase más adelante el apartado "Campo de la formación general").

3) una completa revisión de las "partes" sobre "Didáctica de"... de todos los documentos por área (véase más adelante el subapartado titulado "Debilidad de la didáctica")

El conjunto de los documentos parece identificar la especificidad de la formación profesional docente con el tratamiento de tres cuestiones: los contenidos de la enseñanza (en los capítulos sobre conocimiento disciplinario de cada documento), la didáctica (en los capítulos sobre "Didáctica de"...) y la práctica (en un subapartado de los capítulos sobre "Didáctica de"..., en los procedimientos de cada documento, y en el contenido transversal

"Secuencia de trabajo para las prácticas docentes"). El problema con esta formulación es que la especificidad de la formación docente no se juega solamente en la inclusión de estos bloques de contenido sino principalmente en el *tipo de relación* que se establezca entre ellos.

Doble negación de la profesión

Llama poderosamente la atención la homologación entre la formación docente para el nivel inicial y la formación docente para la EGB que se sostiene en esta propuesta de materiales para elaborar borradores de CBC. No hay ningún sustento teórico, y menos aún organizacional, para sostener la identidad de ambas formaciones. Creemos que aquí se expresa con la mayor claridad la visión academicista de la formación docente, consistente en suponer que para enseñar basta con saber lo que hay que enseñar (a su vez, identificado con las disciplinas), y que en todo caso un poco de Psicología Evolutiva agrega lo necesario para "adecuarlo" a los diferentes niveles. Con esta identificación, se ignora la producción acumulada en formación de docentes para nivel inicial y para nivel primario, lo que es manifiesto por el fuerte sesgo de toda la propuesta hacia la EGB.

Instamos a una diferenciación de contenidos en función de la especificidad del nivel inicial, especificación que debe romper la identificación Nivel Inicial/ Prescolar, incorporando la formación pedagógica para el Jardín Maternal.

La formación disciplinaria de los futuros docentes:

Nos interesa cerrar con una consideración final sobre la especificidad de la formación disciplinaria de los futuros docentes. Los documentos oscilan entre formulaciones en la que los contenidos son los contenidos de la EGB (el caso de Matemática) y una formulación en que los contenidos son los de los campos académicos de referencia (el caso de Lengua). Pensando en la formación de docentes, sostenemos que al abordar un concepto desde la perspectiva de que va a ser enseñado a alguien y que ese alguien habrá de aprenderlo de modo que ese conocimiento le sea propio, se inaguran un conjunto de preguntas, se hacen necesarios un conjunto de análisis para los cuales es insuficiente la perspectiva de la disciplina. Bajo esta consideración y pensando más específicamente en la formación de maestros de niveles inicial y básico, tendemos a apoyar el primer tipo de formulación.

Desde luego, no estamos suponiendo que los contenidos de inicial y EGB son idénticos a los contenidos necesarios para la formación de un maestro en estos temas. En este sentido, el término "revisitación", incluido en el documento de Matemática y tomado -suponemos- de los planteos de Bruner, sugiere un trabajo sobre los contenidos de inicial y de la EGB que es específico a la pretensión de formación profesional de un docente. En la propuesta de CBC/ FORDOC, el conocimiento disciplinario debería aparecer retrabajado en función de las exigencias que impone el trabajo escolar de prepararlo para su enseñanza y de definir las mejores condiciones para que esa enseñanza tenga lugar. Desde luego, se incluirán conceptos y categorías centrales de las disciplinas, pero no como reiteración inadvertida de

contenidos, sino bajo la forma de una reconsideración de los conocimientos disciplinarios en el marco de un espacio formativo destinado a diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar estrategias de intervención que posibiliten a los alumnos de los diversos niveles del sistema educativo la apropiación de tales contenidos bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar.

En este sentido, es necesario rechazar las versiones peyorativas del término contenido escolar, o conocimiento escolarizado, que pretenden, por oposición al conocimiento científico, menoscabar la validez y la rigurosidad del contenido escolar. Por definición las escuelas tienen la misión de poner a disposición de los alumnos "una *selección* del capital científico, cultural, emocional y técnico de una sociedad" (STENHOUSE, 1991. La cursiva es nuestra). Cabe agregar que deben ofrecer una versión adecuada a sus propósitos y para ello deben transformar un conocimiento que fue producido por otros. Insistimos: el conocimiento no tiene otro modo de existencia escolar que no sea su forma transpuesta a contenido escolar.

El trabajo docente que garantice a la vez a la vez "la conservación de la referencia al saber científico y la comunicabilidad del saber a ser enseñado" (documento de Ciencias Sociales, p. 1), requiere reconocer la existencia de un conocimiento que permite la transformación del contenido curricular en versiones adecuadas tanto desde el punto de vista amplio de los objetivos y necesidades escolares, como desde el punto de vista estricto de su representación en función de las estructuras cognitivas de los alumnos participantes y su proceso (FELDMAN, 1994). Todo esto plantea un **tipo de relación** entre contenidos, didáctica y práctica, diferente de la que se desprende de la estructura que toman los documentos analizados.

