

REPUBLICA ARGENTINA

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION
SECRETARIA DE PROGRAMACION Y EVALUACION EDUCATIVA
DIRECCION NACIONAL DE FORMACION, PERFECCIONAMIENTO
Y ACTUALIZACION DOCENTE

PROGRAMA DE ORGANIZACION PEDAGOGICA DE LA FORMACION DOCENTE

**PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN DE LA
FORMACIÓN DOCENTE**

FORMULACIÓN Y DESARROLLO

OCTUBRE 1996

INV 021380
SIG 377-8
LIB A 37

ELABORACIÓN DEL INFORME:

MARIA CLOTILDE YAPUR

COLABORACIÓN:

CELINA FLORES

INDICE

1. Contexto de Formulación del PTFD	Pag. 2
1.1. Los orígenes del PTFD	Pag. 3
Experiencias Previas	Pag. 3
Cambios en la teoría pedagógica, la institución y el currículo.	Pag. 4
1.2. Cambio en la educación y en la formación docente	Pag. 4
1.3. Cobertura del PTFD	Pag. 10
2. Objetivos y lineamientos de PTFD	Pag. 11
2.1. Objetivos	Pag. 11
2.2. Lineamientos	Pag. 12
3. La propuesta curricular institucional para la formación docente continua	Pag. 16
3.1. Política curricular como resultado de una toma de decisiones	Pag. 16
3.2. Instancias de la formación docente continua.	Pag. 17
3.3. Organización curricular institucional	Pag. 18
3.4. Criterios de la propuesta curricular	Pag. 19
3.5. Producción y circulación de conocimientos	Pag. 20
4. Estrategias de elaboración y desarrollo	Pag. 21
4.1. Criterios estratégicos	Pag. 21
Evaluación	Pag. 22
4.2. Momentos de desarrollo	Pag. 23
5. Diseño curricular	Pag. 27
5.1. Áreas de la formación docente continua	Pag. 27
5.2. Campos curriculares	Pag. 28
5.3. Organización Modular	Pag. 29
5.4. Área de formación general, común y obligatoria de los Profesorados en Educación Inicial (PEI) y Educación Básica (PEB)	Pag. 30
5.5. Área de Formación Especializada	Pag. 32
5.6. Área de Formación Orientada u ofertas institucionales.	Pag. 33
5.7. El eje de la práctica	Pag. 33
5.8. Esquemas curriculares	Pag. 34
6. Transformación de la organización institucional	Pag. 39
6.1. Estructura y funciones	Pag. 39
6.2. Modificación sustantiva de las condiciones de trabajo docente	Pag. 43
6.3. Carga horaria docente de la formación especializada PEB.	Pag. 44
6.4. Carga horaria docente de la formación especializada PEI	Pag. 45
7. Aportes para la evaluación	Pag. 47
8. Referencias.	Pag. 59
ANEXO: Material producido por el PTFD	Pag. 60

INTRODUCCION

La aplicación progresiva de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y los Acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Cultura y Educación, referidos a formación docente y expresados en los documentos *"Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la actualización docente"* (A-3) y *Red federal de formación docente continua* (A-9), evidencian la necesidad de avanzar en la definición de una nueva formación docente que tenga en cuenta no sólo elementos generados por la reflexión técnica, sino que también incorpore las experiencias existentes sobre este tema en el país.

En este marco el presente documento tiene como propósito exponer el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) para su conocimiento, evaluación y posterior toma de decisiones respecto de la formación docente. Se trata de un programa alternativo para encarar esta formación llevado a cabo por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y su conocimiento implica dar cuenta de su génesis, de la dinámica de su formulación y desarrollo en un grupo de establecimientos formadores de docentes muy definido, las Escuelas Normales Superiores (ENS).

El PTFD es uno de los intentos más profundos de transformación de la formación docente argentina tanto por su cobertura cuanto por su carácter multidimensional. Su concepto fundante de cambio implicó modificaciones radicales del currículum, de la institución formadora del profesorado, del rol profesional de los formadores de formadores y de sus compromisos laborales. Su puesta en marcha demandó una considerable cantidad de recursos, factor importante a la hora de decidir cambios.

La génesis, diseño, desarrollo y evaluación del PTFD han dado lugar a una vasta y rica producción escrita que, por razones de espacio y propósitos, no puede referirse exhaustivamente. En la exposición se trata de reproducir en forma literal los documentos, aunque sin efectuar siempre citas textuales, pues éstas pueden tornar dificultosa la lectura. En consecuencia, esta presentación remite a la producción más relevante y se agrega como anexo un listado de los materiales realizados en el Programa.

El presente documento se ha estructurado en seis partes. En la primera se consignan los rasgos dominantes del contexto de formulación del PTFD, la segunda presenta los lineamientos o ideas-fuerza del Programa, la tercera se ocupa de la propuesta curricular-institucional, la cuarta corresponde a las estrategias de elaboración y desarrollo, la quinta se refiere al diseño curricular y la sexta a la organización institucional. Finalmente, se realizan algunas consideraciones a modo de conclusión. Se incluye un anexo de la producción de documentos del Programa.

1. CONTEXTO DE FORMULACIÓN DEL PTFD

El proceso de transformación de la formación docente se formula y tiene su origen en el período en que entra en vigencia la democracia en la Argentina. Del mismo modo que lo que ocurre en otras áreas, en el sector educativo a partir de 1984 se va produciendo una serie de cambios y de innovaciones. En los primeros años (1984-88) se trata de modificaciones parciales o debates generales acerca del sistema educativo argentino. En un segundo momento (1989 hasta el presente), las modificaciones revisten un carácter más orgánico, que a partir de la sanción de la Ley N° 24.195, culminan en una nueva estructura del sistema educativo, los correspondientes consensos políticos entre todos los ministros de educación del país y un ritmo intenso de cambios.

Las dos gestiones políticas que se sucedieron a partir de 1984 son de distinto signo partidario (gobiernos de la Unión Cívica Radical y Partido Justicialista, respectivamente), no obstante, ambos períodos son ricos en acciones que tienden a la modernización, actualización y cambio de la educación. Un somero recorrido del primero muestra iniciativas tales como: el énfasis en las prácticas no autoritarias, la modificación del régimen de evaluación, la propuesta de un nuevo Ciclo Básico Común para el nivel medio, masivos intentos de capacitación docente (nacionales como jurisdiccionales), constitución de equipos provinciales para modificación de leyes de educación y de currículo.

El acontecimiento más relevante del período por la amplitud y alcance del debate y la participación social fue el Segundo Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988).

Todo este movimiento puede ser percibido como un ambiente de movilización de política educativa, de renovación pedagógica (curricular, teórica y práctica) y de participación gremial, que configura un marco propicio para un desarrollo más profundo y sostenido. Desde el punto de vista de la formación docente, esta etapa aportó:

- a) el significado crucial de la educación para el desarrollo y la consolidación de la democracia
- b) la asignación a los docentes del carácter de actores que toman decisiones que influyen en la calidad de la educación.
- c) una demanda de la profesionalización de los docentes a través de su actualización y perfeccionamiento.

En el período iniciado en 1989 es importante destacar el proceso de reforma del Estado. En el área educativa esta reforma incluye la descentralización y la consolidación de la instancia federal, la jerarquización de la institución escolar, multiplicación y diversificación de las oportunidades educativas, participación social y optimización de los recursos. Las leyes que típicamente concretizan esta reforma son las números 24049 y 24195.

La Ley 24049 dispone la transferencia de los servicios educativos nacionales a las administraciones provinciales y ello significa la descentralización del sistema educativo. La Ley Federal de Educación concretiza los parámetros principales de la reforma del estado en materia educativa. En efecto, sus rasgos principales son: el carácter general -marco- de la ley que norma la totalidad de los servicios educativos, desde la base al ápice, nueva estructura del sistema educativo, ampliación de la

obligatoriedad escolar, asistencialidad, evaluación y calidad de la educación, instancias de gobierno y administración nacional, federal y jurisdiccional, nuevo rol de la unidad escolar y comunidad educativa y financiamiento.

1.1. Los orígenes del PTFD

Entre los factores y elementos que determinan y/o condicionan la propuesta del PTFD, pueden citarse dos fuentes diferentes: las experiencias anteriores de innovación en materia de formación docente inicial y continua, y las teorías pedagógicas que comenzaron a difundirse desde la década de los ochenta.

Experiencias Previas

A partir de 1984, el entonces Ministerio de Educación y Justicia impulsó algunas innovaciones vinculadas con la formación docente. En 1986, la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) inició un proyecto cofinanciado por la OEA (Proyecto DINES-OEA) de modificación de la formación del magisterio de educación básica (MEB) que en una primera etapa capacitó a los docentes de las Escuelas Normales Superiores (ENS) según una metodología semipresencial, esto es, apoyada con materiales impresos y articulada con encuentros presenciales. La segunda etapa era el diseño e instalación de un nuevo currículum. La finalidad de esta capacitación estuvo dirigida a modificar la duración y el currículum de la formación del profesorado básico.

La propuesta curricular tenía una duración de cuatro años de estudios y comprendía los dos últimos años de la educación media y los dos años de educación superior. El diseño curricular era abierto y se estructuraba sobre un conjunto de talleres que debían ser propuestos por los propios actores.

A casi ocho años del inicio del MEB, se rescata que el proyecto significó una intensa actualización de contenidos de la formación docente y una experiencia de trabajo institucional con énfasis en la participación y la práctica de los docentes.

