

377.8  
PTFD di  
ej2



Ministerio de Cultura y Educación

DIRECCION NACIONAL DE GESTION  
DE PROGRAMAS Y PROYECTOS

PROGRAMA DE FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN DOCENTE

**PTFD**

Programa de Transformación  
de la Formación Docente

## **PROFESORADO DE ENSEÑANZA BASICA**

# **DISEÑO CURRICULAR DEL AREA DE FORMACION ESPECIALIZADA**

**Documento curricular**

## NOTA INTRODUCTORIA

Durante 1993, el Programa de Transformación de la Formación Docente inició la implementación de un nuevo diseño curricular para la formación de grado de maestros de nivel inicial y de maestros de enseñanza básica. La tarea de aquel año consistió en poner en marcha el área de formación general de esta formación de grado. En 1994 hemos enfrentado el desafío de poner en marcha el área de formación especializada, lo que implicó una diferenciación en los circuitos curriculares que hoy recorren quienes se desempeñarán como maestros de nivel inicial y quienes se desempeñarán como maestros de enseñanza básica.

En relación con el Profesorado de Enseñanza Básica, el año próximo, 1995, nos enfrentará a un doble desafío: poner en marcha la etapa final de la formación especializada, y abrir las orientaciones que hemos seleccionado. La tarea de completar el diseño de la formación especializada nos indujo a formular ajustes en las instancias curriculares planteadas en su momento. Este documento presenta el diseño final de la formación especializada de maestros de enseñanza básica, y se pone en conocimiento de todos los involucrados en la formación de grado de maestros, a fin de que, visualizando el conjunto de la trayectoria formativa que se propone a los alumnos, se les haga posible significar la especificidad del aporte de las instancias curriculares que tienen a su cargo.

**Lic. Flavia TERIGI**

Co-coordinadoras del Programa de Transformación  
de la Formación Docente (PTFD).  
Buenos Aires, noviembre de 1994.

**Lic. Gabriela DIKER**

Este documento se acerca a los institutos de formación docente a fin de presentar el diseño final del área de formación especializada (en adelante, AFE) de la formación de grado de maestros de enseñanza básica, que se distribuye a lo largo de los tres años de la formación de grado. Ha sido construido retomando apartados del documento "Formación inicial de maestros de enseñanza básica: saberes del área de formación especializada" -al que sustituye definitivamente-, y agregando la presentación de las instancias curriculares que completan el AFE.

## 1. TRANSFORMAR LA FORMACION DOCENTE

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

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

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

La formación inicial de maestros constituye una de las instancias formativas propuestas por el PTFD para el sistema de formación docente continua.<sup>1</sup> Como se la define en el DB III,<sup>1</sup> es la instancia de preparación para la tarea que antecede a la inserción laboral de los maestros. En cuanto instancia de la oferta formativa que brinda el sistema, su definición está regida por los criterios que el Programa ha propuesto para todas las instancias de formación: se centra en la práctica docente en el contexto escolar. En cuanto instancia

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

*inicial* de formación, su peculiaridad consiste en que se centra en los saberes básicos<sup>2</sup> que facultan a un sujeto para comprender la realidad educativa y operar en ella.

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

"1. Por un lado, 'práctica' equivale a 'realidad educativa actual'. En este sentido, cuando decimos que el currículum debe tomar la práctica como eje, estamos diciendo que la realidad educativa actual deberá ser objeto de estudio, de modo que el futuro docente pueda conocerla, analizarla y comprenderla en sus múltiples determinaciones, en los máximos niveles de profundidad posibles, de modo que nada de ella le sea ajeno. Si esto es así, el currículum podrá ofrecer a los docentes en formación y en ejercicio elementos con los cuales hacer cada vez más inteligible esa realidad, y con los cuales definir estrategias de intervención adecuadas para garantizar resultados del trabajo pedagógico acordes con las expectativas socialmente compartidas en torno a la escuela. Por esta razón, para el PTFD ha sido y seguirá siendo crucial abordar la realidad educativa en toda su complejidad, realizando esfuerzos por convertirla en objeto de reflexión y estudio sistemáticos.

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

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

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

<sup>3</sup> El fraseo está retomado de REMEDI, Eduardo y otros: "La identidad de una actividad: ser maestro". México, DIE/ CINVESTAV/ IPN, 1989.

<sup>4</sup> TERIGI, Flavia (1992). "Formación inicial de docentes: saberes del área de formación general". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Programa de Transformación de la Formación Docente.

desagregación de los saberes en saberes "para conocer, analizar y comprender"... y saberes "para diseñar, poner en práctica y evaluar"... muestra los dos sentidos del término "práctica" a los que acabamos de referir.

En el primer sentido, el currículum del PTFD propone un área de formación general (en adelante, AFG), centrada en la comprensión de la realidad educativa. En el segundo sentido, propone un área de formación especializada (AFE) que tiene por finalidad la especialización para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema, en nuestro caso, en el nivel primario o de la enseñanza básica.<sup>5</sup> Desde luego, con el inicio de la formación especializada la trayectoria formativa de maestros de nivel inicial y de maestros de nivel primario comienza a diferenciarse.

## 2. EL AREA DE FORMACION GENERAL:

Como se recordará, la propuesta formativa del AFG ha sido construida buscando facilitar a los alumnos, futuros docentes, la comprensión de la realidad educativa, definida con independencia del nivel en que habrán de enseñar. Esta propuesta formativa abre con el Taller Inicial, en el que se definen las dimensiones analíticas más relevantes de la realidad escolar. Cada una de esas dimensiones recibió tratamiento curricular específico a través de los seis módulos iniciales del AFG:

- \* Sistema Educativo
- \* Conocimiento
- \* Aprendizaje pedagógico
- \* Institución escolar
- \* Curriculum
- \* Enseñanza.

centrado cada uno en el análisis de una dimensión determinada. Y se procuró la reintegración del análisis en un sistema comprensivo de la realidad educativa a través de dos Talleres de Integración.

La formación general abarca también un Taller Expresivo -definido curricularmente de manera diferente para PEI y para PEB,<sup>6</sup> e incluye finalmente un módulo sobre

<sup>5</sup> Interesa aclarar que al abrirse el AFE comienza a trabajarse sobre la *especialización* que requiere el trabajo en el nivel primario. Esto en modo alguno significa que aquí comience la construcción de la *tarea docente*: los saberes del AFG se consideran ineludibles a tal fin, por lo que puede decirse, de pleno derecho, que la formación de los maestros primarios -como la de los maestros de nivel inicial- comienza desde el inicio mismo del AFG.

<sup>6</sup> En el caso del PEB, consta de 40 (cuarenta) créditos que el alumno puede reunir en cualquier momento de la formación, mientras lo haga con anterioridad al inicio de la Residencia.

**Problemática Sociocultural**, susceptible de ser cursado en cualquier momento de la carrera.<sup>7</sup>

La expectativa es que, al finalizar la formación general, los alumnos cuenten con un conjunto de saberes que les permitan comprender la situación educativa, tanto por haber tenido estrecho contacto con ella como por estar en condiciones de abordarla para su análisis.

### **3. EL AREA DE FORMACION ESPECIALIZADA:**

Como se ha dicho, la propuesta formativa para el AFE toma como finalidad la especialización para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema, en nuestro caso, en el nivel primario. En términos curriculares, diseñar una preparación específica para la tarea docente en el nivel primario requiere pensar todas las dimensiones involucradas en el ejercicio de la misma, y a partir de ello definir las cuestiones a ser cubiertas en la formación, a fin de posibilitar el desarrollo de todas esas dimensiones. Por esta razón, es importante detenernos en el análisis de la actividad profesional para la que queremos preparar; como dijimos arriba, aproximarnos a la identidad de la actividad.

Quienes tenemos a nuestro cargo la formación de maestros estamos suficientemente advertidos sobre la complejidad de esta actividad para la que queremos formar. En términos del currículum, el PTFD asume esta complejidad convirtiendo a la preparación para esta tarea en objeto de un trabajo secuenciado en tres etapas:

- \* Etapa 1: formación centrada en las disciplinas que operan como referentes de los contenidos curriculares de la enseñanza básica.
- \* Etapa 2: formación centrada en el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de estrategias de intervención para la enseñanza, incluida la realización bajo supervisión de un primer desempeño docente.
- \* Etapa 3: formación centrada en la realización bajo supervisión de un ejercicio variado y prolongado de desempeño de la tarea docente en una institución escolar.

Mucho se ha dicho y escrito acerca de los múltiples requerimientos que se vuelcan sobre la formación inicial de maestros tomando como referencia la multiplicidad de tareas

<sup>7</sup> El módulo "Problematización sociocultural", previsto en el documento "Saberes del Área de Formación General", se dictará por primera vez en 1995. El módulo debe ser cursado por quienes inician el tercer año de su formación, y podrá ser cursado también por alumnos que cursen el AFG, siempre y cuando exista cupo disponible. De no existir cupo disponible, tendrán prioridad los alumnos que cursan las etapas finales del PEB y del PEI.

que de hecho desempeñan los docentes. También se han enfatizado las dificultades que, para cumplimentar tales requerimientos formativos, presenta el aparentemente escaso tiempo disponible para la formación inicial. Aquí entendemos que, dadas estas condiciones, la formación inicial debe centrarse en la construcción de aquellas capacidades que son ineludibles a los fines del desempeño como maestro en una escuela primaria.

Al respecto, es claro que la enseñanza requiere en principio manejo adecuado de los contenidos escolares. Lograr este manejo adecuado, mediante el conocimiento de los saberes disciplinarios de referencia, es objetivo de la primera etapa. La segunda procura constituir un espacio formativo en el que sea posible diseñar, poner en práctica, evaluar y ajustar estrategias de intervención que posibiliten a los alumnos de nivel primario la apropiación de los contenidos bajo las condiciones en que se realiza el aprendizaje escolar. Finalmente, y dado que enseñar constituye un complejo proceso de ponderación de situaciones concretas de trabajo y de toma de decisiones en torno a las mejores estrategias que posibiliten, en esas situaciones concretas, que los alumnos aprendan determinados contenidos, la tercera etapa procura ofrecer a los alumnos la oportunidad de desempeñar la función de enseñanza, y las otras tareas conectadas con el desempeño docente, en contextos institucionales reales.