Debilidad de la Didáctica:

A nivel de los principios generales expresados en la mayoría de las introducciones de los documentos, es posible expresar un acuerdo igualmente general sobre la importancia tanto de la formación disciplinaria como de la formación didáctica de los futuros docentes. Por ejemplo: "Esta formación deberá (...) habilitarlos para garantizar,

En principio, no es necesario abundar para fundamentar la importancia de una didáctica en la formación de docentes. Se trata del saber profesional específico, aquél que define la función. Si hay algo que caracteriza a los docentes en términos de saber profesional, si hay un saber que les corresponde como grupo profesional específico, es el conocimiento acerca de cómo enseñar. Puede equipararse, por ejemplo, al diseño en arquitectura (SCHÖN, 1992).

La didáctica se caracteriza por ser una disciplina que no sólo se ocupa de un campo de conocimiento: se ocupa también de *modos de intervención*. Constituye, entonces, un cuerpo no sólo descriptivo- explicativo de saberes, sino que agrega un carácter normativo-prescriptivo que orienta la acción. Los docentes deben ser formados no sólo en el conocimiento de aquello que se considera enseñanza, sino que deben ser especialmente

capacitados en las maneras de gestionarla. De eso se ocupa la Didáctica.

Sin embargo, el conjunto de la propuesta de CBC adolece de lo que podríamos llamar "debilidad de la Didáctica". Es nuestra opinión que esta debilidad es consecuencia directa de las situaciones expuestas con anterioridad, en relación con el isomorfismo en la organización de los debates con aquéllos que han tenido lugar para la elaboración de los CBC de inicial y EGB.

El cuadro general de debilidad de la Didáctica se expresa al menos en tres aspectos.

1) la virtual desaparición de la Didáctica en el bloque temático "Mediación Pedagógica" del campo de la formación general:

No abundaremos aquí en las críticas de las que fue objeto el bloque "Mediación Pedagógica" en el Seminario. Nos limitaremos a constatar que, aunque parece haberse contemplado la necesidad de la inclusión del conocimiento acerca de la enseñanza, el peculiar recorte realizado muestra una opción por un enfoque explicativo- descriptivo de la Didáctica, y una ausencia de enfoques normativo- prescriptivos. Se opta por describir prácticas docentes, o por considerar teorías de la enseñanza, y se descuida la consideración de los aspectos normativos sobre la enseñanza.

Ahora bien, de acuerdo con el desarrollo actual de las Didácticas especiales, cualquier planteo sobre la problemática didáctica tiene que hacer continua referencia a los planteos didácticos basados en un campo de conocimiento específico. Al respecto, debe quedar claro que en el bloque "Mediación pedagógica" del campo de la formación general no se realiza el planteo "teórico" que luego tomará estado "práctico" en el caso de conocimientos especiales. En ambos casos se lidia con diferentes niveles de conocimiento, el primero más dirigido a fundamentar la perspectiva con respecto a la propia función, sus alcances, y la integración de un proyecto pedagógico para un grupo particular, y el segundo ligado a desarrollos centrados en las áreas de conocimiento. Es importante, para profesores y maestros, tener en cuenta que la formación didáctica no se agota en cada uno de estos campos temáticos sino que los dos se complementan entre sí.

2) la escasa incorporación de los aportes producidos por las Didácticas Especiales:

Por lo que refiere a la relación Didáctica General/ Didácticas Especiales, se sostiene aquí que *ambos* tipos de conocimiento son centrales en la formación de los docentes. Parecería que los contenidos más ligados a la llamada Didáctica General han sido ubicados en el campo problemático "Mediación pedagógica" del campo de la formación general, con los límites que hemos señalado. Años atrás, éste hubiera sido el único conocimiento didáctico disponible para un docente. Por entonces, se proponía que existían unos "principios didácticos generales" (una suerte de tecnología básica de la instrucción), que se "aplicaban" indistintamente a diferentes tipos de contenidos.

En este estado de cosas, las Didácticas Especiales eran disciplinas que mostraban la

aplicación de esos principios a sus contenidos específicos. Aunque reunían algunos desarrollos propios, no se sostenía fuertemente la especificidad del diseño de la enseñanza en función de los contenidos que se pretende enseñar. En especial, se suponía que, si al conocimiento experto de la disciplina se agregaba un conocimiento suficiente de Psicología Evolutiva, sería posible la "aplicación" de las estrategias de enseñanza propias de una Didáctica General formalizada a las peculiares características de los niños y adolescentes en edad escolar.