Simultáneamente, en algunas provincias se iniciaba un proceso de discusión de leyes de educación provinciales y también de innovaciones curriculares en materia de formación docente. Merecen destacarse las propuestas de reforma curricular de las provincias de Santa Fe, Entre Ríos, Santiago del Estero y Río Negro. Sin entrar en la descripción de estas experiencias es importante resaltar su carácter innovador, especialmente en lo referido a:

- a) ruptura del esquema técnico dominante de la formación docente integrado por el grupo de materias básicas, materias técnicas y residencia entendida como aplicación de conocimientos
- b) valorización de la práctica docente como actividad social
- c) significado del perfeccionamiento docente como una estrategia de profesionalización del docente
- d) elección de diseños curriculares flexibles no basados en disciplinas tradicionales sino en la práctica de los docentes, entre otros factores.

Cambios en la teoría pedagógica, la institución y el currículo

Precedente y simultáneamente con las experiencias de innovación en materia de FD se fue construyendo un discurso pedagógico alternativo al dominante en la década del setenta caracterizado como tecnocrático, directivo, conductista, eficientista, o ideológicamente «neutro». Aparecen con fuerza las pedagogías «invisibles» con énfasis en el protagonismo de los actores, el contexto inmediato de la práctica pedagógica y la naturaleza singular, conflictiva y práctica de los procesos educativos formales. Estas teorías se nutren de diferentes fuentes disciplinarias y profesionales tales como los estudios antropológicos en educación, la construcción del oficio de los docentes, las psicologías cognitivas y los enfoques micro- sociológicos en los cuales el tratamiento de las determinaciones institucionales y de la distribución del poder ejercen efectos principales.

En lo concerniente al currículo, la obra de Stenhouse ejerce una notable influencia en relación con las concepciones curriculares y el papel crucial que juegan los docentes como constructores de una propuesta cultural que se «prueba» en el aula. El currículo, en palabras de Stenhouse, es el medio de profesionalización de los docentes. De la concepción del currículo como un instrumento técnico que los docentes debían aplicar en su trabajo se pasa a una concepción definida como proceso cultural de entrecruzamiento de prácticas diversas (administrativa, económica, social, académica, interpersonal). No es ajena la constatación de que los cambios curriculares, el cambio de documentos o diseños, no garantizan cambios en las prácticas escolares. Más bien lo que se evidencia son resistencias de las escuelas y los docentes frente a documentos curriculares elaborados por especialistas, exhaustivos, con escaso margen formal para la intervención creativa.

No pocas explicaciones del fracaso de los cambios de documentos curriculares de las décadas del sesenta y setenta los vinculan con el tratamiento aislado del currículo, independiente de las instituciones donde éstos se aplican y de las competencias de supervisores, directivos y docentes. Un aporte sobresaliente en este campo es la concepción del docente como investigador de su propia práctica, el carácter reflexivo de la práctica profesional y la investigación-acción como la herramienta teórica y metodológica apropiada.

El énfasis en la institución escolar proviene de los cambios en la sociología de la educación, en la ponderación del contexto escolar como un sistema ecológico que condiciona fuertemente el desempeño de docentes y alumnos, así como las formas de gestión y conducción son consideradas como factores facilitadores o inhibidores de cambios relevantes y socialmente pertinentes y significativos. Lo pedagógico-didáctico es considerado como una dimensión de una globalidad más amplia que incluye la administración, la estructura y dinámica institucional y las relaciones de la escuela con la comunidad.

1.2. Cambio en la educación y en la formación docente (FD)

En el período que se inicia en 1989 y llega hasta el presente, en el sistema educativo argentino se han producido una serie de hechos sobresalientes que tienden a producir importantes cambios en la educación y específicamente en la formación de los docentes. Entre los más significativos pueden consignarse los siguientes:

- 1) La transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones provinciales (Ley 24.049, 1991) significó una forma de definir lo federal a través de la provincialización de dichos

servicios. A partir de esta Ley la totalidad de los centros escolares desde el nivel inicial hasta el superior no universitario son responsabilidad de cada jurisdicción. El Decreto Presidencial N° 954/92 incluye en la transferencia a los institutos nacionales de educación superior (INES) y a las escuelas normales superiores (ENS) que administrativamente dependen de las jurisdicciones, aunque aún en 1996 el sostenimiento financiero proviene del MCE.

2) La Ley Federal de Educación (N° 24195, 1993) destina dos artículos a la formación docente. La ubica en el nivel superior no universitario conformando un subsistema en el que se articula horizontal y verticalmente con la universidad. La define como continua, distingue instancias de formación inicial y permanente y le asigna objetivos políticos y éticos.

3) Al mismo tiempo, los ministros de educación se pronuncian definitivamente al respecto. La XI Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación, en julio de 1990, establece:

- la formación docente como proceso continuo enmarcado en el concepto de formación permanente que incluya formación inicial, capacitación, especialización, actualización y perfeccionamiento,
- la toma de decisiones a partir del diagnóstico de situación,
- el rol crucial de la institución formadora de docente. El modelo institucional postula que la institución formadora se asumirá como una unidad de producción comunitaria de integración interdisciplinaria, cultural, educativa, para la producción de saberes, conocimientos y servicios. Ello implica redefinirla como:

- a) unidad de gestión en el marco del modelo institucional establecido
- b) facilitadora de prácticas de participación democrática
- c) organizadora y ejecutora de programas y proyectos educativos de base científica que vinculen la práctica de la investigación a la teoría que la sustenta.

En la Asamblea Ordinaria mencionada, el CFCE aprobó tres lineamientos generales para la formación docente continua. El seguimiento de estos lineamientos, y de otros que el CFCE pueda establecer en el futuro, se considera fundamental para dar coherencia a la nueva propuesta, que debe ser planteada con criterios federales y centrada en las instituciones formadoras, articuladas con el conjunto del sistema educativo. Los lineamientos aprobados son los que siguen;

- ❖ formación continua: entendida como un proceso integrado que comprende la formación de grado, el perfeccionamiento y la capacitación que acompaña a toda la carrera profesional docente;
- ❖ profesionalización: comprende una acreditación inicial lograda en estudios superiores y la construcción de saberes que permitan al docente actuar crítica y reflexivamente en el ámbito institucional y en el contexto socio-cultural, y aportar a la profesión con innovaciones pedagógicas, en el marco de una ética que encuadre su ejercicio profesional;
- ❖ formación docente y trabajo: entendiendo la relación entre ambos como la recuperación de los saberes de la práctica generados en el proceso de trabajo profesional docente e integrados críticamente al proceso formativo.

4) En la misma línea anterior, el Acuerdo del CFCE de 1993 aprobado por Resolución N°32/93 constituye el documento Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la

capacitación docente (A-3). En este se define el rol docente y la formación docente continua, se presenta una propuesta de organización curricular, otra de organización institucional y alternativas de transición en materia de matrícula y reconversión del personal desde el sistema vigente al sistema transformado.

Retoma resoluciones desde 1990 y especifica que “el rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de ciertos márgenes que no son absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles”.

Con respecto a la formación docente continua distingue cuatro instancias:

a) formación de grado caracterizada como «la instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente». Se trata de un proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

b) perfeccionamiento docente en actividad que “significa la actualización y profundización de contenidos curriculares, metodológicos e institucionales. Es una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apunta, a través de su análisis, al fortalecimiento de la tarea... Debe ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente. El sistema educativo debe institucionalizar oportunidades permanentes de perfeccionamiento a todo el personal docente en actividad”.

c) capacitación de graduados docentes para nuevos roles y funciones: gestión institucional, coordinación de ciclos o de áreas, supervisión, administración, investigación educativa, planeamiento y evaluación institucional, organización curricular, orientación educativa y todas aquellas funciones que fueran relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación.

d) capacitación pedagógica de graduados no docente: consistente en la formación pedagógica dirigida a aquellos profesionales no docente y técnicos superiores que desean incorporarse a la docencia y de quienes están en actividad.

La propuesta de organización curricular de la FD de grado distingue tres campos:

a) campo general común y obligatorio a todos los estudios de formación docente inicial, destinados a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.

b) campo especializado para niveles y regímenes especiales, centrado en uno de ellos y destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuado a los requerimientos específicos de cada uno de ellos.

c) campo de orientación comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones. Es un espacio de actividades optativas que cada unidad escolar ofrece a los alumnos/as que están cursando la formación de grado

La propuesta de organización institucional recoge los principios de la formación docente continua y en consecuencia ello debe sustentarse en una nueva propuesta organizacional, esto es, se postula la organización de un sistema de FD continua que incluya la formación de grado, el perfeccionamiento de los docentes en actividad, la capacitación de graduados y no docentes para nuevas funciones. También se incluye la investigación educativa.

Finalmente, en el Documento **Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente** se propone estrategias posibles de reconversión del personal en servicio en vista de los cambios generados por la transformación del sistema educativo. Se proponen criterios para la reconversión, la construcción y consolidación de la Red Federal de Formación Docente Continua y las prioridades para el trienio 94-96.