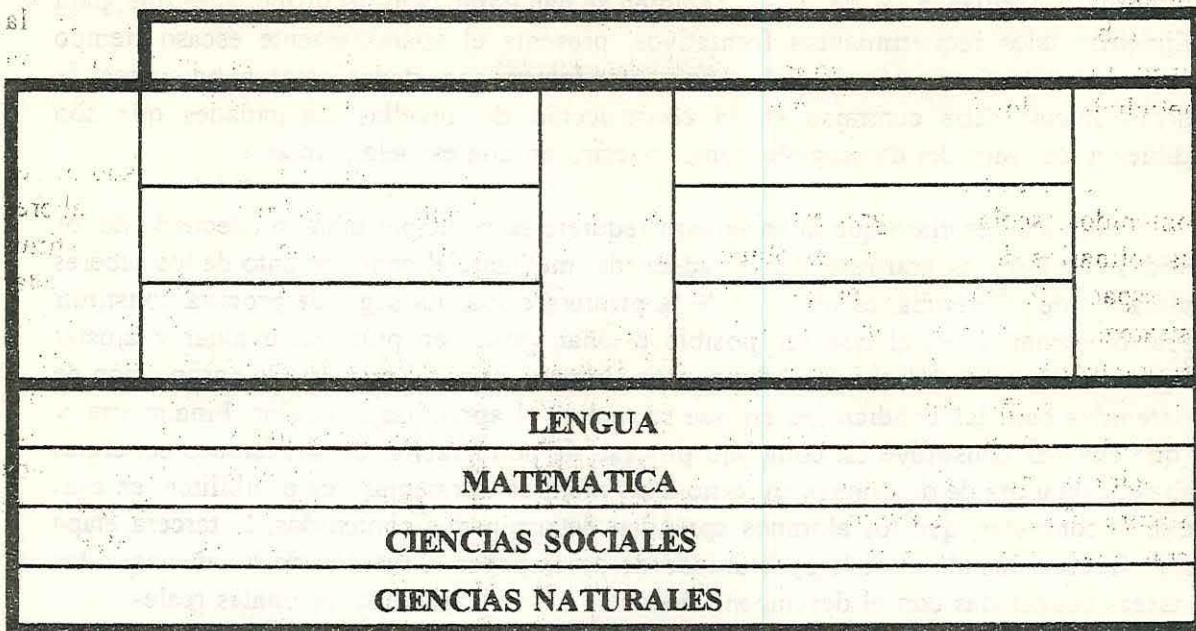
## 5. ETAPA 1: formación centrada en las disciplinas que operan como referentes de los contenidos curriculares de la enseñanza básica.

Esta etapa procura un abordaje de las disciplinas que operan como referentes de los contenidos curriculares, realizados con relativa independencia de la definición escolar del saber. Al decir "con relativa independencia", estamos sosteniendo dos ideas complementarias: que un abordaje riguroso de los saberes disciplinarios es necesario, pero que no se trata de todos los saberes de una disciplina, sino de conceptos y campos temáticos escogidos por su valor de referencia para los contenidos que se enseñan en la escuela.

Esta etapa consta de cuatro instancias curriculares anuales, con una carga semanal para el alumno de 3 (tres) horas cátedra.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Para el profesor, la carga horaria semanal es de 4 (cuatro) horas, tres dedicadas a clases presenciales con alumnos y 1 (una) a su capacitación y a la tarea de programación, tarea esta última que podrá involucrar reuniones periódicas con los profesores de la segunda y tercera etapas, y con el Coordinador de Residencia.

Se recomienda que asuma esta carga horaria el profesor de "Enseñanza de" ... correspondiente. Por ejemplo, que el profesor de "Enseñanza de la Lengua" asuma el dictado del módulo "Lengua". De este modo, asumiendo las horas de "Lengua" de la primera etapa (4 horas), "Enseñanza de la Lengua I" de la segunda etapa (16 horas) y "Enseñanza de la Lengua II" de la tercera etapa (4 horas), totaliza un cargo de 24 (veinticuatro) horas. Para que a un profesor de "Enseñanza de" ... se le ofrezcan las cuatro horas del módulo correspondiente a la primera etapa, que está centrado en el conocimiento disciplinario, es condición inexcusable que posea título en la especialidad (para nuestro ejemplo, que sea profesor de Lengua y Literatura, licenciado en Letras, u otros títulos de incumbencia análoga).



Se trata de módulos centrados en el abordaje de los saberes de estas disciplinas que operan como referentes de los contenidos curriculares de la enseñanza básica. Se recomienda su cursado simultáneo con los módulos iniciales del AFG, durante el primer año de la carrera.<sup>9</sup>

En relación con la definición interna de cada uno de estos módulos, ha sido necesario considerar el dilema *extensión/ profundidad* que se le plantea a cualquier propuesta formativa en cuanto dispone de un tiempo limitado para concretar sus objetivos, y que podría plantearse de este modo: *¿es preferible hacer un barrido en extensión de cada disciplina, o trabajar en profundidad temas centrales cuyo estudio sirva a modo de enfoque paradigmático para el estudio de los que no podrán tratarse con igual nivel de profundidad?* Quienes prefieren la extensión suelen pensar que la formación debería trabajar sobre la totalidad de los saberes disciplinarios; quienes optan por la profundidad sostienen que lo primero es imposible, y que en todo caso es más fértil en términos formativos trabajar en profundidad una cantidad más restringida de campos temáticos pero haciéndolo de modo tal que el trabajo muestre -modélicamente, podría decirse- el trabajo que se debe realizar para el abordaje de cualquier campo temático de la disciplina.

Desde luego, aquí se sostiene que el conocimiento del saber disciplinario en torno al que se produjo el recorte de contenidos es necesario para poder comprender su funcionamiento en contexto escolar. Sin embargo, esto no es lo mismo que proponer un recorrido formativo en el que se convierta al futuro maestro en *experto* en ese saber.

Con el establecimiento de estas cuatro instancias curriculares, se levanta de manera definitiva la instancia de nivelación. Estas cuatro instancias no sustituyen a los talleres de nivelación, puesto que no proponen una formación definida en función de un diagnóstico sobre conocimientos que debieron haberse adquirido en otras instancias de la trayectoria escolar previa de los alumnos, sino que proponen una formación de nivel terciario centrada en los conocimientos disciplinarios.

disciplinario. Pretender convertir a cada maestro en experto en cuatro áreas de conocimiento constituye una empresa imposible.<sup>10</sup> En este sentido, aquí se propone resolver el dilema *extensión/profundidad* priorizando en cada módulo un trabajo sistemático sobre un conjunto determinado de campos temáticos de la disciplina, trabajo que tenga un carácter ejemplar con respecto al estudio de los restantes campos temáticos.<sup>11</sup>

## 5. ETAPA 2: formación centrada en el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de estrategias de intervención para la enseñanza, incluida la realización bajo supervisión de un primer desempeño docente.

Esta etapa se propone capacitar a los futuros maestros para diseñar, poner en práctica, evaluar y reformular estrategias de intervención para la enseñanza de contenidos escolares. Supone el tratamiento simultáneo de:

- \* los contenidos de la enseñanza -que, como se sabe, no equivalen a los conocimientos disciplinarios, sino que constituyen una construcción didáctica sobre los mismos-;<sup>12</sup>
- \* las condiciones de su apropiación -presentadas con grados diversos de exhaustividad en cada área, a partir de trabajos de investigación realizados tanto en el ámbito de la Psicología Educacional como en el de la Didáctica (General y Especiales)-;
- \* los criterios para construir estrategias de enseñanza en torno a

<sup>10</sup> Nótese que no estamos diciendo que "el tiempo no alcanza", sino que *no es posible* hacer de una misma persona un experto en cuatro campos disciplinarios diferentes.

<sup>11</sup> Desde luego, por específico que deba ser el tratamiento de cada campo temático, estamos suponiendo cierto "aire de familia" entre los diversos campos temáticos de una misma disciplina, de modo que las estrategias de abordaje de un determinado campo temático tienen alguna clase de potencial operatividad para el abordaje de otros campos de la misma disciplina.

<sup>12</sup> Para utilizar un ejemplo que nos fuera sugerido por uno de los especialistas consultados, en términos de la disciplina Matemática, la proporcionalidad es una cuestión que se reduce a la formulación  $y=k \cdot x$ . Se convierte en una cuestión completamente diferente cuando uno pretende enseñar esta fórmula -y las operaciones que supone- a un niño de diez años que cursa quinto grado de la escuela primaria. Convertir un concepto matemático en un contenido curricular supone un trabajo complejo de análisis del contenido en función de la tarea de darlo a conocer en la enseñanza. No son los maestros los responsables de convertir el conocimiento disciplinario en contenido curricular: esta conversión la realiza en cada caso el *curriculum*, y no es válido transferir a los maestros -en servicio o futuros maestros- la responsabilidad por la transposición de los "saberes" disciplinarios en contenidos escolares.

contenidos específicos.<sup>13</sup>

Diversas razones apoyan la opción por un trabajo integrado de las tres cuestiones que acabamos de enumerar, en una etapa cuya finalidad formativa es capacitar para la enseñanza. La enseñanza requiere manejo experto de los contenidos escolares y de los procesos de apropiación de los mismos bajo determinadas condiciones. Pero requiere además un espacio formativo específico para el trabajo conjunto de estas cuestiones en torno a la tarea de diseñar, poner en práctica, ajustar y evaluar estrategias de intervención para la enseñanza. No es válido exigir a los maestros que "integren" estas cuestiones cuando están ya inmersos en la tarea profesional docente. Si se trata de -y efectivamente se trata de- un saber ineludible en la definición de la tarea de un maestro, la propuesta para su formación inicial debe, también ineludiblemente, considerar el trabajo conjunto de todas las variables didácticas -el contenido es una de ellas, pero no la única- en la construcción de estrategias de enseñanza.

Por otra parte, la propuesta de trabajar en forma integrada estas cuestiones expresa los planteos recientes de las Didácticas Especiales, que, si bien se encuentran en situaciones diversas de desarrollo, comparten un supuesto de trabajo: que la didáctica debe constituirse en torno a los contenidos. En tal sentido, han superado fases diversas del planteamiento de la relación disciplina/ didáctica:

\* una fase en la que se suponía que, a los fines de la enseñanza, bastaba con conocer en profundidad la disciplina correspondiente y con reproducir, en lo metodológico, algunos modos de indagación típicos de la misma, para definir la enseñanza adecuada de los contenidos respectivos. No necesitamos hacer hincapié en el hecho de que ser experto en una disciplina no equivale a ser experto en su enseñanza, y menos aún cuando la enseñanza tendrá lugar en un contexto de trabajo peculiar como lo es la escuela primaria. No es lo mismo enseñar -digamos- mecánica de Newton a adultos en la Universidad, que hacerlo en una escuela con niños de ocho años. Desde luego, un manejo experto del conocimiento disciplinario es necesario, pero no se trata de todo el campo disciplinario, ni sólo del mismo. Enseñar un contenido requiere análisis didáctico<sup>14</sup> del mismo, y esto supone tanto manejo experto del conocimiento como manejo experto de sus condiciones de apropiación en contexto escolar;

<sup>13</sup> Claro que la distinción de estas tres cuestiones sólo es posible de modo completo en términos analíticos. No porque cada una de ellas no tenga una entidad que sea posible reconocer, sino porque guardan entre sí relaciones de determinación que vuelven sus límites cuanto menos, difusos. Tómese el caso de los contenidos de la enseñanza. Son, como hemos dicho, una construcción didáctica. En esa construcción intervienen, sin duda, las condiciones de su apropiación en contexto escolar. Es decir que es difícil definir la primera cuestión con prescindencia de la segunda. Podríamos abundar en el análisis, pero esta reflexión parece suficiente para establecer que, aunque sea analíticamente operativo deslindar las tres cuestiones, no debería olvidarse que constituyen en rigor, partes de un sistema relacional, por lo que cada una es, en parte, constitutiva de la identidad de las otras y es a la vez constituida por éstas.