La situación ha cambiado en los últimos años -en especial durante la década del '80-. Las Didácticas Especiales se encuentran en la actualidad en situaciones desiguales de desarrollo, pero compartiendo un supuesto de trabajo: que la didáctica debe constituirse en torno a los contenidos. Han establecido su programa de trabajo en aras de definir bajo qué condiciones pueden diseñarse situaciones apropiadas para la enseñanza de los especiales tipos de contenido que reúne la disciplina que las ocupa. Se han registrado avances ineludibles en todas ellas, y esto lleva a optar por incluir todos estos avances en una formación docente específicamente ligada a la capacitación para enseñar contenidos determinados.

Ahora bien, aunque en la propuesta de CBC/ FORDOC, parece afirmarse formalmente la especificidad de las Didácticas Especiales (el documento de cada área de CBC tiene un capítulo, apartado o parte destinado a presentar los contenidos de la "Didácticas de..." el área o disciplina en cuestión), en la mayor parte de los casos la especificidad formal no progresa hacia una especificidad real: es decir, hacia un recorte de contenidos propios de la "Didáctica de" que recoja los aportes recientes en los campos respectivos.

Con algunos apartados puede hacerse el ejercicio -en el Seminario lo hemos hecho- de leerlos sin adelantar a qué Didáctica Especial se refieren, y hemos descubierto que los párrafos resultan intercambiables de un documento a otro.

Sugerimos trabajar con más detalle los apartados sobre Didácticas Especiales, con la finalidad de que recojan más fielmente el conjunto de contenidos que podrían dar respuesta al problema de definir marcos que hagan previsibles las características que debe reunir el diseño de situaciones apropiadas para la enseñanza de los especiales tipos de contenidos que las ocupan.

En algún sentido es justo señalar la distancia entre la didáctica de la que hablamos aquí y la didáctica como disciplina científica en desarrollo. Esta última tiene exigencias propias de la ciencia y si incluyéramos entre ellas la eficacia actual, inmediata, para toda condición, arriesgaríamos decretar su muerte. Sin embargo eso no nos exime de hacer el esfuerzo de apropiarnos del conocimiento producido y analizar su pertinencia y viabilidad ante problemas definidos de acción sobre el sistema de enseñanza. Este terreno está plagado de incertezas; pero a la vez son muy visibles áreas en las que la falta de difusión y apropiación de un conjunto de conocimientos elaborados resulta una variable crítica y actuar sobre ella resultaría promisorio.

3) la identificación de la tarea de enseñar con "procedimientos" y "contenidos transversales".

Sobre esto nos extenderemos a renglón seguido.

Descomposición de la práctica

Resulta clave en la elaboración de CBC/ FORDOC tener presente que se trata de contenidos para una formación profesional. Se está formando gente que realizará un determinado *trabajo*. En este caso específico, la formación para el trabajo es la formación para la práctica docente.

Suponemos que la sobreabundancia de práctica en los contenidos (como contenido transversal, como apartado dentro de la parte "Didáctica" de cada documento, y como procedimientos en los documentos de las diversas áreas) pretende hacer eco de estas ideas. Sin embargo la forma elegida para inscribir la práctica entre los CBC/ FORDOC no hace sino atentar contra la lógica de la formación profesional.

En primer lugar, la práctica aparece definida como contenido transversal. Dejando de lado el hecho de que la expresión "contenido transversal" no corresponde al nivel de elaboración de CBC porque es una expresión propia del diseño curricular, nos interesa observar que el destino habitual de los contenidos transversales (aquellos de los que todos deben ocuparse, y que deben incluirse en todas las áreas) acaba siendo que nadie se responsabilice de ellos y que no aparezcan en ningún sitio. La práctica no debería ser un contenido transversal. Es el fin de la formación, el criterio crucial de selección de contenidos. Desde luego, el esquema CBC hace imposible expresar esta idea, porque aunque habilita para listas "las cosas que deben estar", es incapaz de decir "cómo deben estar".

No queremos dejar de mencionar que reconocemos en el listado de actividades previstas en la secuencia de este contenido transversal un índice modificado del documento "Prácticas docentes" del PTFD, y/o de la propuesta para elaborar CBC elevada por este Programa a fines de 1994. Sin embargo, todo lo innovador de ambas propuestas se ha perdido. Sólo quedan formulaciones débiles (como superar la identificación de la tarea de enseñar con el "dar clase"), que reducen la capacitación para los primeros desempeños docentes y para el pleno desempeño profesional a una secuencia de habilidades sin fundamento conceptual ni apoyo organizacional de ningún tipo.

En segundo lugar, la práctica aparece como apartado dentro del capítulo de Didáctica de cada uno de los documentos. Bajo la separación contenido/ didáctica que se actualiza en la organización interna de cada documento, la práctica aparece así como un saber instrumental, una "tecnología de la instrucción", donde planificar, conducir y evaluar una clase son otros tantos "contenidos", en lugar de ser fines de la formación. No hay un contenido "conducción de clase"; hay un conjunto de conocimientos tanto disciplinarios como didácticos y contextuales que permiten conducir una clase.