5) El Acuerdo referido a la **Red Federal de Formación Docente Continua** (A-9) tiene su antecedente inmediato en el Acuerdo A/3 descrito precedentemente y su sustento jurídico son los Artículos 53º, inc.g) y 66º, inc. d) de la Ley 24195; ambos relativos al rol del MCE en la promoción y organización de una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema educativo nacional y de la implementación de programas de formación y actualización para la docencia que faciliten su adaptación a las necesidades de la nueva estructura. Los aspectos más importantes de este documento son los siguientes:

a) La definición de Red Federal de Formación Docente Continua: es un sistema que asegure la circulación de la información para concretar las políticas nacionales así como el marco organizativo para el desarrollo de un plan federal de formación docente continua.

b) La integración de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC) está constituida por veinticuatro «cabeceras» jurisdiccionales y una «cabecera nacional» en el MCE con responsabilidades de «coordinación» y «asistencia técnica y financiera».

c) La reiteración de los «campos» de la FD (general, especializada y de orientación) y de las cuatro «instancias» de la FDC (de grado, de perfeccionamiento docente en actividad, de capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y la capacitación pedagógica de graduados no docentes).

d) La acreditación de instituciones no universitarias de FD en la RFFDC se realiza mediante criterios establecidos de calidad y factibilidad, titulación del personal docente, producción científica y pedagógica, evolución histórica de la matrícula e índices cuantitativos, actividades de extensión y de postítulo de las instituciones, características del vínculo escuela-comunidad y cantidad y características de los servicios de extensión comunitaria ofrecidos por cada institución.

e) La organización académica e institucional de establecimientos de FD en la RFFDC a través de criterios referidos a los departamentos, áreas o programas concernientes a los «campos» de formación (general, especializado y de orientación), a las instancias (de grado, perfeccionamiento y capacitación y de investigación y desarrollo), a la integración intra institucional

de dichos departamentos, áreas o programas y a la responsabilidad de los profesores en relación a los mismos.

f) Los contenidos básicos comunes (CBC) de la FD de grado. Se establecen los bloques temáticos de la formación general, especializada y de orientación.

6) En 1995 se sanciona la Ley de Educación Superior (Nº 24.521), cuyo Título III está dedicado a las instituciones de educación superior no universitaria, dentro de las cuales se distinguen las de formación y capacitación para el ejercicio de la docencia. Se establece en el Art. 17 que las instituciones de formación docente son las reconocidas (acreditadas) en la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la LFE 24.195. El Art. 23 se refiere a los planes de estudio cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema. Dichos planes son establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la FD acordados en el seno del CFCE. La validez nacional estará sujeta al previo reconocimiento de sus planes por la instancia que determine el referido consejo. En el Título IV correspondiente a la Ley de Educación Superior, el art. 43 hace referencia a los títulos de profesiones reguladas por el Estado entre las que se encuentran aquellas cuyos ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. La regulación implica que los planes de estudio deben tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios de intensidad de la formación práctica que establezca el MCE y la acreditación estará a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Para el caso de la formación docente, la formación de grado está acotada a las disposiciones nacionales y federales.

Un rasgo llamativo del PTFD es que su inicio en diciembre de 1990 es anterior a la sanción de las importantes leyes y acuerdos federales mencionados y constituye un significativo antecedente e influye en sus conceptos fundamentales correspondientes a la formación docente. En efecto, la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos Nacionales a las Jurisdicciones Provinciales es de 1991, la Ley Federal de Educación es de 1993, la Ley de Educación Superior se sanciona en 1995. Los artículos referidos a formación docente tienen la impronta directa o indirecta del PTFD.

En síntesis, las condiciones de formulación del PTFD se caracterizan por los cambios conceptuales, teóricos, metodológicos y un contexto político de democracia y participación. Tanto a nivel nacional como jurisdiccional, desde 1984 se desarrollaron numerosas acciones de perfeccionamiento y diagnósticos que pueden sintetizarse en una relación entre un estado de situación insatisfactoria y expectativas de cambio para su mejora. Esta relación se condensa en la siguiente oposición :

LO EXISTENTE Y LO DESEADO EN LA FORMACION DOCENTE

FRENTE A:	SE PROPONE:
-La lógica técnica del currículum (prescriptiva y de agregación)	-Una lógica práctica, de integración y de carácter propositivo
-Formación docente terminal	-Formación docente con instancias de socialización profesional diferentes
-Organización de contenidos por materias aisladas	-Organización por áreas y módulos (disciplinarios y prácticos)
-Fragmentación intrainstitucional por un currículum atomístico y por la cátedra como una unidad de organización	-Integración institucional a través de departamentos y programas
-Aislamiento de las instituciones formadoras de las escuelas del sistema educativo a las que sirven	-Vinculación efectiva entre instituto formador y escuelas asociadas en las que los estudiantes realizan sus prácticas y residencia
-Nula cooperación o intercambio interinstitucional	-Las redes de institutos formadores superiores (terciarios y universitarios, públicos/privados)
-Rol docente definido como técnico que responde a prescripciones desde arriba y afuera de su ámbito de trabajo	-Rol docente profesional a través de la capacitación, de la reflexión sobre su práctica y del desarrollo del currículum
-La capacitación docente está fragmentada y es aleatoria de la formación	-Formación docente continua constituida por dos etapas básicas: inicial y permanente
-Régimen laboral por hora/cátedra sin contemplar actividades de planificación y coordinación así como de investigación y extensión	-Régimen laboral que contempla actividades de planificación, coordinación e interdisciplinariedad; además de actividades de investigación y extensión
-Desactualización disciplinaria y pedagógica de maestros y profesores	-La actualización disciplinaria y profesional es una estrategia de cambio de la formación docente

1. 3. Cobertura del PTFD

En diciembre de 1991 cuando surgió, el PTFD fue una propuesta para el conjunto de ENS e INES dependientes de la DINES. En 1992, y como resultado de la transferencia de los servicios educativos nacionales a las jurisdicciones, las provincias debieron tomar decisiones respecto de la adopción del programa y en algunos casos implementarlo en los institutos de formación docente provinciales. Por ello, desde 1992, el PTFD como instancia nacional fue un programa de asistencia técnica y 10 provincias argentinas han optado por el mismo: Catamarca, Formosa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Santiago del Estero, Salta, San Juan, Tierra del Fuego y Tucumán.

Los institutos transferidos que desarrollan e implementan el PTFD son en la actualidad 36 distribuidos en las diez provincias mencionadas, a lo que debe agregarse 30 establecimientos provinciales. El número de docentes involucrados son algo más de 1.500 y la totalidad de los estudiantes inscriptos en los tres años de estudio del PEI o PEB son 7.600.

Los rasgos que identifican la transformación de la formación docente fueron asumidos parcialmente en las distintas experiencias innovadoras, con diferente grado de intensidad. El PTFD sintetiza las expectativas de cambios en una propuesta integrada y teóricamente fundamentada.

2. OBJETIVOS Y LINEAMIENTOS DEL PTFD

2.1. Objetivos

El Programa de Transformación de la Formación Docente se propone:

1. Contribuir a mejorar la formación docente mediante la organización e implementación de un sistema federal de formación docente continua que incluye acciones dirigidas a la reformulación de la formación de grado y del perfeccionamiento, actualización y capacitación de los docentes en servicio, integrada con el diseño de nuevo modelo de carrera de los docentes. Para ello se plantea el desarrollo institucional-curricular comprometido con la superación de los problemas de la práctica docente enmarcada en la realidad social de la escuela.
2. Fortalecer la profesionalidad de los docentes, profundizando su formación a distintos niveles, para la toma de decisiones educativas.
3. Consolidar programas de integración entre los docentes y entre las instituciones.

Ejes estructurantes de la propuesta

Los objetivos precedentes se sustentan tanto en el diagnóstico global de la formación docente en la Argentina como en una decisión y voluntad política de transformación educativa. Es plausible detectar un conjunto de principios que constituyen los ejes estructurantes, los cuales dan coherencia y lógica a los lineamientos básicos del PTDF. Estos ejes estructurantes son los siguientes:

- Reconocer el papel decisivo que tiene el docente como agente activo en el proceso de enseñanza, en el desarrollo del currículo, como modelador de los contenidos que se enseñan y de los supuestos que los estructuran en la evaluación de los resultados, condicionando toda gama de aprendizajes.
- Pensar nuevos modelos de formación inicial y de perfeccionamiento que capaciten a los profesores para ejercer este poder de la manera más apropiada.
- Recuperar los espacios y las prácticas escolares como lugares de reconstrucción y reelaboración del conocimiento, de recreación de propuestas y de innovación.
- Integrar las experiencias de aprendizaje teórico con las problemáticas de la práctica, tanto en la formación inicial como en el perfeccionamiento.
- Estimular el desarrollo de nuevos diseños curriculares que rompan el aislamiento de las aulas y se comprometan con la búsqueda de alternativas ante los problemas de la práctica pedagógica.
- Abrir canales de comunicación entre las instituciones, difundir innovaciones y ampliar la participación de los distintos actores del proceso, incluyendo especialistas, asociaciones profesionales, sociedades científicas y sectores de la comunidad.

- Fortalecer la profesionalidad de la docencia ampliando sus esquemas conceptuales para la toma de decisiones ante los problemas, promoviendo espacios de intercambio entre los docentes y con otros profesionales.
- Adoptar un modelo estratégico de intervención que potencie los logros en la construcción de alternativas.
- Superar la fragmentación entre los circuitos de formación inicial y de perfeccionamiento en las distintas modalidades y especialidades, flexibilizar los currículos profesionales con diferentes recorridos y actividades electivas.