<sup>14</sup> La expresión "análisis didáctico" ha sido acuñada por la Didáctica de la Matemática, más específicamente por la escuela francesa. Aquí realizaremos una extensión del término -un tanto abusiva si se quiere- a otras didácticas especiales. Al hacerlo, perderá seguramente el rigor de su sentido original. Elegimos utilizarla porque nos resulta una expresión elocuente para mostrar el tipo de trabajo pedagógico de que es objeto el contenido curricular.

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

Los módulos de la etapa del AFE plantean nuevamente el dilema *extensión/profundidad*, esta vez formulado en los siguientes términos: *¿es preferible hacer un barido exhaustivo del campo de las Didácticas Especiales en toda su extensión, o es preferible trabajar en profundidad algunas cuestiones centrales que sirvan a modo de enfoques paradigmáticos para las que no podrán tratarse con igual nivel de profundidad?*

De manera análoga a lo propuesto para la etapa 1, proponemos resolver en esta etapa el dilema *extensión/profundidad* priorizando un trabajo sistemático sobre el diseño, puesta a prueba, evaluación y ajuste de estrategias de enseñanza de *un conjunto determinado* de contenidos escolares, trabajo que tenga un carácter ejemplar con respecto al trabajo de diseño, implementación y evaluación que el maestro realizará de manera continua en el curso de su trabajo profesional sobre *otros contenidos escolares*.

El diseño de esta segunda etapa del AFE se presenta como sigue:

Taller: Conocimientos disciplinarios y contenidos escolares	Semenario: Sujeto de la Enseñanza Básica	ENSEÑANZA DE LA  ENSEÑANZA DE LA  ENSEÑANZA DE LAS  ENSEÑANZA DE LAS  NUMERO Y SISTEMA DE NUMERACION	I TIP Or. del tra- bajo en el au- la	LENGUA I  MATEMATICA I  CIENCIAS SOCIALES I  CIENCIAS NATURALES I  ALFABETIZACION	II TIP Evaluación de los apr
--	---	--	---	---	---------------------------------

\* La etapa abre con un **Taller de conocimientos disciplinarios y contenidos escolares**, centrado en el análisis de los procesos de transposición de los conocimientos disciplinarios en contenidos curriculares que se operan en el *curriculum* de nivel primario.

\* Sigue a este taller un Seminario sobre el **Sujeto de la Enseñanza Básica**, destinado a ofrecer elementos para el conocimiento de los destinatarios de este nivel de la enseñanza. Propone, en primer lugar, desnaturalizar la identificación del alumno de la educación elemental con el niño: también los adultos pueden ser destinatarios de la enseñanza en este nivel. Propone por otra parte desnaturalizar el concepto de infancia, abordando la constitución histórica del mismo y el papel que han jugado los procesos de escolarización masiva en la definición de la infancia "normal". Finalmente, propone analizar los discursos sobre la infancia y ofrecer elementos que favorezcan una visión multiperspectiva del niño, rompiendo con el clásico tratamiento que sesga hacia la Psicología Evolutiva.

\* El AFE cuenta además con cuatro módulos anuales centrados en la enseñanza de las áreas curriculares. Se trata de "**Enseñanza de la Lengua**"<sup>15</sup>, "**Enseñanza de la Matemática**"<sup>16</sup>, "**Enseñanza de las Ciencias Naturales**"<sup>17</sup> y "**Enseñanza de las Ciencias Sociales**"<sup>18</sup>. Además, propone dos módulos cuatrimestrales centradas en dos problemáticas clave a la hora de pretender dar respuesta a los requerimientos formativos que posibiliten a los maestros trabajar con eficacia en la franja de la escolaridad primaria en la que, hasta el presente, se registra el índice mayor de fracaso: se trata de los módulos de "**Alfabetización**"<sup>19</sup> y "**Número y sistema de numeración**"<sup>20</sup>.

En el caso de estas seis instancias, el trabajo presencial en las aulas del instituto y el trabajo particular de estudio que realizarán los alumnos se integrará con un trabajo sumamente controlado de formación progresiva en el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de estrategias de "enseñanza de". En este trabajo, la inclusión de los alumnos en las escuelas y la realización de ensayos se planteará de manera progresiva, dentro de un plan formativo que deberá garantizar que, a la hora de encarar el dictado de una clase, el alumno cuente con los elementos necesarios para hacerse cargo de la misma. Este trabajo se plantea de modo diferente del característico de las "prácticas de la enseñanza" de los planes precedentes. En planes como el PEP, a pesar de que las prácticas constituían instancias formativas, su implementación terminó convirtiéndolas en instancias evaluativas, que los alumnos debían encarar aún sin la formación necesaria; vale como ejemplo el hecho,

<sup>15</sup> El diseño curricular del módulo está a cargo de la Lic. Esther Lorenzini, de la Lic. Liliana Lotito y de la Prof. Mónica Carozzi de Rojo.

<sup>16</sup> Su diseño está a cargo de la Lic. Cecilia Parra, de la Prof. Irma Saiz y de la Lic. Patricia Sadovsky.

<sup>17</sup> A cargo de la Prof. Laura Lacreu y la Lic. Verónica Kaufmann, con asesoramiento específico de la Prof. Mirta Kauderer y el Prof. Esteban Dicovsky.

<sup>18</sup> El planteamiento inicial estuvo a cargo de la Lic. Silvia Alderoqui. La elaboración del diseño curricular ha sido coordinada por la Prof. Silvia Finocchio, quien ha contado con la colaboración de la Prof. Silvia Gojman, la lic. Raquel Gurevich y la Prof. Victoria Fernández Caso. El trabajo posterior está a cargo de la Prof. Silvia Finocchio, la Prof. Silvia Gojman, el Prof. Marcelo Cattaruzza y el Lic. Marcelo Escolar.

<sup>19</sup> La elaboración de este módulo está a cargo de un equipo constituido por la Lic. Elba Vera, la Lic. Laura Samos, la Lic. Mirta Torres y la Prof. María Elena Cuter, bajo la coordinación de la Lic. María Angélica Lus.

<sup>20</sup> A cargo de la Lic. Cecilia Parra, la Prof. Irma Saiz y la Lic. Patricia Sadovsky.

repetidamente constatado, de que muchas veces se le exigía que pusiera en juego, a la hora de cumplir con sus prácticas de ensayo, cuestiones que aún no se habían trabajado en la "Didáctica de".

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

a) *trabajos de campo*. Estos incluirán, entre otras propuestas:

1. relevamientos y pequeñas pesquisas sobre las ideas previas de los niños en relación con determinados contenidos escolares,
2. análisis de materiales curriculares (manuales, libros de texto, guías didácticas, etc.),
3. análisis de clases, bien sea a través de observaciones realizadas por los alumnos bajo la dirección del profesor a cargo del módulo, bien sea a través de registros suministrados por el profesor o por el equipo de especialistas a cargo de cada módulo,
4. entrevistas a maestros en ejercicio con la finalidad de relevar diversos aspectos del diseño de la enseñanza y de la conducción y evaluación de las propuestas de trabajo.

b) *trabajos de diseño*. Estos persiguen dos propósitos diferentes:

1. análisis de secuencias de trabajo para la enseñanza, construidas por otros (especialistas de las diversas didácticas, formadores de docentes o maestros en ejercicio).
2. construcción por los alumnos, bajo la dirección del profesor, de secuencias de trabajo para la enseñanza de un contenido determinado.

c) *primeros desempeños docentes*: se trata de organizar microexperiencias didácticas donde un alumno o un grupo reducido de alumnos tenga a su cargo la puesta en práctica de propuestas en cuyo diseño haya participado todo el grupo de pares, el profesor a cargo y, de ser posible, el docente a cargo del grado en que la propuesta va a desarrollarse. Estamos aquí frente al **primer desempeño docente** de este alumno. Interesa destacar que estas microexperiencias tienen dos objetivos diferentes:

1. en relación con la especificidad temática de cada módulo: estamos proponiendo que de la implementación de una propuesta de enseñanza diseñada por un grupo de alumnos, con el profesor a cargo del módulo respectivo y, tal vez, con el maestro a cargo de la clase, se aprenda sobre la inexorable necesidad de introducir ajustes en un diseño y se aprenda a evaluar las bondades del mismo según lo que muestra su implementación,
2. en relación con el alumno que tiene a su cargo la implementación de la propuesta diseñada: estamos proponiendo que realice su primer desempeño

como docente y que comience, por tanto, a vivenciar la toma de decisiones prácticas en contextos prefigurados que constituye la tarea docente. Desde luego, esto debería posibilitar que comiencen a desarrollarse estilos personales en la toma de decisiones a que toda situación de trabajo somete a un docente.

El ajuste que estas instancias deben guardar con respecto al trabajo organizado en forma presencial en el Instituto hace necesario incluir las prácticas -como las estamos definiendo aquí- en las instancias curriculares, rompiendo con su tratamiento por separado en una asignatura llamada "Práctica de la Enseñanza".<sup>21</sup>

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

\* organización del trabajo escolar, y

\* evaluación de los aprendizajes.<sup>22</sup>

## 6. ETAPA 3: formación centrada en la realización bajo supervisión de un ejercicio variado y prolongado de desempeño de la tarea docente en una institución escolar.

La especialización cierra en una etapa final que propone un trabajo específico de incorporación progresiva al ejercicio de la tarea docente en el marco escolar, en la llamada Residencia Docente. La Residencia es el eje del diseño de la tercera etapa del AFE, y estructura el conjunto de la propuesta formativa de la etapa.