Finalmente, la práctica aparece definida como procedimiento. Aquí se reactualiza la discusión -que suponemos los lectores no ignoran- sobre los problemas de la división

conocimiento- procedimiento, o saber/ saber hacer (APPLE, ...). La práctica docente no es un saber/ hacer, desligado del saber: es precisamente de lo que trata la formación docente, es punto de convergencia de múltiples saberes, que se actualizan, y se modifican, en función de situaciones concretas de enseñanza.

El uso del concepto "transposición didáctica":

Merecería una mayor univocidad la utilización del término "transposición didáctica" ya que el mismo se utiliza en varias oportunidades con sentidos diferentes. Tomamos dos ejemplos del documento de Ciencias Naturales:

Pag. 16 "...contribuyen a caracterizar a la enseñanza como mediación, como proceso de transposición didáctica."

En este párrafo prácticamente se homologa el término al de enseñanza.

Pag 17. "...Comprender el proceso de transposición didáctica y fundamentar desde dicho proceso la existencia de una ciencia escolar."

El sentido que se da en este párrafo al término es evidentemente otro, más cercano por otra parte al de transposición didáctica acuñado por Chevalard.

CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL:

(No lo hemos podido redactar, falta poco)

acuerdo con el campo

falta de explicitación de ...

enfoques teóricos

perspwtiva histórica

investigación

mediación pedagógica y perfil del enseñante

MATEMATICA

Un criterio central en la selección de los CBC-FORDOC tiene que ser la especificidad del público (futuros maestros) y la especificidad de la profesión docente. En el documento de matemática esto se considera en la introducción pero el orden, el "peso relativo" de las partes y sobretodo la separación entre matemática, didáctica y práctica tienden a diluirlo.³

Creemos que todos podemos coincidir respecto de que la situación actual en la enorme mayoría de los institutos del país sigue la lógica de la yuxtaposición: Matemática/ Didáctica (técnicas o recursos generales)/ Práctica (responsabilidad de otros), pero creemos que el proyecto de CBC en sus distintas instancias ha buscado o debería buscar provocar una tensión con la realidad actual y orientar hacia nuevos logros.

Consideramos que al menos se debe plantear el problema, señalar la insuficiencia de la lógica de la yuxtaposición aún cuando no se esté en condiciones de responder a todos los problemas que plantea otro modo de enfrentar la formación de los maestros para enseñar matemática.

En el documento de Matemática se avanza un poco, pero es excesivamente "tímido" y si sale tal como fue presentado en el seminario va a producir una confirmación (avalada) de la realidad actual de los institutos. Sabemos que es difícil encontrar el justo punto, que habría que analizar las condiciones que permitan alcanzar un "nuevo equilibrio" pero consideramos, como dijimos antes, que hay que provocar una mayor tensión con la realidad actual previendo a la vez un conjunto de acciones (aunque sean responsabilidad jurisdiccional) que apoyen la transformación buscada.

En función de consideraciones vertidas precedentemente, sugerimos revisar la formulación de las "*Expectativas de logros*" de modo que no espejen las que podrían corresponder a la EGB. En la introducción del documento se habla de "redescubrir", "revisitar" los contenidos. Creemos que hay centrar el esfuerzo en definir mejor el sentido de esta nueva consideración de los contenidos básicos. En consecuencia, las "expectativas de logro" deben definirse desde ahí, no desde los objetivos que tuvieron los primeros tratamientos de esos contenidos.

Intentando colaborar en relación al problema planteado, creemos que el apartado C, bloque I (procedimientos relacionados con el quehacer matemático del futuro docente) y bloque II (actitudes...) deberían iniciar los CBC/ FORDOC y ser el marco de tratamiento de los contenidos de la parte B. Asumir que se busca que los estudiantes puedan establecer una nueva relación con la matemática apropiándose del sentido de los conocimientos. En la síntesis explicativa de la parte C se dice lo que se busca pero luego las expectativas de logro son muy pobres en relación a lo allí mismo planteado. Todo lo que se busca tiene que estar incluido en las expectativas de logro.

Consideramos que se debe incluir el problema de la validación, por su importancia

³ Como se ha dicho oportunamente, éste parece ser un problema común a todas las áreas.

en la matemática y por su importancia en la enseñanza y el aprendizaje. En el seminario pareció que se proponía incluirlo en el sentido "social" (respeto e interés por la opinión de otro, etc.) y aunque creemos que eso es importante nos parece que debe tratarse el problema de la prueba, el problema de la verdad en matemática.

Queremos a la vez señalar que esta propuesta de CBC/ FORDOC representa un avance respecto de la situación frecuente en los institutos en la que, para darle significado a nivel "terciario", se trabaja con Teoría de Conjuntos. Retomo aquí un párrafo del documento "Matemática y su enseñanza", que escribimos para el PTDF:

Nuestra propuesta para "Enseñanza de la Matemática" es que esté decididamente orientada hacia la preparación profesional. Esto implica tanto una profundización específica de algunos de los conocimientos matemáticos que tendrán que enseñar como un cuerpo de conocimientos particulares de naturaleza más didáctica y epistemológica.