2.2. Lineamientos

El PTFD se ha basado en tres lineamientos: integración institucional, transformación curricular y perfeccionamiento docente.

1) *Integración institucional*: tendiente a superar las múltiples fragmentaciones que afectan al sistema formador, supone la progresiva constitución de redes colaborativas y de canales sistemáticos y permanentes de comunicación y elaboración de programas de acción conjunta.

Esta integración se dirige a la mejoría de la calidad del proceso y productos educativos, y al diseño de alternativas de acción para la superación de los problemas de la práctica pedagógica en las escuelas. (Programa de Transformación de Formación Docente-Base I, pag. 17).

Este lineamiento ha sido pensado en dos dimensiones: integración inter e intrainstitucional.

- a) *La integración interinstitucional* se refiere a integrar a la institución formadora con otras instituciones, y especialmente con aquellas que reciben a sus egresados: las escuelas primarias y medias. Esto es condición indispensable para que la práctica docente pueda convertirse en objeto de estudio y transformación y también para redefinir la formación docente.
- b) La integración tiene también una dimensión *intrainstitucional*. En muchas instituciones, la formación docente está compartimentada en una cantidad de "materias" cuyos profesores trabajan en forma aislada; en otras, los directivos intentan acciones de integración que chocan con la resistencia de algunos docentes que viven la integración como una invasión a su autonomía.

En el interior de cada instituto formador, la integración supone el desafío de replantear la organización interna para potenciar la producción y transmisión de conocimientos a partir de los problemas concretos de la acción docente.

Un problema recurrente es la tendencia a pensar que la integración se resuelve juntando a los actores; por ejemplo, que basta reunir en jornadas de trabajo a los docentes de los profesorados con los del curso de aplicación, o con los de las escuelas iniciales, primarias o medias de la provincia. Cabe señalar que integración no es mera coincidencia en tiempo y espacio, sino que la condición de posibilidad de dicha integración requiere avanzar en la asunción de una responsabilidad a compartir: el análisis de las carencias de la formación docente actual en relación con una práctica docente en todos los niveles de un sistema

educativo en crisis. Para llegar a una responsabilidad de este tipo, es previsible anticipar que aparecerán obstáculos. Dos son cruciales: la tendencia a la mera yuxtaposición de los aportes y la dispersión temática de los encuentros.

En cuanto a la integración interinstitucional puede señalarse varios "resultados" posibles, desde un planteo de mínima hasta un planteo de máxima:

- reuniones donde la integración no pasa de ser una formalidad,
- acuerdos para tratar juntos ciertas temáticas y realización efectiva de las instancias de trabajo previstas,
- realización de algunas acciones comunes, como la redacción de un documento de trabajo,
- creación de bases de un proyecto de trabajo conjunto permanente.

2) Transformación curricular: pensada como nuevas formas de organización, de nuevos modelos de gestión y participación, tiene efectos considerables en la socialización de los profesores y de los estudiantes, más allá de la letra del plan de estudios.

El papel formativo de la organización institucional ha sido señalado por diversos estudios y forma parte de la experiencia de todos los que hemos pasado por una institución escolar. La transformación curricular es indisoluble de la integración curricular.

El afán por producir modificaciones necesarias en el currículo de formación docente puede hacer caer en la tentación de lanzarse a agregar o quitar materias, o reemplazar unos títulos por otros, o ampliar o reducir el número de horas, para terminar la tarea en la propuesta de un nuevo "plan de estudios" superador del anterior. Desde esta perspectiva la reforma curricular es el cambio de un documento o listado de cursos por otro. Normalmente el que tiene a su cargo el dictado de una de esas asignaturas es llevado, por la propia lógica del plan, a considerar su asignatura como una entidad separada de las demás.

A la luz de estas consideraciones parece necesario comenzar la transformación curricular profundizando el análisis conjunto del Documento-Base I, a fin de retener la idea de que la integridad de los cambios que se proponen hacen impensable la transformación curricular fuera de una completa revisión de la formación docente actual. Se trata de "articular la reflexión y la experiencia a lo largo de toda la formación".

La relación teoría-práctica debe permitir la problematización de la acción sostenida por los aportes teóricos. La reflexión debe estar centrada en una práctica, en un hacer al que toma por objeto. La revisión de la práctica docente constituye la tarea insoslayable para iniciar la transformación curricular:

Otros aspectos a tener en cuenta en las actividades iniciales de la transformación curricular son:

- La relevancia de distintos contenidos curriculares.
- Los modelos de enseñanza y de aprendizaje que subyacen a la práctica docente actual.
- Las pautas de convivencia en los institutos de formación docente, en tanto operan como sociabilización para el trabajo de los futuros docentes.

- Los mecanismos de publicación y circulación de la información y la distribución del poder de decisión en la institución educativa.
- Los mecanismos de legitimación de prácticas y saberes que pone en juego la escuela y que resultan en la exclusión de determinados sectores de una experiencia escolar exitosa.

3) Formación Docente Continua: implica articular la formación de grado y el perfeccionamiento de los docentes en servicio dentro de las instituciones formadoras, avanzar hacia la constitución de redes abiertas de formación continua y el diseño de currículos flexibles que permitan la circulación de los graduados por distintos programas de formación. Implica también, que el instituto formador realice un seguimiento de sus egresados, de los productos de su acción formativa.

La articulación de este sistema de formación continua con un nuevo modelo de carrera docente requiere estudiar distintas formas de acreditación que permitan recuperar todas las experiencias de formación por las que atraviesa el docente.

Los procesos de innovación y transformación hacen imprescindible el recorrido existencial y conceptual de las etapas por las que atraviesa la formación de los maestros y profesores, transcendiendo lo anecdótico y la mera desestructuración profesional. Esto da lugar a la expectativa complementaria de que la estrategia misma para enfrentar los problemas contenga los núcleos mínimos de su resolución. En este sentido, las decisiones se toman no sólo sobre los productos y contenidos de la propuesta transformadora, sino también sobre las formas que adopta el proceso transformador.

Una cuestión clave es la incorporación de los actores a los procesos de cambio. La experiencia ha mostrado la escasa incidencia de las propuestas de transformación que se limitan a producir nuevos documentos curriculares, en tanto la definición normativa de reformas que se realiza en dichos documentos no es suficiente para garantizar la transformación efectiva de los procesos pedagógicos.

La transformación efectiva depende de la medida en que los actores se apropien de la racionalidad de los procesos generados, de modo que puedan incluirse activa y críticamente en la definición y ejecución de la propuesta transformadora.

En este sentido, la estrategia del PTFD ha pretendido dotar a los actores de los elementos que les permitan comprender la direccionalidad de los procesos y fortalecer su protagonismo. La elección de docentes/representantes, la constitución de centros operativos, la participación de los directivos en instancias regionales de trabajo, la capacitación de los actores en función de sus diversos roles en los aspectos sustantivos de la propuesta, y el interjuego entre la consulta sistemática y la toma de decisiones en el nivel central constituyen las principales garantías de este proceso gradual.

La articulación de este sistema de formación continua con un nuevo modelo de carrera docente requiere estudiar distintas formas de acreditación que permitan recuperar todas las experiencias de formación por las que atraviesa el docente, y que otorguen a todas un reconocimiento suficiente a la hora de replantearse los criterios de promoción y ascenso en la carrera docente. (Programa de Transformación de la Formación Docente, Documento-Base I, pag.18.)

Los circuitos de capacitación y perfeccionamiento de tal como están concebidos usualmente tienden a definir la formación docente de grado como continente de todo el saber posible, reduciendo el

perfeccionamiento y la actualización a retoques posteriores que, según se supone, podrían evitarse con una formación de grado más "completa" que la actual.

Se espera "superar la fragmentación entre los circuitos de formación y perfeccionamiento en las distintas modalidades y especialidades, flexibilizar los currículos profesionales con diferentes recorridos y actividades electivas, estudiar diseños de currículos profesionales múltiples" (Programa de Transformación de la Formación Docente, Documento-Base I, pág.15).

La práctica docente responde a una lógica sobre la que es necesario trabajar, para que los docentes estén en condiciones de formular demandas de actualización menos sujetas a las modas y para una problematización de la práctica sostenida. La clave sigue siendo encontrar modelos de formación inicial y de perfeccionamiento que fortalezcan los esquemas de decisión de los docentes y preparen para la innovación cuando ésta sea posible.

3. LA PROPUESTA CURRICULAR-INSTITUCIONAL PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA:

El PTFD dedicó los mayores esfuerzos a la activación de procesos institucionales de trabajo en torno a las problemáticas-clave de la formación docente. Finalizada esta fase, destinada a la sensibilización de los actores en favor de la transformación de la formación docente, el PTFD se encontró en condiciones de presentar una propuesta curricular-institucional para la formación docente continua que pudiera superar las problemáticas planteadas en el diagnóstico inicial.

Esta propuesta quedó formulada en el Documento Base II (DBII), cuya versión preliminar se presentó en diciembre de 1991 a los docentes-representantes para su discusión y ajuste. Aquí sólo se señalan, los rasgos principales de la propuesta, entre los que se encuentran los siguientes:

- Se entiende la formación docente como un proceso de preparación para el trabajo, de preparación para un tipo específico de tarea. Por la naturaleza de la tarea docente, esta preparación deberá ser continua; deberá realizarse a lo largo de toda la carrera docente como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que el docente debe continuamente prepararse;
- La práctica docente es entendida como práctica social, se constituye por lo mismo en eje del currículo.