La Residencia Docente tiene lugar en la Institución Educativa y se refiere al ejercicio de la tarea docente en toda su complejidad. El ámbito restringido del aula, que durante muchos años fue el espacio privilegiado de las prácticas de la enseñanza, se extiende en esta

<sup>21</sup> Los párrafos dedicados a las prácticas docentes han sido modificados respecto de la primera edición de este documento, para incorporar las especificaciones incluidas en el documento curricular "Prácticas docentes" (TERIGI, 1994).

<sup>22</sup> Originalmente se propusieron tres temáticas para estos Talleres (condiciones del trabajo docente, organización del trabajo escolar y evaluación de los aprendizajes); de aquí en adelante se proponen las dos últimas. La temática "condiciones del trabajo docente" fue trasladada al Taller de Residencia. La revisión de la lógica curricular del AFE a la luz de su diseño completo lleva a percibir la temática de las condiciones del trabajo docente más afín al trabajo de Residencia que a las aproximaciones que se realizan en la primera etapa del PEB.

- de carácter didáctico:

el desarrollo simultáneo de unidades de contenido escolar más extensas y variadas compromete al alumno residente con diversas concepciones metodológicas, diferentes técnicas y procedimientos didácticos. La prolongación de su tiempo de trabajo didáctico con el grupo escolar lo vincula con los conocimientos previos de los alumnos, así como con su evaluación y seguimiento,

- de desempeño del rol:

la experiencia de desempeño que aquí se propone se amplía de las microexperiencias didácticas propuestas para los primeros desempeños docentes a la totalidad de los aspectos de la tarea docente,

- de inserción institucional:

el alumno residente se integra al equipo docente de la institución escolar, teniendo oportunidad de compartir experiencias institucionales, y de participar en la dimensión de las relaciones escuela-comunidad, escuela-familia, y en otros ámbitos de extensión institucional, pertinentes al rol.

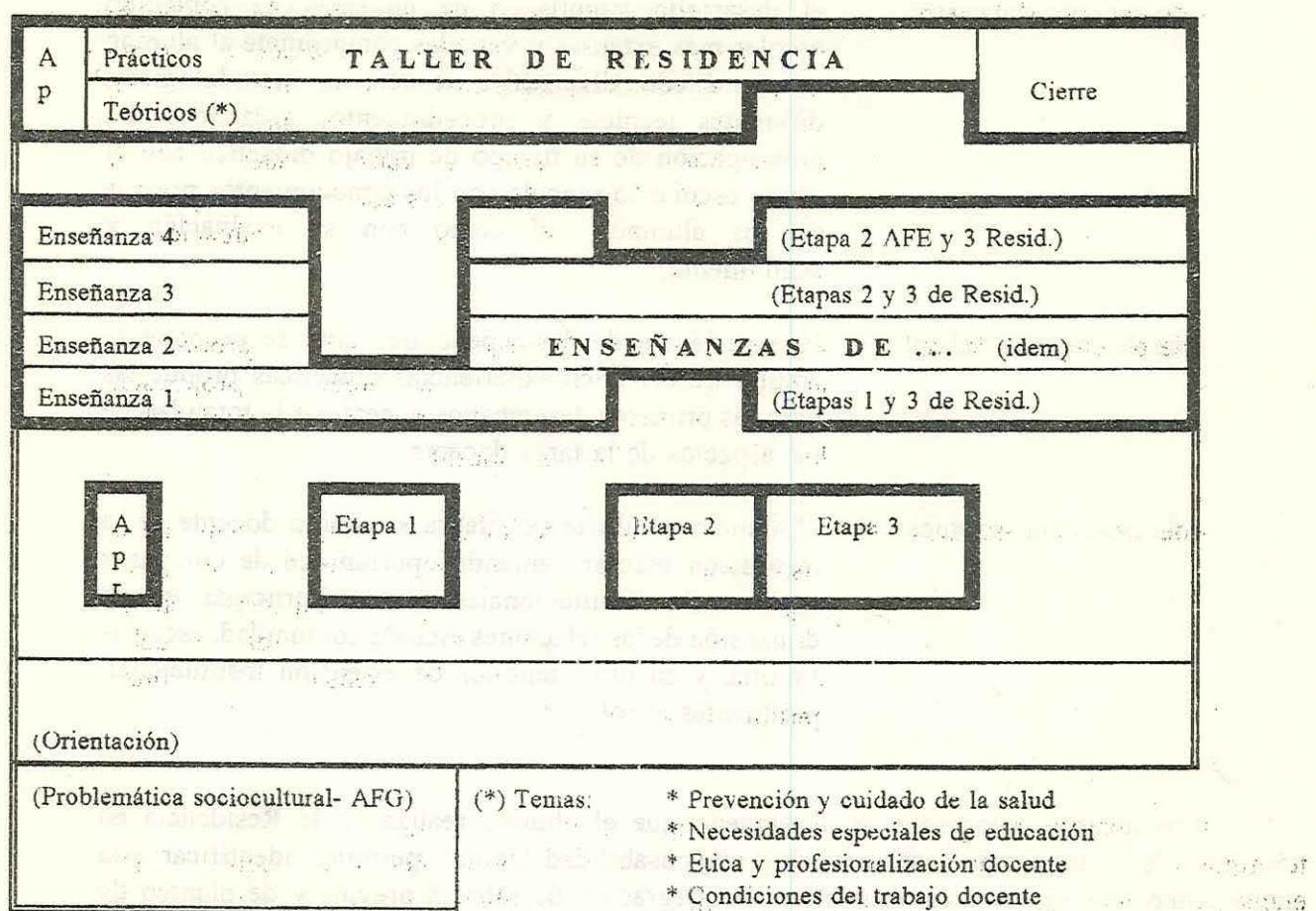
Los alcances otorgados al desempeño que el alumno realiza en la Residencia en términos de participación institucional y responsabilidad laboral, permiten identificar esta etapa como una experiencia académica de integración de saberes previos y de planteo de nuevas problemáticas. Por ello la inserción en las instituciones escolares debe complementarse con un trabajo en el Instituto Formador, en dos aspectos diferentes:

\* en lo referente al diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste de la enseñanza: se propone dar continuidad al trabajo de las "Enseñanzas de"..., organizando en ellas un estilo de trabajo que las acerque a un funcionamiento como talleres de diseño y evaluación,

\* en lo referente a la complejidad de la tarea docente, asumida ahora en toda su variación y en un contexto institucional específico: se propone la organización de un Taller de Residencia, estructurado en dos tipos de instancias presenciales:

- los teóricos, a cargo del Coordinador de Residencia,
- los prácticos, a cargo del Coordinador y de los auxiliares de Residencia.

El diseño de esta tercera etapa del AFE se presenta como sigue:



Ap: apertura del Taller de Residencia

Apr: aproximación diagnóstica a la institución de Residencia

## **7. NOTA ESPECIAL SOBRE EL TALLER DE RESIDENCIA:<sup>23</sup>**

Al proponer un Coordinador de Residencia y auxiliares, y una organización del Taller en teóricos y prácticos, se pretende instalar un funcionamiento como cátedra de quienes tienen a su cargo la Residencia en el PEB. Los alumnos asistirán de manera conjunta a las clases teóricas, y se constituirán comisiones permanentes para las clases prácticas.

<sup>23</sup> Será objeto de tratamiento exhaustivo en un documento ad hoc, pero se avanza aquí sobre sus aspectos centrales.

## 7.1. Los teóricos:

Estarán a cargo del Coordinador de Residencia, y en ellos se abordarán al menos los siguientes temas:<sup>24</sup>

### 1) La escuela ante las necesidades especiales de los niños:

Desde hace más de dos décadas, la Educación Especial está pasando por un profundo proceso de reconceptualización y revisión de sus prácticas educativas. A diferencia de otras reformulaciones históricas, que fueron gestadas por la propia Educación Especial contando con el aporte de las ciencias auxiliares de la Educación, el movimiento actual cuenta además con el aporte brindado por las Asociaciones de Padres y por las propias personas con necesidades educativas especiales.

La polémica entre partidarios de una educación especial integrada o segregada es bastante antigua. De alguna manera los dos sectores aceptaban la existencia de un grupo de personas dentro de la sociedad que podían caracterizarse por sus deficiencias, diferencias o necesidades educativas especiales. En el caso de practicarse la integración, la Educación Especial brindaba la apoyatura técnico- docente que cada caso particular requería.

La Educación Especial actual se plantea apoyar a la educación común en la tarea de atender a las necesidades educativas especiales de *todos* los niños, sean estas necesidades de origen orgánico, lingüístico, emocional o por pertenecer a un grupo minoritario.

Atender a las necesidades educativas especiales de los niños supone realizar las adaptaciones curriculares pertinentes. La Educación Especial acompañará con su apoyo técnico- pedagógico el proceso de toda escuela integradora.

La atención de las necesidades educativas especiales tal como se entiende hoy redunda en mayor justicia social y mejor calidad de la enseñanza porque el desafío de pensar la educación de algunos niños en particular obliga a una mejor reflexión sobre el aprendizaje y la enseñanza del conjunto.

### 2) Prevención y cuidado de la salud:

Históricamente los maestros de nivel primario se han desempeñado como "agentes de salud"; baste recordar la participación de las escuelas en campañas de vacunación, la acción de los maestros en la inculcación de hábitos de higiene en los niños que se insertan en el sistema escolar, la sensibilidad hacia las enfermedades, problemas nutricionales, etc., de posible incidencia en el aprendizaje escolar.

Puede decirse, sin embargo, que difícilmente se capacitó de manera específica a los maestros para actuar frente a estos y otros problemas. Como consecuencia, la prevención

<sup>24</sup> Pueden agregarse otros, si se juzga necesario.

y el cuidado de la salud se identificaron no pocas veces con acciones de control burocrático (como chequear las libretas de vacunación, o exigir certificados médicos frente a inasistencias prolongadas), o disciplinario (como asistir a la escuela adecuadamente vestidos y peinados). En forma paralela, se desarrollaron discusiones sobre la especificidad docente de estas tareas, que llevaron a señalar que se trataba de acciones no ligadas al rol.

No obstante, cabe tener en cuenta que la escuela es un lugar especialmente sensible a los temas vinculados con la prevención y el cuidado de la salud. Lo es porque, como toda institución que congrega numerosas personas durante varias horas por día, incorpora las situaciones personales y sociales ligadas a la salud con una frecuencia proporcional a la ocurrencia de estas situaciones en la sociedad más amplia. Lo es también porque la mayoría de las personas que congrega son niños en crecimiento, incorporando con ello los problemas del crecimiento mismo (por ejemplo, el impacto de la nutrición deficitaria) y los que devienen del control aún insuficiente que tienen los niños de los riesgos del entorno (hablamos en este caso de los accidentes infantiles). Lo es, finalmente, porque la prevención y el cuidado de la salud pueden enseñarse y aprenderse, y siendo un aprendizaje significativo tanto a nivel individual como a nivel social, no puede estar ausente de las escuelas.