Más que retomar una presentación académica de los contenidos matemáticos, se tratará de organizarlos en lo posible siguiendo un plan que corresponda a la lógica de su enseñanza en los distintos ciclos de la escolaridad obligatoria.

Dentro de los contenidos conceptuales de la segunda parte (Didáctica) creemos que habría que incluir la noción de **variable didáctica**. Es un concepto importante para el análisis de propuestas de enseñanza. Puede aparecer también como contenido procedimental: **reconocer las variables de una situación y entre ellas, las variables didácticas**.

Hemos dicho en el seminario, y reafirmado en este documento, que hay que insistir sobre lo central, sobre la función social del maestro que es **enseñar**. Justamente son las variables didácticas aquellas sobre las que el maestro puede actuar para provocar la evolución de conocimientos en los alumnos.

Sin confundir al maestro con un especialista en didáctica sí creemos que debe ser capaz de analizar una propuesta de enseñanza así como clases efectivamente realizadas y para ello resulta fundamental establecer sobre qué aspectos puede actuar.

Otro aspecto que juzgamos conveniente incluir es el análisis y elaboración de un conjunto de clases, de una secuencia de actividades. Para poder provocar la evolución de los conocimientos resulta central ir más allá de la clase.

CIENCIAS NATURALES

Consideraciones generales:

Retomamos para el caso de las Ciencias Naturales lo expresado en torno a la escasa explicitación de los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección general de los

contenidos de la formación docente, y a la ausencia correlativa de una caracterización profesional. ¿Qué tipo de docente se espera formar?:

- * ¿que sea capaz de analizar críticamente sus prácticas?
- * ¿que sea un investigador?
- * ¿que domine profundamente las disciplinas que va a enseñar?
- * ¿que pueda interpretar información variada y elaborar estrategias de enseñanza?
- * ¿que pueda ceñirse estrictamente a las prescripciones curriculares?

Ausentes las respuestas a estas cuestiones, se hace difícil la comprensión y el análisis del documento del área, y puede prestarse a diversas interpretaciones por parte de quienes lo lean. Teniendo en cuenta que este documento debe servir como base para la elaboración de diseños curriculares sería recomendable incluir claramente los aspectos señalados.

En varios puntos del documento se hace referencia al "saber hacer" Por ejemplo

- Pág. 9: "Así los futuros docentes se acercarán conceptualmente al "saber hacer" de las ciencias naturales" (refiriéndose a la reflexión epistemológica)
- Pág. 11: "...constituyen el "saber hacer" de las ciencias naturales" (referido a los procedimientos)
- Pág. 21: "Aprenderán el "saber hacer" de la enseñanza de las ciencias naturales" (referido a los contenidos de la práctica de la enseñanza)

Esta expresión, tal cual está formulada, parecería aludir al hecho de que el "saber hacer" está desvinculado del "saber en general". La falta de explicitación del alcance de este término podría reforzar la dicotomía entre teoría y práctica. Por otra parte, esta formulación es sumamente reduccionista respecto de los conceptos sobre los que se está tratando. Por ejemplo:

- En la pág. 9, no se hace referencia a que tanto el enfoque histórico como el epistemológico dan cuenta del modo de producción del conocimiento científico, de modo que los futuros docentes podrán.
 - Establecer límites entre modelo y realidad
 - Valorar los conocimientos actuales y dimensionarlos adecuadamente
 - Reconocer las limitaciones a los criterios de verdad, definidos en contextos histórico-sociales determinados
 - etc.

lo cual, en conjunto constituyen mucho más que el "saber hacer"

Sobre la propuesta de caracterización de los bloques de Ciencias Naturales:

Primera parte: contenidos propios de las Ciencias Naturales para la formación docente.

1 - Puesto que en este apartado se habla del saber disciplinar para el futuro docente,

y dada la ausencia en el mismo de una caracterización acerca de su perfil profesional, este apartado debería incluir una alcaración que no deje lugar a dudas de que estos saberes se encuadran en la función específica de **enseñar**. Esta formulación serviría como soporte para la posterior selección y organización de los contenidos para la formación docente, por parte de las jurisdicciones. Aunque en algunas de las síntesis explicativas de los bloques se hace referencia a esta cuestión (por ejemplo, en el bloque 1), su ausencia en otras es significativa. En estos casos, esta ausencia podría llevar a interpretar que los contenidos vinculados con el enfoque histórico y epistemológico (bloque 2), como así también los contenidos actitudinales (bloque 3), no se relacionan en forma directa con la enseñanza.

2 - Respecto de la organización de los contenidos de cada disciplina, cabe destacar que no se ha alcanzado una formulación homogénea de los "conceptos básicos" que se usan para cada disciplina. Por ejemplo:

- * en Física, los conceptos básicos aparecen definidos como "conceptos centrales en el esquema de la física moderna",
- * en el caso de la Química son aquellos "que permiten describir las magnitudes fundamentales del mundo material",
- * en Biología, no están definidos y no podrían ser incluidos en ninguna de las dos definiciones anteriores,
- * en Geología, no están mencionados.