A partir de los rasgos señalados las características de la propuesta se describen a continuación.

3.1. Política curricular como resultado de una toma de decisiones

Frente a los problemas que representa la formación actual, el objetivo de la formación docente, en una propuesta que se pretende superadora, debe ser la construcción y el fortalecimiento de los esquemas de decisión de los sujetos, en relación con las necesidades que les plantea la compleja práctica de intervención en contextos determinados para la enseñanza de saberes a sujetos específicos.

La propuesta curricular institucional de formación docente continua que impulsó en 1991 la Dirección de Formación y Capacitación Docente (DIFOCAD), en el marco del Programa de Formación Docente (PTFD) no se consideró acabada, sino que constituyó una base matricial para la discusión dentro de una estrategia política curricular que compromete el aporte de diversos actores sociales para su desarrollo. Presenta consideraciones conceptuales en materia de currículum, política curricular y formación docente. La descripción de la propuesta se hace a partir del DBII, muchos de cuyos párrafos se transcriben.

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

En relación con el PTFD, un conjunto de decisiones en torno a la organización del currículo de formación docente continua se encuentran sugeridas en la naturaleza del Programa en marcha.

En función del modo de intervención por el que optó el PTFD, se hace imprescindible la participación de los actores involucrados, es decir, los institutos de formación docente y quienes forman parte de ellos.

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

El currículo del PTFD propone el análisis reflexivo de la práctica como eje y objetivo de la formación permanente.

Como punto de partida cabría destacar que ciertas formas organizativas de los currículos de formación docente contribuyen a reproducir la escisión entre la formación que se brinda a los futuros maestros y la realidad educativa que debería tomarse como objeto de trabajo en la formación. Más aún: estudios recientes muestran que en lugar de promover las innovaciones, la formación docente actual tiende a absorber las rutinas escolares y a mimetizarse con ellas.

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

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

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

3.2 Instancias de la formación docente continua

A fines de 1990, inicio del PTFD, la propuesta contenía distintas instancias de la FD, como efecto de asumir la concepción de FD continua:

- formación de grado
- perfeccionamiento docente en actividad
- capacitación de graduados docentes para nuevos roles
- capacitación pedagógica de profesionales y técnicos no docentes

El PTFD influyó decisivamente para la conceptualización de éstas, si bien es cierto que en el marco específico del Programa se les asignó otra denominación. Así por ejemplo, la formación de grado conforme la LFE se llamó *formación inicial*, las tres instancias restantes se denominaron formación

posterior que, consecuentemente comprende el perfeccionamiento docente en actividad, la capacitación en nuevos roles y funciones. En el DBII no se menciona como formación posterior a la cuarta instancia (capacitación pedagógica de profesionales y técnicos superiores).

En el DBII se caracterizan las dos instancias en términos de los saberes y conocimientos que deben ser apropiados por los estudiantes del profesorado y los docentes en ejercicio. En cada instancia se consideran tres grupos de saberes.

Instancias de la formación docente continua:

Formación inicial	Formación posterior
<p>Saberes básicos que facultan al futuro docente para : conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones.</p>	<p>Profundización (hasta los máximos niveles posibles) y actualización de los saberes que permiten conocer, analizar y comprender la realidad educativa</p>
<p>Saberes destinados a la construcción del rol docente utilizados como alternativa de intervención en la realidad mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas para la enseñanza de contenidos a sujetos específicos en contextos también específicos.</p>	<p>Profundización (hasta los máximos niveles posibles) y actualización de los saberes que permiten la construcción del rol docente en el sentido aquí definido tendientes a una mayor profesionalización o al desempeño de nuevos roles docentes</p>
<p>Saberes elegidos por el estudiante en función de sus intereses y necesidades de la oferta disponible en las instituciones formadoras, que a su vez responderá en buena medida a las características de la zona</p>	

3.3. Organización curricular-institucional

El currículo como programa formativo y como práctica pedagógica es el organizador por excelencia de las instituciones pedagógicas. Lo específico de los institutos de formación docente continua es el hecho de que allí se realizan tareas pertinentes a la capacitación permanente de educadores, que se expresan en un determinado proyecto curricular-institucional.

Al concebir al currículo como producto de una toma de decisiones se propuso la constitución de diversos niveles de debate y deliberación, en los cuales había de consensuarse la propuesta curricular-institucional para la formación continua de educadores. Esta misma concepción de currículo implicó que, cualquiera fuera la propuesta que se llegara a consensuar, la misma funcionaría como marco a partir del cual cada instituto formador se comprometería en la construcción de un proyecto curricular-institucional como proyecto pedagógico/cultural de

transformación de la enseñanza, del cual iría emergiendo un perfil propio que respondería a las características de cada instituto y a las especificidades de su zona de influencia.

En el PTFD se postula la asociación indisoluble entre las dimensiones curricular e institucional, por lo cual los criterios de organización deben tener una contraparte institucional. Así, por ejemplo, el currículo de la FDC institucionalmente está respaldado por los departamentos (de grado, extensión e investigación) y por programa de ofertas institucionales. En el capítulo V se desarrolla este tema.

3.4. Criterios de la propuesta curricular

Líneas Formativas:

La formación docente continua en su conjunto, tanto la instancia de formación inicial como las instancias posteriores, estará atravesada por tres líneas formativas complementarias:

- el análisis de la realidad educativa, incluyendo la propia práctica profesional docente
- la revisión de la experiencia formativa previa y de las matrices de aprendizaje construidas en dicha experiencia
- la capacitación para apropiarse críticamente del saber.

La primera línea formativa responde a la exigencia de centrar la formación en la práctica, exigencia postulada a su vez para responder a una crítica a la formación docente actual, en tanto no prepara para comprender la realidad educativa y operar en ella.

La segunda línea formativa responde a la constatación de que la socialización escolar previa carga al sujeto de modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se conservan acríticamente, y estos modelos y rutinas tienden a actualizarse durante el ejercicio profesional cubriendo aquellos aspectos del rol que no han sido objeto de construcción sistemática durante la formación.

La tercera línea formativa responde a la necesidad de dotar a los docentes de herramientas para su formación continua, por medio de la construcción de modalidades específicas de trabajo vinculadas con la producción, apropiación y difusión de conocimientos que caracteriza al mundo académico.

La transformación curricular propuesta para la reconversión de los actuales circuitos formadores en un sistema de formación docente continua, se asienta en los siguientes criterios básicos:

- a- Continuidad: definida como acción formativa permanente a lo largo de la carrera profesional docente
- b- Integración-diferenciación: apunta a la consolidación de un cuerpo básico de saberes del que todos los docentes deben apropiarse independientemente de la especialidad y nivel en el que se propongan trabajar.
- c- Apertura-innovación: define la necesaria y periódica revisión de los contenidos que se enseñan, así como de las estrategias y proyectos curriculares por los que se enseña. Supone un diseño abierto a la innovación, que permita la introducción de los cambios generados por la dinámica social, los avances de la ciencia, la tecnología y la investigación, así como propuestas pedagógicas.

La apertura del plan curricular-institucional debe colaborar para estimular en el estudiante/docente la capacidad de decisión para elegir entre distintas alternativas fortaleciendo la toma de decisión como parte de la identidad profesional del docente.

Debe asegurarse un muy amplio y flexible sistema de capacitación permanente, a través de un currículo que garantice máximas facilidades para armar recorridos a elección.

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

d- Formación Docente Continua: El modo de entender la "formación", "preparación para la tarea" o "capacitación" en el PTFD tiene un sesgo específico: consiste en calificar a esta formación como continua, como proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a formarse para la profesión docente, pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

La propuesta de formación continua de los docentes ha contado con amplio consenso en todas las consultas realizadas. Diversos actores han coincidido en que la capacitación de los docentes no puede ni debe darse por terminada en el ciclo de grado, en que las instancias posteriores de formación tienen que ser sistemáticamente previstas y provistas por el sistema, y en que estas instancias pueden concentrarse en el instituto formador.

3.5. Producción y circulación de conocimientos

Este criterio se orienta a la difusión de conocimientos y enfoques actualizados y a la incorporación de la investigación a lo largo de la formación docente y el perfeccionamiento.

Este criterio implica como los otros, cambios organizacionales para la realización de proyectos de investigación y de experimentación a partir de los problemas que representa la escuela y la práctica pedagógica. Apunta al mismo tiempo al desarrollo de diseños pedagógicos alternativos y al control de sus resultados tendientes a instrumentar a los docentes para manejarse críticamente ante las complejas situaciones que enfrenta.

4. ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN Y DESARROLLO

La amplitud y diversidad de las dimensiones abordadas por el PTFD se basaron en nuevas concepciones de las instituciones formadoras de docentes, aquellas que apuntan a un sistema integrado por los componentes institucional, administrativo, curricular y de integración interinstitucional y comunitaria. Dichas concepciones involucran también nuevos conceptos de planificación e intervención. Tanto para la elaboración como para el desarrollo en los institutos formadores se optó por un enfoque estratégico-situacional.

Las características del enfoque estratégico-situacional son las siguientes (Aguerrondo, 1992):

- a. Se basa en la realidad de lo posible
- b. Las prioridades se establecen en función de la importancia de los problemas
- c. Los objetivos son móviles se van definiendo a partir de las condiciones de su factibilidad
- d. Las normas son guías para la transformación institucional; son propuestas de acción.