Esta unidad de trabajo tendrá por objeto facilitar a los futuros docentes la construcción de una mirada crítica y reflexiva sobre la problemática sanitaria de las comunidades en que se insertan las escuelas, la adquisición de competencias científico-tecnológicas que les permitan propiciar la salud individual y colectiva en la escuela, y el desarrollo de acciones específicas para la prevención de accidentes infantiles en el ámbito escolar.

### 3) Condiciones del trabajo docente:<sup>25</sup>

Tanto a través de la experiencia cotidiana de los docentes como por algunas investigaciones recientes, se sabe que las condiciones materiales e institucionales en que un docente desarrolla su tarea determinan las características y la calidad de la enseñanza. Asimismo sabemos que la tarea docente no se agota en el acto de enseñar, porque el docente desempeña muchas otras tareas en una escuela, algunas de corte pedagógico y otras no, vinculadas con exigencias institucionales y administrativas. Esta unidad de trabajo se propone:

\* analizar la diversidad de tareas que el docente realiza como parte de su carga laboral, que no están directamente vinculadas con la enseñanza de determinados contenidos,

\* analizar el impacto de esa diversidad en el diseño, puesta a prueba, evaluación y ajuste de estrategias para la enseñanza de los contenidos,

<sup>25</sup> Los alumnos que cursan la segunda etapa del AFE en 1995 no recibirán esta unidad de trabajo, puesto que han tratado el tema de las condiciones del trabajo docente en un taller específico desarrollado en la primera etapa del AFE. Esta unidad se incorpora al trabajo teórico de Residencia a partir de 1996. La documentación básica para trabajar esta unidad es el documento "Primer taller de intervención pedagógica: condiciones del trabajo docente", elaborado por el PTFD en 1994. El espacio que deja libre esta temática será aprovechado en 1995 para dictar el seminario sobre el Sujeto de la Educación Básica.

\* dotar a los alumnos, futuros maestros, de criterios para la mejor realización de esas tareas. En este sentido, atiende a la función central de la formación especializada, que es preparar para el desempeño de la "tarea docente", considerada en sus múltiples dimensiones.

Para ello trabajará cuatro grandes cuestiones:

1. El trabajo docente.
2. Los contenidos del trabajo docente.
3. Las condiciones institucionales del trabajo docente.
4. Notas para el análisis de algunas tareas pedagógicas.

#### 4) Etica y profesionalización docente:

En esta unidad de trabajo se procura abordar una serie de contenidos que favorezcan la formación ética del futuro docente, en la medida en que partimos de la consideración de que los valores asumidos inciden en forma directa en el ejercicio del rol, convirtiéndose en parte integrante de la profesionalización del rol.

Cada cultura, cada etnia, cada grupo social tiene sus características constitutivas, entre las cuales podemos encontrar costumbres y creencias morales, un propio código de normas, valores peculiares, todo lo cual no está fijado de una vez para siempre, sino que está sometido a cambios más o menos profundos a través del tiempo y de la historia. Será función de la escuela, y del educador como mediador directo, el facilitar que los alumnos accedan a aquellos sistemas de valores considerados vigentes en un determinado momento y lugar.

Entre los conceptos a ser desarrollados enumeramos los siguientes:

- \* concepto de ethos como fenómeno cultural
- \* pluralismo en los códigos éticos existentes en el contexto social
- \* la ética como fundamentación de la normativa social
- \* la norma como tipo específico de regla, sin la cual la acción no puede entenderse como ética
- \* la norma moral como expresión de fundamentos de la acción
- \* los valores en relación a fines y dirección definida en el ejercicio de la opción y el juicio.
- \* los valores vigentes necesarios para el ejercicio del rol docente: respeto mutuo, respeto por las diferencias, solidaridad, confidencialidad, compromiso, etc.
- \* problemas éticos específicos en el ejercicio de la docencia

El propósito de esta unidad de trabajo no se limita a la comprensión de estos conceptos sino que busca, mediante la reflexión crítica sobre las propias actitudes, creencias y acciones, la formación de un profesional comprometido y dispuesto a poner en tela de juicio su propio accionar docente. Se debe facilitar el ejercicio de una actitud cada vez más autónoma y un juicio crítico razonable. Esta actitud autónoma y responsable le será

indispensable para hacer frente a las múltiples responsabilidades en el desempeño de su tarea docente; responsabilidades que no se agotan únicamente en el ámbito de la escuela, sino que se expanden en un compromiso con la sociedad en su totalidad, en su rol de ciudadano pleno y comprometido con la igualdad, la justicia social y el bien común.

## 7.2. Los prácticos:

Estarán a cargo del Coordinador de Residencia y de sus auxiliares, a razón de un docente por comisión. Se espera que los alumnos y su docente constituyan un grupo de trabajo en torno a temas que suscitará la realización de la Residencia en sus diversas etapas. Entre esos temas se incluye al menos:

1. análisis de la inserción en el rol y de la incorporación a los procesos de trabajo docente,
2. ateneos en que los residentes presenten los problemas de su práctica docente como "casos" a discutir con sus pares,
3. profundización del tratamiento de problemas didácticos que atravesen las propuestas de enseñanza,
4. producción de informes de alto nivel de calidad sobre el trabajo realizado, en sus diferentes etapas.

## 8. NOTA ESPECIAL SOBRE LA RESIDENCIA:

Se propone una secuencia progresiva en cuatro etapas:

- \* etapa preliminar: aproximación diagnóstica a la institución escolar donde se realizará la Residencia
- \* etapa 1: asunción de tareas de apoyo docente, y responsabilidad sobre la enseñanza en un área del currículum (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales) diferente a aquélla en la que se realizó el primer desempeño docente en la etapa 2 del AFE,
- \* etapa 2: asunción de tareas de apoyo docente, y responsabilidad sobre la enseñanza en las otras dos áreas del currículum en las que ni se realizó el primer desempeño docente en la etapa 2 del AFE, ni se trabajó en la etapa 1 de Residencia,
- \* etapa 3: responsabilidad plena sobre el conjunto de la enseñanza en el grado, y el conjunto de la tarea docente.

Las etapas 1, 2 y 3 agregan, como se ve, nuevas tareas a las desarrolladas en las etapas previas. Internamente, cada una de ellas se organiza en **tres momentos**:

- \* Momento 1: inserción y aproximación diagnóstica al contexto aúlico. Diseño de la propuesta de intervención didáctica.
- \* Momento 2: práctica docente intensiva (en un número variable de áreas, según la etapa de la Residencia de que se trate).
- \* Momento 3: post- práctica. Evaluación de la experiencia de desempeño docente y de los aprendizajes de los alumnos.

Interesa enfatizar nuevamente que la propuesta formativa de esta etapa del AFE liga estrechamente el trabajo en las escuelas con las instancias curriculares que se cursan en el instituto. Por un lado, el trabajo que los alumnos realicen en las escuelas, en cualquiera de las etapas de la Residencia, será diseñado y evaluado con detalle en el instituto formador - tanto en las 'Enseñanzas de'... como en el Taller de Residencia-. Por otra parte, en tanto la experiencia de inserción en las escuelas involucrará la integración de saberes y el planteamiento y reflexión sobre nuevas problemáticas, el Taller de Residencia se propone como espacio para la contención de los alumnos y para la generación de saberes que permitan dar cuenta de la especificidad de esas problemáticas.

## 9. CARGA HORARIA DEL AREA DE FORMACION ESPECIALIZADA:

### 9.1. Primera etapa:

Ubicación sugerida: primer año de la carrera.

Instancia curricular	Carga horaria	Duración
Lengua	Para el profesor, por semana: * 3 (tres) horas de clase presencial * 1 (una) hora de capacitación y programación Para el alumno, por semana: * 3 (tres) horas de clase presencial	anual

<b>Matemática</b>	Para el profesor, por semana: * 3 (tres) horas de clase presencial * 1 (una) hora de capacitación y programación Para el alumno, por semana: * 3 (tres) horas de clase presencial	anual
<b>Ciencias Sociales</b>	Para el profesor, por semana: * 3 (tres) horas de clase presencial * 1 (una) hora de capacitación y programación Para el alumno, por semana: * 3 (tres) horas de clase presencial	anual
<b>Ciencias Naturales</b>	Para el profesor, por semana: * 3 (tres) horas de clase presencial * 1 (una) hora de capacitación y programación Para el alumno, por semana: * 3 (tres) horas de clase presencial	anual

## 9.2. Segunda etapa:

Ubicación sugerida: segundo año de la carrera.

Instancia curricular	Carga horaria	Duración
Taller: <b>Conocimientos disciplinarios y contenidos escolares</b>	Para el profesor: * carga variable según programación del Taller Para el alumno: 50 (cincuenta) horas en total (distribución semanal variable)	3 semanas (a cargo del Jefe de Grado y los profesores de las "Enseñanzas de"..., de Alfabetización y de Número y sistema de numeración)
Seminario: <b>Sujeto de la Enseñanza Básica</b>	Para el profesor: * carga variable según programación del Taller Para el alumno: 50 (cincuenta) horas en total (distribución semanal variable)	3 semanas (a cargo del profesor de Sistema Educativo, del profesor de Aprendizaje y del Jefe de Residencia, según etapas)
<b>Enseñanza de:</b> * la Matemática I * las Ciencias Sociales I * las Ciencias Naturales I * la Lengua I	Para el profesor, por semana: * 6 (seis) horas de clase presencial * 2 (dos) horas de supervisión de trabajos de campo y prácticas docentes * 3 (tres) horas de capacitación * 5 (cinco) horas de extensión y/o investigación, a definir según proyecto institucional Para los alumnos, por semana: * 6 (seis) horas de clase presencial * 2 (dos) horas de trabajo de campo y prácticas docentes <sup>26</sup>	anual (abril/ noviembre)