Un esfuerzo en esta dirección podría agregar claridad al documento con vistas a las instancias posteriores de consulta y reformulación, dado que se pondrían de manifiesto los criterios de selección y organización de los contenidos priorizados.

3 - Sugerimos reparar la ausencia, en las expectativas de logro, del aporte que el aprendizaje de los contenidos propios de las ciencias naturales pueden realizar a la formación docente. Mencionamos algunos ejemplos del tipo de formulaciones que podrían incluirse:

- Interpretar críticamente información de diversas fuentes
- Interpretar la organización de los contenidos de las propuestas curriculares del área
- Seleccionar adecuadamente material bibliográfico para sus alumnos
- Interpretar las ideas de sus alumnos acerca de los fenómenos del mundo natural. etc.

4 - Respecto del bloque 2, "Las ciencias naturales y la producción de conocimientos", entendemos que, de acuerdo con su formulación, no se trata de un bloque de contenidos, sino de rasgos o características de un determinado enfoque. Esta consideración conduce a proponer la inclusión del mismo en el bloque 1, como formas de abordaje de los contenidos disciplinares. De no ser así, y para ser coherentes con la denominación de bloque, deberían especificarse los contenidos a desarrollar tanto en los aspectos epistemológicos como en los históricos. Esto último traería aparejado el riesgo de transformar la formación docente en una formación erudita en epistemología e historia de la ciencia.

Segunda parte: contenidos de la Didáctica de las Ciencias Naturales:

1 - Dada la definición de didáctica que se adopta en el documento, no queda clara la separación de los contenidos referidos a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales, en un bloque aparte del de la didáctica y estrategias de enseñanza. En particular cuando no se hace lo mismo con los contenidos referidos a los aspectos sociológicos y epistemológicos, que estarían en el mismo nivel que los primeros.

2 - Sería necesario formular los contenidos para cada uno de los bloques ya que estos no se desprenden con facilidad de las síntesis explicativas, máxime si se tiene en cuenta que se está hablando de los CBC para la formación docente de todo el país, que deberán ser utilizados para la elaboración de currículos. Por ejemplo en el bloque 2, el tercer párrafo que dice "...compararán los supuestos epistemológicos...." no da cuenta del alcance que se pretende dar al tratamiento de esta temática, la formulación de contenidos daría mayor claridad en cuanto a lo que se espera de los futuros docentes.

Tercera parte: contenidos de la práctica de la enseñanza

1 - En cuanto a este bloque de contenidos sería importante que el documento explicitara cuál es la relación que se establece entre éste y los anteriores.

Al finalizar la lectura de este documento se puede inferir que la formación de los docentes es una sumatoria de:

- * contenidos disciplinares,
- * contenidos didácticos,
- * procedimientos para la enseñanza,

sin que medie una explicitación de la articulación de estos componentes. ¿Es ésta la propuesta?

Como un aporte en este sentido sugerimos la lectura del documento "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES" II del PTFD, puntos 1, 2 y 3

2 - En relación a las categorías de *contenidos procedimentales* cabe destacar

a) el cuestionamiento de la inclusión de estos contenidos como procedimientos, cuando en realidad, es precisamente de lo que trata la formación en la enseñanza del área de las ciencias naturales, que, como bien se dice en puntos anteriores del documento, "son configuraciones complejas que articulan diversas concepciones teóricas referidas al objeto....." (Ver pág. 16). Nuevamente aparece totalmente desvinculada el "saber hacer" del "saber en general".

b) una incongruencia entre la primera y las tres últimas, puesto que la observación y análisis de clases no es un contenido (de ningún tipo) para la formación docente, en todo caso es una actividad interesante a través de la cual es posible analizar diversas cuestiones vinculadas con la práctica docente.

LENGUA

Establecemos como punto de partida nuestra coincidencia con una de las afirmaciones iniciales del documento de CBC/ FORDOC del área Lengua: "...el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos exige por parte de los docentes el dominio personal de la práctica de lectura y escritura que se propone enseñar". Creemos, también, que es importante que el futuro docente adquiera un saber específico acerca de los distintos contenidos del área de Lengua.

Ahora bien: estos saberes, que son necesarios, no son sin embargo suficientes para un futuro maestro. Y es aquí donde inscribimos nuestra primera preocupación: el documento desarrolla extensamente los diversos aspectos que contemplan las Ciencias del Lenguaje, pero plantea de manera poco profunda los contenidos de la Didáctica. Como consecuencia, la Didáctica de la Lengua aparece así como posible de derivarse automáticamente del conocimiento de los contenidos del área y los aportes de la Didáctica general incluidos en los CBC del campo de la formación general.