El enfoque toma como fundamento una tensión entre el diagnóstico situacional y la propuesta transformadora, de allí que los objetivos del clásico planeamiento normativo son blancos móviles que se van abriendo según las condiciones de factibilidad. A su vez, la propuesta transformadora conlleva una “imagen objetivo” (el pasaje de la situación insatisfactoria a la deseada) y simultáneamente se prevé un soporte de criterios que organizan las acciones. La participación de los actores en tanto tomadores de decisiones, la evaluación y la formulación de propuestas constituyen un punto nodal del PTFD. Por eso la capacitación de los actores es un componente insoslayable del programa.

4.1. Criterios estratégicos

- Integralidad. El PTFD transforma todas las dimensiones del proceso formador: el marco conceptual de la formación docente definida como continua, la institución, el currículum, los docentes a través de procesos intensos y progresivos de perfeccionamiento y la situación laboral de los profesores. Los lineamientos del PTFD se consideran categorías analíticas diferentes, pero empíricamente indisolubles.

- Constructividad colectiva. Se deriva de la concepción del currículum como toma de decisiones de los actores en las diferentes instancias del proceso transformador. La eficacia de éste depende de la elección de estrategias graduales que permitan elaborar concertadamente la comprensión y orientación del cambio.

- Flexibilidad y adaptabilidad (criterios situacionales y estratégicos) Sustentan las acciones del PTFD y están informados de un concepto de evaluación permanente, la que proporciona información situacional y promueve la flexibilidad y adaptabilidad para la toma de decisiones. El criterio permite comprender por qué tratándose de una propuesta del organismo central (MCE) la línea de intervención consiste en formular propuestas sustentando la solidez y coherencia de las decisiones y abrir dichas propuestas al debate lo que da lugar a la reformulación enriquecida a la luz de las críticas, demandas y expectativas de los actores.

- Activación de procesos de apropiación racional, activa y crítica en la definición y ejecución de la propuesta transformadora. El criterio es metodológico y constituye un principio del aprendizaje

crítico y constructivo que informa las acciones de capacitación. Responde a la lógica constructiva del PTFD según la cual los actores se involucran y cambian si pueden revisar sus matrices de aprendizajes, trabajar y comparar sus supuestos y resultados con la propuesta.

- Definición de estrategias que contengan núcleos mínimos de resolución para enfrentar problemas actuales de la formación docente. El criterio se formula como vigilancia frente a los riesgos de la desestructuración de los marcos referenciales de los docentes sin posibilidad de superación y de la trampa de lo anecdótico sin la perspectiva de la resolución de los problemas detectados en el encuentro o el análisis. En este sentido "las decisiones se toman no sólo sobre los *productos y contenidos* de la propuesta transformadora sino también y -especialmente- sobre las *formas* que adopta el proceso transformador (Terigi, 1992).

- Capitalización de logros parciales que se van alcanzando en el proceso. Este criterio también se deriva del enfoque estratégico-situacional por cuanto el proceso transformador presenta objetivos, acciones y resultados generales, el análisis situacional va marcando los logros parciales, los que se capitalizan como apropiación de logros en los actores que, a su vez, operan como facilitadores de la continuidad de la transformación.

Evaluación

Una mención especial y más desarrollada merece el tema de la evaluación en el PTFD. La ruptura de la lógica técnica, según la cual el diseño curricular elaborado por especialistas se "baja" para su difusión y aplicación a directivos y docentes de escuelas, está dada por otra lógica, aquella que parte de diagnósticos-evaluativos, formula propuestas a manera de hipótesis, contrasta, analiza y reformula para recomenzar el circuito transformador.

En el marco del PTFD, la evaluación posee tres significados:

- 1) Juzgar las acciones institucionales para comprobar su pertinencia respecto de los lineamientos del Programa de Transformación de la Formación Docente.
- 2) Indicar o sugerir posibles reajustes o alternativas superadoras.
- 3) Profundizar los aspectos exitosos de las acciones emprendidas.

Los aspectos a evaluar son cuestiones cruciales que deben ser sometidas a consideración en este proceso de evaluación. Ellos son:

a) diagnóstico. El término "diagnóstico" remite tanto a una descripción que organice los datos de la realidad como a una interpretación de los datos mismos. Esta descripción e interpretación de la realidad resulta indispensable para detectar, de todas las problemáticas enunciadas en el cuadro de situación del Documento-Base I, cuáles son las más directamente vinculadas con la situación de los actores.

b) planificación de las acciones. La planificación de las acciones debe formularse como una propuesta operativa concreta que prevea su viabilidad. Aunque siempre pueden presentarse dificultades que impidan la ejecución del proyecto, en la fase de la planificación debe analizarse cuidadosamente su factibilidad.

Deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos.

-i a partir de los objetivos se realiza una planificación real, operativa y promotora de la transformación, se prevén tareas y actividades definidas, se distribuyen tareas previendo la recuperación de la información y se establece un calendario indicativo.

-ii Es necesario atender las condiciones reales de la institución, su factibilidad.

c) determinación de la pertinencia de las acciones. Se trata de identificar con fines analíticos, tres niveles.

-i. Es de crucial importancia la descripción de la innovación para que esté disponible para todos, y este "todos" involucra a otras instituciones

-ii. Se sugiere construir "crónicas" de las experiencias e ir definiendo constantemente cuáles son las cuestiones en que las acciones están impactando (diseño curricular, organización institucional), etc.)

-iii. nivel explicativo. Se trata de establecer con la mayor claridad posible la justificación posible de las acciones emprendidas. Los criterios fueron descritos precedentemente: integralidad, flexibilidad y adaptabilidad (situacional y estratégicos), activación de procesos de apropiación racional, activa y crítica en la definición y ejecución de la propuesta transformadora, definición de estrategias que contengan núcleos mínimos de resolución para enfrentar problemas actuales de la formación docente y de capitalización de logros parciales que los docentes van alcanzando.

4.2. Momentos de desarrollo

Desde la elaboración del PTFD como programa hasta la finalización del tercer año de estudios del Profesorado de Educación Básica (PEB) y de Educación Inicial (PEI) ocurrida al final de 1995 han transcurrido cinco años. Se han distinguido cinco etapas en su elaboración y desarrollo que se mencionan y describen a continuación. Conviene consignar que las etapas no son discretas, esto es, que la finalización de una da lugar a la siguiente. Se trata más bien de procesos complejos y dinámicos que a veces se suceden y otras coexisten. Es importante tener presente los criterios estratégicos señalados en el apartado 4.1. porque ellos echan luz sobre el desarrollo del programa y en particular, el papel que juega la evaluación en el diseño abierto y la ejecución del programa.

Las etapas son:

- 1) Elaboración, lanzamiento y activación de los procesos institucionales de discusión de la formación docente vigente (diciembre 1990 a diciembre 1991)
- 2) Producción y discusión de la propuesta curricular-institucional para la formación docente continua (diciembre 1991 a agosto de 1992)
- 3) Elaboración del diseño curricular-institucional (agosto a diciembre de 1992)
- 4) Implementación del Área de Formación General (1993)
- 5) Inicio de la implementación del Área de Formación Especializada (1994)
- 6) Finalización de la implementación del Área de Formación Especializada. (1995)

Cada etapa comprende actividades diversas y numerosas: formulación de propuestas, documentos, bibliografía, entre materiales escritos, y también acciones de consulta y capacitación con los diferentes actores (directivos, jefes de departamentos, coordinadores regionales, docentes representantes y profesores). Todo esto se evidencia en documentos que van rescatando la riqueza de las diferentes intervenciones y dan lugar a segundas versiones de las propuestas curriculares.

También es importante consignar que las etapas primeras son más activas y diversas que las últimas. En parte, esto se explica por la progresiva instalación del programa en las escuelas.

A continuación se presenta una síntesis de las etapas. Para cada una se mencionan las acciones y resultados más relevantes con el sólo propósito de visualizar la globalidad del PTFD. Se es consciente de que lo expuesto no refleja exhaustivamente todo lo ocurrido en el proceso de desarrollo.