<b>Número y sistema de numeración</b>	<p>Para el profesor, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 8 (ocho) horas de clase presencial</li> <li>* 2 (dos) horas de supervisión de trabajo de campo y prácticas docentes</li> <li>* 2 (dos) horas de capacitación</li> </ul> <p>En el cuatrimestre en que no dicta el módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 6 (seis) horas de extensión y/o investigación, a definir según proyecto institucional</li> <li>* 2 (dos) horas de asesoría a alumnos</li> <li>* 4 (cuatro) horas de capacitación</li> </ul> <p>Para el alumno, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 8 (ocho) horas de clase presencial</li> <li>* 2 (dos) horas de trabajo de campo y prácticas docentes</li> </ul>	cuatrimestral (primer cuatrimestre)
<b>Alfabetización</b>	<p>Para el profesor, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 8 (ocho) horas de clase presencial</li> <li>* 2 (dos) horas de supervisión de trabajo de campo y prácticas docentes</li> <li>* 2 (dos) horas de capacitación</li> </ul> <p>En el cuatrimestre en que no dicta el módulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 6 (seis) horas de extensión y/o investigación, a definir según proyecto institucional</li> <li>* 2 (dos) horas de asesoría a alumnos</li> <li>* 4 (cuatro) horas de capacitación</li> </ul> <p>Para el alumno, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 8 (ocho) horas de clase presencial</li> <li>* 2 (dos) horas de trabajo de campo y prácticas docentes<sup>27</sup></li> </ul>	cuatrimestral (segundo cuatrimestre)
<b>I Taller de Intervención Pedagógica: Organización del trabajo en el aula</b>	<p>Para el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* carga variable según programación del Taller</li> </ul> <p>Para el alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>30 (treinta) horas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* semanal</li> <li>* última semana del primer cuatrimestre</li> <li>* Los coordina el Jefe de Residencia junto con 2 (dos) maestros en servicio para cuya designación se han asignado 2 (dos) horas semanales a cada uno. Participan los profesores de los módulos anuales y cuatrimestrales del AFE.</li> </ul>

<sup>27</sup> Se amplía según programación del módulo en la etapa de prácticas docentes, pudiendo durante la realización de las mismas reducirse la carga horaria presencial.

<b>II Taller de Intervención Pedagógica: Evaluación de los aprendizajes</b>	<p>Para el profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* carga variable según programación del Taller</li> </ul> <p>Para el alumno:</p> <p>30 (treinta) horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* semanal</li> <li>* última semana del segundo cuatrimestre</li> <li>* 1er. taller: última semana de mayo</li> <li>* 2do. taller: última semana de agosto</li> <li>* 3er. taller: última semana de octubre.</li> </ul> <p>Los coordina el Jefe de Residencia junto con 2 (dos) maestros en servicio para cuya designación se han asignado 2 (dos) horas semanales a cada uno. Participan los profesores de los módulos anuales y cuatrimestrales del AFE.</p>
---	--	--

### 9.3. Tercera etapa:

Ubicación sugerida: tercer año de la carrera.

INSTANCIA CURRICULAR	CARGA HORARIA		DURACION
<b>Enseñanza de:</b> * la Matemática II * la Lengua II, * las Ciencias Sociales II, * las Ciencias Naturales II <sup>28</sup>	<p>Para el profesor, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 3 (tres) horas de clase presencial</li> <li>* 1 (una) hora para coordinación con el Coordinador de Residencia y sus auxiliares</li> </ul>		todo el año
	<p>Para el alumno, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 3 (tres) horas de clase presencial por módulo (totalizan 12 (doce) horas semanales)</li> </ul>		desde la 3 <sup>a</sup> semana de marzo hasta fines de la 1 <sup>a</sup> semana de junio

<sup>28</sup> Se trata de una extensión al tercer año de los módulos homónimos de segundo año PEB. Por lo tanto, las 4 (cuatro) horas se agregan a la carga de 16 (dieciséis) que los profesores de estos módulos ya tenían asignada. Explicitamente se indica que debe conservarse como un único cargo la carga horaria total de 20 (veinte) horas, pues se aspira a que el mismo profesor esté a cargo de todo el trayecto curricular de los alumnos en su área de referencia, con fines de optimizar las acciones de capacitación y garantizar la unidad del trabajo de Prácticas Docentes y Residencia.

		* 3 (tres) horas de clase presencial en el módulo en que practica en la Etapa 1 de la Residencia	desde la 2 <sup>a</sup> semana de junio hasta fines de la 1 <sup>a</sup> semana de julio
		* 3 (tres) horas de clase presencial por módulo (totalizan 12 (doce) horas semanales)	desde la 2 <sup>a</sup> semana de julio hasta fines de la 1 <sup>a</sup> semana de agosto
		* 3 (tres) horas de clase presencial en los dos módulos en que practica en la Etapa 2 de la Residencia (totalizan 6 (seis) horas semanales)	desde la 2 <sup>a</sup> semana de agosto hasta fines de la 1 <sup>a</sup> semana de setiembre
		* 3 (tres) horas de clase presencial por módulo (totalizan 12 (doce) horas semanales)	desde la 2 <sup>a</sup> semana de setiembre hasta finalizar el año
Taller de Residencia	Coordinación con escuelas	Para el Coordinador de Residencia y sus auxiliares: * toda la carga horaria no destinada a tareas permanentes (ver cronograma)	1 <sup>a</sup> y 2 <sup>a</sup> semanas de marzo
	Apertura	Para el Coordinador de Residencia y sus auxiliares: * toda la carga horaria no destinada a tareas permanentes (ver cronograma) Para el alumno, por semana: 8 (ocho) horas de clase presencial	3 <sup>a</sup> y 4 <sup>a</sup> semanas de marzo
	Teóricos	Para el Coordinador de Residencia, por semana: * 5 (cinco) horas de clase teórica presencial, dirigidas a todos los alumnos de los prácticos bajo su coordinación (su propio práctico y los de sus auxiliares). Los temas se distribuyen en el período según criterio del coordinador * el resto de su carga se distribuye según cronograma Para el alumno, por semana: * 5 (cinco) horas de asistencia a clases teóricas	desde la 1 <sup>a</sup> semana de abril hasta fines de la 1 <sup>a</sup> semana de setiembre

	<b>Prácticos</b>	Para el Coordinador de Residencia y para los auxiliares, cada uno en sus respectivos prácticos, por semana: *3 (tres) horas presenciales * el resto de su carga se distribuye según cronograma Para el alumno, por semana: * 3 (tres) horas de asistencia a prácticos	desde la 1 <sup>a</sup> semana de abril hasta fines de la 3 <sup>a</sup> semana de octubre
	<b>Cierre</b>	Para el Coordinador de Residencia y sus auxiliares: * toda la carga horaria no destinada a tareas permanentes (ver cronograma) Para el alumno, por semana: * 8 (ocho) horas de trabajo presencial	desde la 4 <sup>a</sup> semana de octubre hasta finalizar el año
<b>Residen- cia</b>	<b>Aproxima- ción a la institución de Residen- cia</b>	Para el Coordinador de Residencia y sus auxiliares: * toda la carga horaria no destinada a tareas permanentes (ver cronograma) Para los alumnos: * un turno escolar completo por día	1 <sup>a</sup> semana de abril
	<b>Etapa 1: práctica docente intensiva en un área</b>	Para el Coordinador de Residencia y sus auxiliares, por semana: * toda la carga horaria no destinada a tareas permanentes, a teóricos o a prácticos (ver cronograma) Para los alumnos, por semana: * un turno escolar completo por día	desde la 2 <sup>a</sup> semana de junio hasta fines de la 1 <sup>a</sup> semana de julio
	<b>Etapa 2: práctica docente intensiva en dos áreas</b>	Para el Coordinador de Residencia y sus auxiliares, por semana: * toda la carga horaria no destinada a tareas permanentes, a teóricos o a prácticos (ver cronograma) Para los alumnos, por semana: * un turno escolar completo por día	desde la 2 <sup>a</sup> semana de agosto hasta fines de la 1 <sup>a</sup> semana de setiembre
	<b>Etapa 3: práctica docente intensiva en las cuatro áreas</b>	Para el Coordinador de Residencia y sus auxiliares, por semana: * toda la carga horaria no destinada a tareas permanentes, a teóricos o a prácticos (ver cronograma) Para los alumnos, por semana: * un turno escolar completo por día.	desde la 2 <sup>a</sup> semana de setiembre hasta fines de la 3 <sup>a</sup> semana de octubre

Nota: no se cumplen fechas de coordinación de los Talleres de Intervención Pedagógica de la Etapa 2 del AFE.

Ho- ras	MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO		AGOSTO				SETIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1																																		
2																																		
3																																		
4																																		
5																																		
6																																		
7																																		
8																																		
9	COOR	CLAS-	PRACTICOS																															
10	DI- NACIO-	SES																																
11	N CON	PRE- SEN-																																
12	LAS	CIA- LES																																
13	INSTI- TUCIO-		TEORICOS																															
14	NE- SDE																																	
15	RESI- DEN- CIA																																	
16																																		
17	REUNI- ON	A	AJUST	PROGRAMACION TALLERES DE INTERVENCION (1a. etapa PEB)																														
18	CON	C	ES																															
19	AUXILI- ARES	O	FINAL																															
20		P	CON	ACOMPAÑAMIE NTO A LOS RESIDENTES																														
21		A	ESCUE																															
22		M	LA																															
23		R	E	ACOMPAÑAMIENTO A LOS RESIDENTES																														
24		S	I																															
		D.		EVALUACION INTERNA DE LA RESIDENCIA																														
				INFORME A ESCUELAS																														

Ho- ras	MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO		AGOSTO				SETIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1																																		
2																																		
3																																		
4																																		
5																																		
6	COOR	CLAS-	CAPACITACION Y PROGRAMACION																															
7	DINA-	SES.																																
8	CON-	PRE-																																
9	INSTI-	SEN-																																
10	TUCIO-	CIA-																																
11	DE	AÑA																																
12	RESI-	MAM																																
13	DEN-	AM																																
14	RESID.	REU-	AJUS-	PRACTICOS																														
15	COOR	COOR	R	AJUS-	OBSERVACION NO PARTICIPANTE EN CLASES DE "ENSEÑANZA DE" .... CON FINES DE CAPACITACION																													
16	D. RES.	SI	E	TES	ACOMPAÑAMIENTO A LOS RESIDENTES																													
		D.	C	CON	ACOMPAÑAMIENTO A LOS RESIDENTES																													
			S	ESCUE-	CLASES PRESENCIALES CON LOS ALUMNOS PARA EVALUACION Y CIERRE DE LA RESIDENCIA																													
			D.	LAS	EVALUACION INTERNA DE LA RESIDENCIA																													

## 10. ADVERTENCIAS FINALES:

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

I- Hemos sostenido siempre un enfoque epistemológico dentro del cual, por acabado que pueda uno creer que resulta el conocimiento que reúne sobre una determinada cuestión, mantiene abierta la posibilidad de incorporar dimensiones de análisis que no contempla en el presente. En nuestro caso, hemos realizado una opción según la cual la capacitación para la enseñanza de determinados contenidos en situaciones concretas de trabajo escolar se aborda desde diversas dimensiones. Es posible que nuestro recorte de dimensiones -que en este momento nos parece suficientemente exhaustivo- se muestre insuficiente a futuro. A este respecto, el único reaseguro posible consiste en sostener una actitud de "vigilancia epistemológica", que permita estar atentos a producir otro recorte de dimensiones de acuerdo con lo que la marcha del PTFD y el avance del conocimiento en las disciplinas respectivas pueda mostrar.<sup>29</sup>

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

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

<sup>29</sup> Precisamente, las modificaciones que este documento presenta con respecto a las propuestas volcadas en el documento "Saberes del área de formación especializada" expresan evaluaciones realizadas sobre la ausencia de ciertos temas y la necesidad de su inclusión: tal el caso de la cuestión sobre el sujeto de la educación básica.