Desde nuestra perspectiva, una propuesta de CBC/ FORDOC en el área de Lengua debería comprometerse en la delimitación de las problemáticas específicas de la Didáctica de la Lengua:

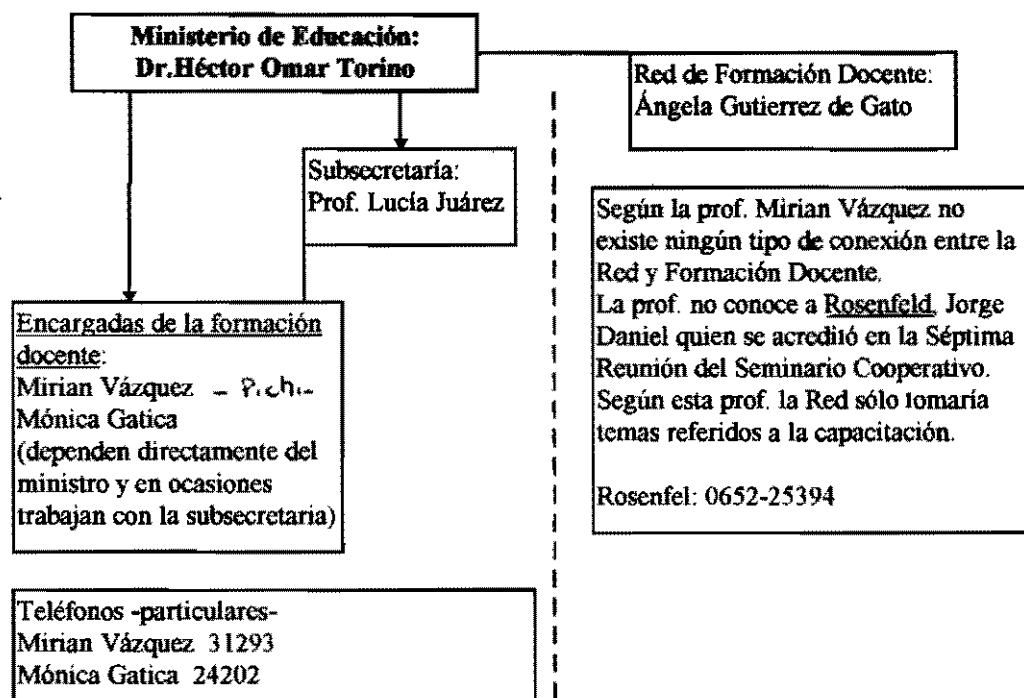
- * ¿qué tiene que saber un maestro para enseñar a leer y escribir (didáctica de la Alfabetización inicial)?
- * ¿cómo enseña a un maestro a producir y comprender distintos tipos de texto?
- * a partir de los problemas que plantea la producción y comprensión del texto ¿cómo propone y lleva adelante una secuencia de situaciones que permita reflexionar a los niños sobre el lenguaje como objeto de estudio?

Más aún: toda propuesta de contenidos para la formación docente depende de un cierto enfoque didáctico. En el documento no aparecen construidas y acordadas alternativas didácticas que se correspondan con la propuesta de contenidos? ¿Es válido discutir sobre contenidos de la formación docente si no se los ubica claramente en un enfoque y una didáctica?

Desde luego, estas cuestiones están supuestas cuando se habla de las "articulaciones e interconexiones entre distintos bloques" y "la vinculación de los bloques de procedimientos con los contenidos de los otros bloques", recomendadas en las consideraciones generales del documento de Lengua. El problema es que las definiciones sustantivas sobre contenidos de la formación docente dependen precisamente del *modo* en que se organicen aquellas articulaciones e interconexiones y del *modo* en que se vinculen procedimientos y contenidos. Debería realizarse un esfuerzo por definir los CBC/ FORDOC precisamente a partir de una mayor especificación sobre estas articulaciones, interconexiones y vinculaciones. Estas constituyen la verdadera problemática de una propuesta de contenidos básicos para la

PROVINCIA DE SAN LUIS**PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

Estructura:

**Con respecto al proceso de construcción curricular:**

Todavía no fue posible entender el proceso que la provincia está realizando. La prof. Vázquez sostiene que se han realizado Diseños para toda la provincia con participación de los IFD, sin embargo no fue posible tener acceso a estos materiales.

Supuestamente en 1999 abrirían nuevas carreras.

En agosto de este año se trabajó con Mirian Vázquez y Mónica Gatica en la denominación adecuada de los nuevos títulos según el A-14 ya que la mayor parte de propuestas que tenían especificaba una orientación a continuación de la disciplina respectiva; ej: profesor de historia con orientación en Cs. Sociales.

Con respecto al proceso de acreditación:

Siguen en tratativas con Mendoza para la conformación de la URA (21/10) // (2/11)

Firmaron un pre-acuerdo con la Universidad de Toronto -Tahiana- (la prof. Vázquez no estaba muy segura del nombre) que tocaría en algún aspecto la Acreditación.