Siglas utilizadas en el Cuadro de: Etapas de Desarrollo

AFE: Area de Formación Específica

AFG: Area de Formación General

DBI: Documento Base I

DBII: Documento Base II

DBIII: Documento Base III

DIFOCAD: Dirección de Formación y Capacitación Docente (hasta 1993)

DINES: Dirección Nacional de Educación Superior (hasta 1990)

ENS: Escuelas Normales Superiores

FD: Formación Docente

IFD: Instituto de Formación Docente

INES: Institutos de Educación Superiores

MCE: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

PEB: Profesorado en Educación Básica

PEI: Profesorado en Educación Inicial

ETAPAS DE DESARROLLO E IMPLEMENTACION DEL PTFD(1990-1995)

ETAPAS	ACTIVIDADES	DOCUMENTOS Y RESULTADOS
1. 12/90 - 12/91. <i>Elaboración, Lanzamiento y activación de los procesos institucionales de discusión de la formación docente vigente</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Constitución del equipo técnico DIFOCAD y elaboración de la propuesta -Discusión y consulta interna (en el MCE) y externa al MCE (ENS e INES dependientes de la DINES) -Acciones de autoevaluación institucional en los IFD (Diagnóstico de la FD) -Delimitación del campo de la transformación: ENS -Agrupación de las ENS en regiones, en Centros Operativos (CO) y elección de Docentes representantes(DR) Capacitación de los DR y Directivos 	<ul style="list-style-type: none"> -Presentación del PTFD -DB-I (Documento Base I: Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) -Documentos de apoyo bibliográfico y sugerencias de criterios de autoevaluación -Diagnóstico de la FD en las ENS
2. 12/91 - 12/92. <i>Producción y discusión de la propuesta curricular- institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Consultas de la propuesta curricular-institucional a los actores de las ENS -Capacitación de DR y Directivos 	<ul style="list-style-type: none"> -DB II- Propuesta curricular-institucional para la formación docente continua -Informe final: Consulta sobre el DBII
3. 08/91 - 12/92. <i>Elaboración del diseño curricular institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis en el nivel central de los resultados del proceso de consulta -Estudio de las plantas funcionales de los IFD conforme los requerimientos del PTFD -Capacitación de profesores en el diseño y desarrollo curriculares -Capacitación de directivos en la organización curricular institucional 	<ul style="list-style-type: none"> -DB III- Decisiones en torno a la organización curricular-institucional de la formación docente continua -Evaluación de procesos y resultados
4. 02/93 - 12/93. <i>Desarrollo del área de formación general (AFG)</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Reordenamiento de plantas funcionales de los IFD -Encuestas a los profesores del PTFD, a cada institución formadora y a profesores según los módulos a su cargo. -Capacitación de profesores en el diseño y desarrollo curricular del AFG -Capacitación de directivos de la organización curricular-institucional -Puesta en funcionamiento de los Departamentos de Formación de Grado, Extensión e Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Documentos curriculares correspondientes a la Formación General (AFG), material de autoaprendizaje y selección bibliográfica Evaluación de procesos y resultados
5. 02/94 - 12/94. <i>Inicio del desarrollo curricular de la formación especializada (AFE) en los dos profesorados: PEI (Profesorado en Educación Inicial) y PEB (Profesorado en Educación Básica)</i> <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> -Diseño del tercer año de estudios -Informes del Departamento de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Documentos curriculares correspondientes al segundo año de estudio: Área de Formación Especializada para los dos circuitos: PEI y PEB Materiales de autoaprendizaje y selección bibliográfica para los módulos del AFE y de Investigación
6. 02/95 - 12/95. <i>Culminación del desarrollo curricular de la formación especializada, incluye el componente de Residencia y Práctica para los dos profesorados: PEI y PEB</i> <input checked="" type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none"> -Reuniones regionales sobre la marcha del PEB y PEI 	<ul style="list-style-type: none"> Informes de los departamentos de extensión Informes de los departamentos de investigación Documento de Práctica y Residencia Documento-síntesis del PTFD

5. DISEÑO CURRICULAR

El diseño curricular del PTFD está contenido en diversos documentos curriculares (ver Anexo) y expresa los criterios de organización y de selección de contenidos y formación. Son documentos fundamentados que explicitan la lógica de su formulación y realización. En el presente trabajo se describen sucintamente las categorías utilizadas y la propuesta.

5.1 Áreas de la Formación Docente Continua

El diseño del PTFD implica dos órdenes diferentes y complementarios: el curricular y el institucional. Desde el orden curricular se asume que la formación docente es continua y, en consecuencia, contempla la formación inicial y la permanente. Recuérdese que las instancias de la FDC son cuatro (grado, perfeccionamiento en actividad, capacitación de graduados docentes para nuevos roles y funciones y capacitación pedagógica de profesionales y técnicos superiores). El PTFD se hace cargo de las dos primeras instancias y parcialmente de la tercera (concerniente a la formación de investigadores).

En el orden institucional se diferencian los departamentos de grado, de extensión y de investigación. Los dos primeros serán los responsables de la concreción y desarrollo del currículo.

La oferta para la formación continua de los docentes debe cubrir tres áreas formativas diferentes:

Un área de formación general, centrada en los fundamentos de la profesión docente destinada a conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones. Incluirá en forma predominante saberes de tipo explicativo /descriptivo. Se seleccionarán los saberes básicos que deben incluirse necesariamente en la formación inicial y se definirán ciertas prescripciones comunes al accionar de todo docente con las cuales los estudiantes culminan en la inserción cuasiprofesional denominada “residencia docente”.

un área de formación especializada, centrada en el nivel y la especialidad disciplinaria, destinada a construir un rol docente que constituya una alternativa de intervención en dicha realidad mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas para la enseñanza de contenidos a sujetos específicos en contextos determinados.

un área de orientación u ofertas institucionales destinada a establecer un espacio para opciones en materia de temas o actividades propias de las instituciones formadoras y su entorno. Se distinguen del área de formación especializada porque no está centrada en disciplinas, aun cuando pueda implicar una profundización de algún tópico disciplinario, sino más bien en demandas educativas locales.

A continuación se presenta un cuadro de las áreas formativas y las instancias de la formación docente continua.

CURRICULO PTFD: AREAS FORMATIVAS Y FORMACION INICIAL Y PERMANENTE

AREAS	FORMACIÓN INICIAL	FORMACIÓN POSTERIOR
Formación general	<i>Saberes básicos que facultan al futuro docente para:</i> conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones.	<i>Profundización (hasta los máximos niveles posibles) y actualización de los saberes que permiten conocer, analizar y comprender la realidad educativa</i>
Formación especializada	<i>saberes destinados a la construcción del rol docente</i> utilizados como alternativa de intervención en la realidad mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas para la enseñanza de contenidos a sujetos específicos en contextos.	<i>Profundización (hasta los máximos niveles posibles)</i> <i>actualización de los saberes que permiten la construcción del rol docente en el sentido aquí definido</i>
Orientación u ofertas institucionales	Saberes elegidos por el estudiante en función de sus intereses y necesidades de la oferta disponible en las instituciones formadoras, que a su vez responderá en buena medida a las características de la zona	<i>Saberes elegidos por el docente en ejercicio en función de sus intereses / necesidades de la oferta disponible en las instituciones formadoras, que a su vez responderá en buena medida a las características de la zona</i>

Conviene observar que en los primeros documentos del PTFD se utilizó la categoría de *ciclo* como categoría de organización curricular, y en esta línea se distinguían los ciclos común y especializado, pero luego se la reemplazó por la categoría de *área*. Ambas expresan diferenciaciones internas organizativas del currículo.

No obstante, los ciclos sugieren etapas de un proceso y sus componentes son heterogéneos y no expresan una unidad epistemológica. Por el contrario las áreas se definen epistemológicamente, tienen propósitos definidos y pueden o no distribuirse temporalmente a lo largo del proceso formador. Así por ejemplo, el área común del currículo del PTFD se localiza en el primer año en su totalidad, un porcentaje mínimo del segundo y un tercio del tercero. El área de especialización se localiza en gran parte del segundo año de estudio y en el tercero.

5.2. Campos curriculares

El concepto de campo denota “el conjunto de elementos coexistentes e interactuantes en un momento dado... un campo es siempre dinámico, se reestructura y modifica permanentemente” (Frigerio y otras, 1992). En el diseño curricular del PTFD, los campos se definen por el objeto de estudio y conocimiento con las características señaladas precedentemente. Se distinguen tres objetos: las disciplinas, el/los sujeto/s y la intervención. En consecuencia, en el diseño se distinguen tres campos:

1. *Campo disciplinario*: destinado al estudio de contenidos disciplinarios en torno a los cuales se impulsarán los enfoques epistemológicos, ejes conceptuales, aportes de la investigación y problemáticas actuales, de modo de facilitar una apropiación crítica de la disciplina que ponga al docente en camino de un trabajo de actualización permanente.

2. *Campo psico/socio/educativo*: definido por la recuperación de saberes que, desde las Ciencias de la Educación y disciplinas afines, aportan elementos sobre el proceso de apropiación de contenidos específicos en contexto de sala de clases, en función de las características de los sujetos en situación de aprender y de los contextos socio-institucionales en que el trabajo pedagógico tiene lugar.

3. *Campo de intervención pedagógica*: como eje articulador de los campos anteriores, destinado al diseño de alternativas de intervención en la realidad escolar a fin de posibilitar la enseñanza de contenidos curriculares a sujetos determinados.

5.3. Organización modular

La propuesta del PTFD opta por una organización curricular modular. Módulo es una unidad formativa intensiva y compleja, caracterizada por la concentración en el tiempo de los procesos formativos, y cuya autonomía relativa contribuye a flexibilizar la organización curricular. El orden de cursado es relativamente indiferente. No obstante, el desarrollo curricular del PTFD tendió a ser menos flexible que lo postulado en el diseño.

Se procura que la organización del currículo de formación docente cumpla una serie de condiciones: romper la inercia de las asignaturas, quebrar el horario de tipo damero, permitir cierta flexibilidad del cursado, facilitar la elección de caminos formativos alternativos, intensificar el estudio de las temáticas y/o problemas objeto de análisis, posibilitar un trabajo cualitativamente distinto, etc.

Los módulos tienen una duración cuatrimestral, y una carga horaria de ocho horas para el alumno: cuatro horas de clase presencial, dos de trabajo en campo, y dos de supervisión y asesoría.

Desde el punto de vista del contenido, la propuesta contiene una forma estricta de asignar contenidos a módulos preestablecidos. En algunos casos, será conveniente optar por una definición de la temática del módulo en función de una problemática tratada en forma multidisciplinaria, en otros casos, puede hacerse un recorte de contenidos dentro de una única disciplina.