Como puede suponerse, frente a esta segunda fuente de ambigüedad de nuestro diseño, el reaseguro consiste en impulsar el trabajo de investigación en Didáctica -que tienda a generar saberes que den cuenta de aquellas "cuestiones mediadoras"- y, en términos de la formación de los futuros maestros, en insistir sobre los límites de las fundamentaciones de que disponemos hasta el momento y en trabajar con ellos en microexperiencias didácticas que les permitan diseñar, poner a prueba, evaluar y ajustar las estrategias de enseñanza -que les hagan pensable el conjunto de cuestiones que median entre las teorías explicativas de que dispondrán y las decisiones que cotidianamente tendrán que tomar.

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

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

"La autonomía de los docentes no es absoluta: su ejercicio profesional está determinado en gran medida por el marco institucional. El profesor no selecciona las condiciones en las que realiza su trabajo y, en gran medida, no elige cómo desarrollarlo. Aún así, le cabe interpretar la situación, definir el problema y actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones que son siempre específicas, esto es, que no pueden ser determinadas de antemano por el currículo. Y ello no sólo por los grados de libertad personal de que dispone como sujeto, sino también por el hecho de que trabaja con casos únicos para los cuales no puede aplicar recetas estandarizadas. Su experiencia previa y el conocimiento adquirido le sirven, pero las soluciones no se derivan de ellos de manera automática: implican un proceso de ponderación, selección, interpretación y elaboración que acercan la tarea docente más a la de un diseñador que a la de un ejecutor".<sup>30</sup>

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

<sup>30</sup> "Documento Base I", p. 13, negrillas en el original.

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

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

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

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

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

IV- Finalmente -y no es una razón menor- ningún diseño curricular, por acabado que se encuentre, tiene modo de contener las garantías de su "aplicación tal como fue pensado". Hemos insistido repetidamente en que los procesos curriculares, lejos de consistir en "aplicaciones", en concresciones -para utilizar un término vigente en la literatura- de una prescripción que se cumple inexorablemente, son procesos en los que los actores interpretan, resisten, deforman, completan, transforman -en términos nuestros, especifican- lo prescripto de manera no sólo inevitable, sino potencialmente enriquecedora de la prescripción.<sup>31</sup> Siendo así las cosas, el reaseguro no consiste en multiplicar al infinito las prescripciones -tarea no sólo engorrosa, sino de suyo destinada al fracaso, puesto que, ¿cómo prever lo específico sin

<sup>31</sup> Cfr. TERIGI, Flavia (1993), "Diseño, desarrollo y evaluación del currículum". Ministerio de Cultura y Educación, Programa de Transformación de la Formación Docente, Profesorado de Enseñanza Inicial y Básica.

que quede un resquicio para la transformación?-, sino en explicitar las cuestiones que se prevé que son de resorte exclusivo de los actores, y en propiciar un trabajo con los mismos que permita que éstos se apropien de la lógica subyacente a la organización curricular que se les está proponiendo.

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

## **ANEXOS**

### **ANEXO I.**

Organización curricular del Área de Formación Especializada del Profesorado de Enseñanza Básica.

### **ANEXO II.**

Profesorado de Enseñanza Básica. Tercer año. Organización curricular.

### **ANEXO III.**

Profesorado de Enseñanza Básica. Tercer año. Cronograma indicativo. En semanas.

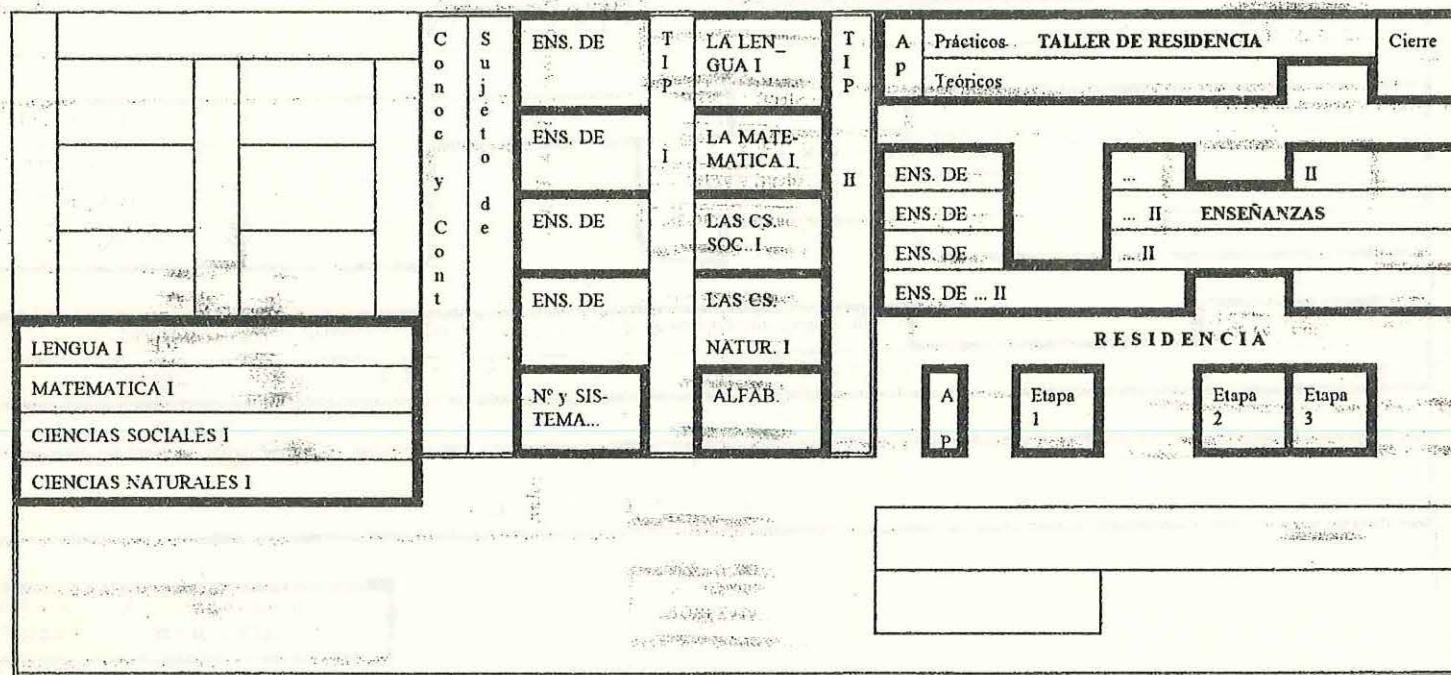
### **ANEXO IV.**

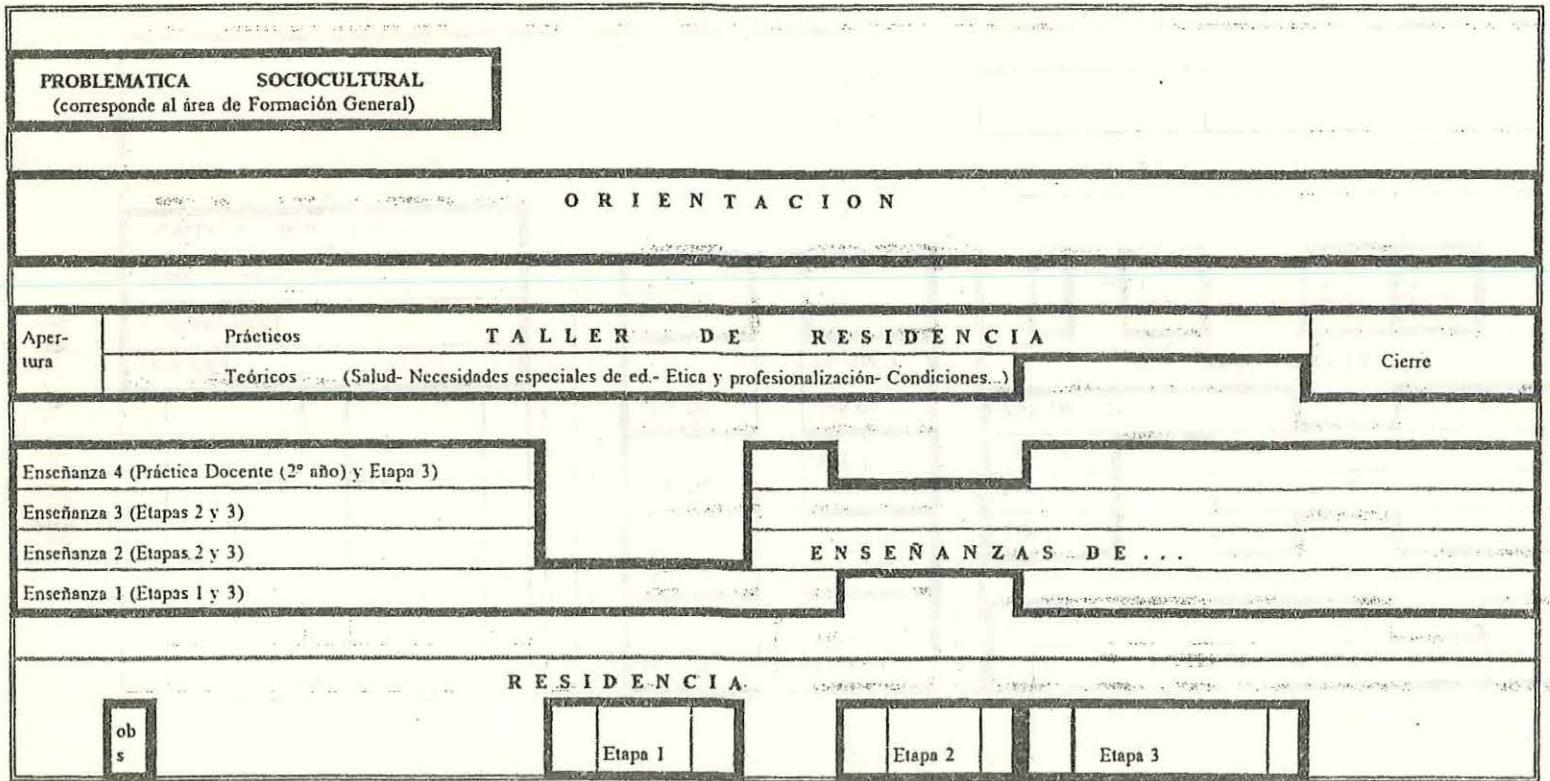
Profesorado de Enseñanza Básica. Tercer año. Carga horaria del área de Orientación y del módulo Problemática sociocultural del Área de Formación General.