FOLL
377.8
11

74011

INFORME SOBRE LA PROVINCIA DE SAN LUIS

Responsable de Cabecera: prof. Adrián Mansilla

Propuesta de reordenamiento

Estudio oferta y demanda	Propuesta de reordenamiento	Comunicación a los IFD	Observaciones
SI	SI	SI	

Cantidad de personal docente:

	Drección y gestión	Frente a alumnos	Tareas de apoyo	Total
Estatat	36	333	37	406
Privado	11	89	3	103

Cantidad de carreras

OFERTA ACTUAL			PROPUESTA DE REORDENAMIENTO		
Inicial	Egb 1 y 2	Egb 3 y Pol	Inicial	Egb 1 y 2	Egb 3 y Pol
5	12	13	4	12	19

Cantidad de IFD:

OFERTA ACTUAL	PROPUESTA DE REORDENAMIENTO
Total IFD: 17	Total IFD: 7
Privados: 5	Privados: 5
Estatales: 12	Estatales: 2

Nuevas carreras que se están implementando (no este año)

Protocolos/PEI presentados: dos PEI correspondientes a los 2 IFD estatales (el día 2 de julio)

Preguntas que podrían formular las autoridades provinciales de acuerdo a los avances realizados en su provincia

- Normativa en relación a la unificación de los actuales institutos.

Preguntas y/o sugerencias que podrían realizarse a las autoridades provinciales

- Que estrategias tienen pensadas implementar para la elaboración de los Lineamientos Curriculares provinciales.
- Que espacio de participación tienen pensada para los IFD en la elaboración de los Lineamientos Curriculares Provinciales.
- Que espacio de autonomía tendrán los IFD para la elaboración de los Diseños Curriculares Institucionales.
- Que estrategias tienen pensadas implementar para los alumnos que están actualmente cursando los profesorados, en función de la actualización de su formación incorporando los CBC tanto de la formación Docente como del nivel para el que se forman.
- Que estrategias de capacitación tienen pensadas para los profesores de los profesorados, para que puedan asumir las funciones de capacitación e investigación, desarrollo de las innovaciones.

[12 34] 567 → Materiales de
Trabajo
Proveli

030 114
Foll
SIG 377.8
11

Preguntas y/o comentarios que podrían realizarse a las autoridades provinciales en relación al documento "Anteproyecto de Transformación del Nivel Superior del Sistema Educativo de la Provincia de San Luis"

- El documento se presenta como Propuesta de Lineamientos Curriculares aunque no realiza ninguna alusión a la temática curricular. Su fundamentación es retórica y poco precisa al momento de especificar los aspectos centrales de la transformación y de la nueva estructura del subsistema que no aporta condiciones, dispositivos o estrategias que permitan visualizar otros aspectos más allá de una reunificación de los mismos IFD ya existentes en una nueva estructura burocrática de sedes u subsedes.
- De la lectura de las figuras que grafican la "Estructura de la Educación Superior No Universitaria en San Luis" y las referencias explicativas surgen dudas respecto de:
 1. el lugar de los institutos privados ~~en la misma~~;
 2. la relación entre el IFD y el colegio Universitario más allá de la enunciación discursiva;
 3. Está previamente acordado con la universidad (cuál?) el reconocimiento de los créditos (1)?
 4. En el punto (6) se refiere a la evaluación del plan de estudios para la continuación de los estudios de Licenciatura? De no ser así, de quién depende el IFD que "se lo sustrae del Control de la Provincia".
 5. Lo mismo puede plantearse respecto del punto (7). De quién dependen los IFD que no se asocian al Colegio Universitario.
- A lo largo del documento se pivotea sobre el articulado correspondiente de la LES sin recuperar la especificidad de la formación docente. Se observa con nitidez en el punto 3.4 Objetivos del IFD.
- Finalmente, lo fundamental es que el documento no hace alusión alguna a las estrategias y dispositivos que se han pensado para llevar adelante la nueva estructura respecto de la definición de carreras, reubicación y/ o reconversión de docentes, capacitación para nuevas funciones, articulación entre sedes y subsedes, forma de gobierno del sistema y los IFD, proceso de construcción curricular, etc.

ACREDITACIÓN. CRONOGRAMA 1998

San Luis -

Meses	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Set	Oct	Nov	Dic
Acciones												
1ª Reunión con todos los Inst. F. 23												
Doc. Charla con los Lic. Aguerrecho y Prof. Roggi												
Reunión con el equipo técnico de la provincia, p/ iniciar la devolución de los diagnósticos		15 en adelante										
Conformación del Equipo de Prov. p/ acreditación, p/ monitoreo, asist. técnica, etc.			2 en adelante									
Elaboración del Plan de trabajo y cronograma.			→									
Primer conformación de un equipo interprovincial						30-6						
Primer Acreditación Provincial						x						

Segunda Reunión del Seminario Cooperativo para la Transformación de la Formación Docente.

Actividad realizada el día: 12 de febrero de 1998

Lucio Suárez
JNT 16457-107