### **ANEXO V.**

Condiciones para acceder a las diversas etapas del Área de Formación Especializada del Profesorado de Enseñanza Básica.

**ANEXO I.**  
**Organización curricular del Área de Formación Especializada del Profesorado de Enseñanza**  
**Básica.**





**ANEXO III.**  
Profesorado de Enseñanza Básica. Tercer año. Cronograma indicativo. En semanas.

MARZO	ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOSTO				SETIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE			
3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4			
<b>PROBLEMATICA SOCIOCULTURAL</b> (corresponde al área de Formación General)																																
<b>O R I E N T A C I O N</b>																																
Aper-tura	Prácticos												<b>T A L L E R D E R E S I D E N C I A</b>												Cierre							
	Teóricos (Salud- Necesidades especiales de ed.- Etica y profesionalización- Condiciones...)																															
Enseñanza 4 (Práctica Docente (2º año) y Etapa 3)																																
Enseñanza 3 (Etapas 2 y 3)																																
Enseñanza 2 (Etapas 2 y 3)												ENSEÑANZAS DE ...																				
Enseñanza 1 (Etapas 1 y 3)																																

#### ANEXO IV.

Profesorado de Enseñanza Básica. Tercer año. Carga horaria del área de Orientación y del módulo Problemática sociocultural del Área de Formación General.

Instancia curricular	Carga horaria	Duración
Módulo Problemática sociocultural <sup>32</sup>	<p>Para el profesor, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* 6 (seis) horas de clase presencial</li><li>* 3 (tres) horas de capacitación y trabajo intermódulos</li></ul> <p>Para el alumno, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* 6 (seis) horas de clase presencial<sup>33</sup></li></ul>	desde la tercera semana de marzo hasta fines de mayo
	<p>Para el profesor, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* 6 (seis) horas de extensión y/o investigación, a definir según proyecto institucional</li><li>* 3 (tres) horas de capacitación y trabajo intermódulos</li></ul>	resto del año
Orientación (independientemente de la temática específica que adopte cada escuela)	<p>Para el profesor, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* 6 (seis) horas de clase presencial</li><li>* 6 (seis) horas de trabajo de relevamiento, producción de materiales, etc. Estas actividades implican a la vez su capacitación para el dictado de la orientación.</li></ul> <p>Para el alumno, por semana:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>* 6 (seis) horas de clase presencial</li></ul>	todo el año

<sup>32</sup> Este módulo corresponde al área de formación general. El número de comisiones que se abran para su cursado dependerá entonces de la matrícula total de tercer año, sumando alumnos de PEB y PEI. Se propone la apertura de una comisión cada 35 alumnos. El módulo puede ser cursado por alumnos ingresantes a las carreras de existir cupo disponible; en caso contrario, se otorgará prioridad a los alumnos que cursan el tercer año.

<sup>33</sup> A diferencia de otros módulos del Área de Formación General, éste no incluye horas de trabajo de campo.

**ANEXO V.** *Condiciones para acceder a las diversas etapas del Área de Formación Especializada del Profesorado de Enseñanza Básica.<sup>34</sup>*

**1. Condiciones para acceder a la etapa 1 del AFE:**

- 1.1. Ser alumno matriculado del instituto.
- 1.2. Estar inscripto en la carrera de Profesorado de Enseñanza Básica.

Se ha recomendado el cursado de la etapa 1 del AFE en forma simultánea con los seis módulos iniciales del AFG, en el primer año de la carrera. Sin embargo, el cursado simultáneo no es obligatorio. De este modo, se garantiza la optatividad de las carreras de grado en el instituto (es decir, que los ingresantes puedan cursar primero los módulos iniciales del AFG y luego decidir si cursan PEB o PEI).

Los alumnos que quieran optar por PEB y en su primer año han cursado los módulos iniciales del AFG pero no la etapa 1 del AFE, en el segundo año pueden cursar:

- \* la etapa 1 del AFE,
- \* el módulo de Problemática sociocultural del AFG,
- \* los módulos de Alfabetización, y Número y Sistema de Numeración de la etapa 2 del AFE.

**2. Condiciones para acceder a la etapa 2 del AFE:**

- 2.1. Haber realizado el Taller Inicial (TI),
- 2.2. Haber regularizado los seis módulos iniciales del Área de Formación General.

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

- Sistema Educativo
- Aprendizaje pedagógico
- Conocimiento
- Institución escolar
- Enseñanza
- Curriculum

- 2.3. Tener aprobados como mínimo 3 (tres) de los seis módulos iniciales del AFG.

Esto significa que los alumnos no pueden adeudar más de 3 (tres) exámenes finales de dichos módulos. A fin de facilitar la acreditación, las correlatividades sugeridas para el cursado de

<sup>34</sup> Lo que sigue son las condiciones que entendemos deben reunir los alumnos en conformidad con las características de este programa. Desde luego, cada jurisdicción provincial realizará los ajustes que crea necesarios sobre cada una de las cuestiones que aquí se enuncian.

los módulos se levantan para los exámenes finales, siempre y cuando esté regularizado el módulo correlativo anterior al que se desea rendir. Es decir que, por ejemplo, un alumno puede rendir el examen de Enseñanza aunque aún no haya aprobado el examen de Aprendizaje pedagógico, siempre y cuando haya regularizado Aprendizaje pedagógico y esté por tanto en condiciones formales de rendir el examen final correspondiente a ese módulo.

#### 2.4. Haber realizado los dos Talleres de Integración (TIN).

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

Si la institución tiene alumnos que no han realizado el último TIN, puede proponerles la defensa en coloquio de un trabajo escrito que cubra sus contenidos. Toda institución que tenga 10 (diez) o más alumnos que no hayan realizado el TIN en diciembre, tiene inexorablemente que realizar una oferta de TIN previa al Taller de Conocimientos Disciplinarios y Contenidos Escolares.<sup>35</sup>

#### 2.5. Haber regularizado los cuatro módulos de la etapa 1 del AFE:

- Lengua I
- Matemática I
- Ciencias Sociales I
- Ciencias Naturales I

En cuanto a los alumnos que durante 1993 y 1994 realizaron la instancia de nivelación, deberá acreditarse antes del inicio de la etapa 3 del AFE.<sup>36</sup>

### 3. Condiciones para acceder a la etapa 3 del AFE:

#### 3.1. Haber aprobado los seis módulos iniciales del AFG,<sup>37</sup>

#### 3.2. Haber aprobado los cuatro módulos de la etapa 1 del AFE:

- Lengua I
- Matemática I
- Ciencias Sociales I
- Ciencias Naturales I

<sup>35</sup> Esta disposición tiene por finalidad dotar a las instituciones de un recurso para resolver situaciones -que se entiende deben ser excepcionales- de alumnos que, por razones justificadas, han estado ausentes en algún Taller. En modo alguno supone que se esté estipulando un régimen de exámenes libres para algunas instancias del PEB, por lo cual se recomienda a las instituciones un manejo cuidadoso de esta disposición.

<sup>36</sup> A los fines de la certificación de estudios, las instancias aprobadas de nivelación se certificarán como equivalentes a los módulos de la etapa 1 del AFE.

<sup>37</sup> Esta condición se anticipó desde fines de 1993 en el documento "Saberes del área de formación especializada" del PEB.

En el caso de los alumnos que realizaron la instancia de nivelación, ésta debe estar cumplida.<sup>38</sup>

3.3. Haber realizado el Taller sobre Conocimientos Disciplinarios y Contenidos Escolares.

3.4. Haber aprobado el Seminario sobre Sujeto de la Enseñanza Básica.<sup>39</sup>

3.5. Haber regularizado todas las "Enseñanzas de" ... de la etapa 2 del AFE.

3.6. Haber regularizado los módulos Alfabetización y Número y Sistema de Numeración.

3.7. Haber aprobado al menos 3 entre los seis módulos de la etapa 2 del AFE.

Esto significa que los alumnos no pueden adeudar más de 3 (tres) exámenes finales de módulos de "Enseñanza de" ..., de Número y Sistema de Numeración, y de Alfabetización.

3.8. Haber realizado los dos Talleres de Intervención (TIP).<sup>40</sup>

Si la institución tiene alumnos que adeudan algún TIP que ha sido dictado normalmente durante el año, a fin de que puedan dar cumplimiento a esta exigencia previa al ingreso a la etapa 3 del AFE, deberá tomar los siguientes recaudos:

- si tiene menos de 10 (diez) alumnos que no han realizado un determinado TIP, podrá pautar, en sustitución del mismo, un trabajo escrito. Los alumnos deberán entregar dicho trabajo inexorablemente el 1º de marzo, y deberán defenderlo en coloquio a cargo de los profesores de los módulos del AFE antes de iniciar el Taller de Residencia;<sup>41</sup>

- si tiene 10 (diez) o más alumnos que no han realizado un mismo TIP, tiene inexorablemente que realizar una oferta de tal TIP previa al Taller de Residencia;

<sup>38</sup> Cuando, a fines de 1994, se prorrogó la acreditación de la instancia de nivelación, se dejó establecido que se exigiría que los alumnos tuvieran acreditada esta instancia antes de iniciar el tercer año de la carrera.

<sup>39</sup> En este caso, además de cursarse el seminario debe aprobarse mediante un trabajo escrito final.

<sup>40</sup> En el caso de los alumnos que realizaron la etapa 2 del AFE en 1994, los TIP son tres: "Condiciones del trabajo docente", "Organización del trabajo en el aula", y "Evaluación de los aprendizajes".

En el caso de las instituciones que no realizaron en 1994 el Taller de Intervención sobre "Evaluación de los aprendizajes", éste deberá realizarse como parte del Taller de Residencia, previendo un tratamiento combinado entre teóricos y prácticos. Debe ponderarse con cuidado el tiempo que se invierta en el tema, a fin de no restar una carga significativa a los otros temas previstos para los teóricos del Taller, ni a las cuestiones incluidas en los prácticos.

<sup>41</sup> Ver nota al pie del punto 2.4.