La estructuración del contenido debe garantizar su pertinencia con respecto a las tres líneas formativas definidas:

- la constitución de la realidad escolar como objeto de estudio.
- la revisión de la experiencia formativa y de las propias matrices de aprendizaje.
- la capacitación para apropiarse críticamente del saber.

Para que la autonomía relativa de los módulos no implique el quiebre de los procesos formativos, se toman dos recaudos. Por un lado, algunas correlatividades se establecerán entre módulos cuando uno de ellos guarde una relación de prelación con respecto a otro; en este caso, el problema de las correlatividades puede resolverse uniendo módulos en bloque de contenidos. Por otro lado, la

reintegración de los contenidos de todos los módulos puede facilitarse si se establecen talleres de integración al término de cada período de cursada, en los que se propongan temáticas para cuyo tratamiento se recuperen las múltiples perspectivas abordadas en los diversos módulos.

5.4. Área de Formación General, común y obligatoria de los Profesorados en Educación Inicial (PEI) y Educación Básica (PEB)

El Área de Formación General (AFG) comprende el primer año común de los estudios de los Profesorados en Educación Inicial (PEI) y Educación Básica (PEB), Taller Expresivo de segundo año y dos módulos de Perspectiva filosófica, antropológica y ética de la educación y Problemática cultural, ambos en el tercer año de estudio.

Es la instancia inicial de preparación para la tarea en la cual se trabajan los saberes básicos que facultan a un sujeto para la práctica profesional docente. Por saberes básicos se entienden aquellos que permitan:

- conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples determinaciones,
- construir un rol docente que constituya una alternativa de intervención en dicha realidad mediante el diseño, puesta en práctica, evaluación y reelaboración de estrategias adecuadas para la enseñanza de contenidos a sujetos específicos en contextos determinados.

Uno de los propósitos del PTFD es la incorporación de las siguientes tres instancias a una redefinición jerarquizada del docente:

Perfeccionamiento: instancia de capacitación destinada a la profundización de determinadas temáticas, en función de los intereses personales de los docentes, de la especialización, etc.

Actualización: instancia que pone énfasis tanto en las innovaciones que tienen lugar en el campo pedagógico como en los respectivos campos disciplinarios de cada docente según su especialidad.

Reciclaje: instancia de capacitación para funciones diferentes a aquéllas para las que se formó inicialmente y que tienen también lugar en el sistema.

Son necesarias dos consideraciones finales:

- las instancias de formación docente continua no constituyen solamente tareas que el instituto formador debe llevar a cabo en su totalidad; otras instituciones hacen ofertas vinculadas con uno u otro tipo de formación y son factibles de integrar la formación continua observando los requisitos de calidad y pertinencia.

- el currículum de formación continua debe estar dotado de una estructura flexible que permita optar por distintos trayectos curriculares, y componer distintos circuitos a partir de intereses profesionales dentro de un mismo instituto o entre distintos institutos formadores.

El área de formación general está integrada por un taller inicial, ocho módulos temáticos y al menos dos talleres de integración y/o períodos de pasantía en instituciones del nivel al que se

destina el futuro docente. De los ocho módulos temáticos, seis se cursaron al inicio de la carrera y dos se cursaron una vez cumplida el área de formación especializada y con anterioridad a la residencia docente.

Formación general común a los Profesorados de Educación Inicial y Básica:

1º año: 1º cuatrimestre Taller Inicial

Módulos: -Sistema Educativo - Conocimiento - Aprendizaje

2º cuatrimestre Módulos: Instituciones escolares -Diseño, desarrollo y evaluación del currículum - Enseñanza

2º año: Taller Expresivo (se ubica en cualquiera de los dos cuatrimestres)

3º año: 1º cuatrimestre: Módulos: Perspectiva filosófica, antropológica y ética de la educación - Problemática Cultural

El taller inicial: este taller se desarrolla durante el mes de marzo de cada ciclo lectivo y está destinado a todos los ingresantes en carreras docentes para los niveles primario e inicial del instituto, que participaron en grupos de trabajo mixtos, sin discriminación de carreras.

Este taller responde a tres objetivos, definidos en función de la apertura de las tres líneas formativas establecidas para el conjunto de la formación:

Que el ingresante esté en condiciones de:

1. Establecer un contacto lo más completo posible con la compleja realidad educativa.
2. Comenzar a compartir, poner en crisis y revisar la experiencia formativa que los ingresantes acumulan en cuanto alumnos con al menos doce años de trayectoria por el sistema educativo.
3. Capacitarse para apropiarse críticamente del saber.

Debe quedar claro que el taller inicial no agotará los procesos contenidos en los tres objetivos, pues su complejidad es enorme y se han constituido por esos líneas formativas de toda la organización curricular.

Para cumplir el primer objetivo, el taller deberá prever la presentación de la realidad educativa en toda su complejidad, en todos sus niveles, en tantas modalidades como sea posible, variando tanto como se pueda los contextos institucionales.

Para cumplir el segundo objetivo, el taller deberá generar instancias que faciliten la emergencia de las matrices de aprendizaje que los sujetos portan en cuanto alumnos con una trayectoria en el sistema.

Para el tercer objetivo, deberá enfatizarse el trabajo sobre un conjunto de saberes vinculados con la producción, apropiación y difusión de conocimientos que caracteriza al mundo académico: técnicas de procesamiento y archivo de la información, elementos de estadística y hermenéutica a los fines de poder interpretar documentación que refiere a investigaciones terminadas en curso.

Los módulos del primer año.

Durante el primer año de la formación de grado y con posterioridad al taller inicial, se dictarán seis módulos cuatrimestrales distribuidos por mitades. Se establecieron correlatividades entre módulos correspondientes a un mismo eje temático.

Obviamente cursar cada módulo demandará a los alumnos además tiempo de estudio y de preparación de escritos, que cada alumno administrará individualmente. Las modalidades a las que se ajustarán los trabajos de campo se determinarán en la planificación cuatrimestral de cada módulo específico.

Más allá de las temáticas específicas de cada módulo, todos estarán atravesados por las tres líneas formativas reiteradamente referidas: la constitución de la realidad escolar como objeto de estudio, la revisión de las propias matrices de aprendizaje y la capacitación para apropiarse críticamente del saber.

Los talleres de integración y/o pasantías.

Se ha previsto que al finalizar cada cuatrimestre se organice al menos un taller intensivo de integración destinado al tratamiento multidisciplinario de temáticas específicas de la problemática escolar.

Las exigencias de acreditación se limitarán a una cierta cantidad de horas cumplidas en tareas del taller. Estas horas podrán cumplirse en cualquier momento de la formación previo a la residencia docente, en forma concentrada o distribuyéndolas por etapas, de acuerdo con la planificación que el alumno realice en función de la oferta institucional disponible.

En tercer año y cumplida el área de formación especializada, se retomará el área de formación general con el cursado de dos módulos finales, definidos en función de temáticas integradoras. Estos módulos serán cuatrimestrales, y, junto con un módulo, seminario o taller cuya temática -general o especializada- será elegida por el alumno entre los disponibles en las ofertas institucionales, constituirán instancias a cumplimentar con anterioridad a la residencia pedagógica.

La distribución horaria de estos módulos será similar a la de los seis iniciales.

El Esquema Curricular 1 informa gráficamente la estructura del Área de Formación General

5.5. Área de Formación Especializada

Cumplido el taller inicial, los seis módulos y los dos talleres integradores o pasantías del área de formación general y habiendo acreditado el conocimiento de los contenidos mínimos de las áreas curriculares, el alumno ingresará al área de formación especializada.

El área de formación especializada es de desarrollo concentrado. Se ha previsto que las instancias formativas del área se concentren en un período único. En cambio, el área de formación general se desarrolla a lo largo de toda la carrera, con un fuerte impacto inicial (un taller inicial, seis módulos y dos talleres integradores), una vuelta a la formación general una

vez cumplida el área de formación especializada, y un taller expresivo que fue de dictado continuo y se cumplió en cualquier momento de la carrera previo a la residencia docente. La misma estará estructurada en tres campos, tal como se definió con anterioridad: campo disciplinario, campo sico-socio-educativo y campo de intervención pedagógica. Las modificaciones acerca de la organización del área serán definidas en el futuro.

Las áreas de formación especializada corresponden al segundo año de estudio y, obviamente, son diferentes para el Profesorado de Educación Inicial (PEI) y de Educación Básica (PEB). Comprenden el conocimiento disciplinar y su didáctica.

Los Diagramas Curriculares 2 y 3 informan sobre las áreas del PEI y PEB respectivamente.

5.6. Área de formación orientada u ofertas institucionales

Cumplida el área de formación especializada el alumno retomará dos módulos integradores y la residencia docente, el alumno debe acreditar dos módulos o instancias formativas equivalentes de acuerdo con las características de las ofertas institucionales disponibles.

Dichas ofertas dependen de demandas y necesidades del medio circundante a la escuela y de los recursos humanos y materiales de cada instituto formador.

Este es espacio novedoso del PTFD pues el propósito es que estudiantes del profesorado puedan compartir con profesores en servicio en un proceso formativo y concretar la aspiración de una formación docente continua.

5.7. El eje de la práctica

Es importante consignar que uno de los fundamentos del PTFD es su énfasis en la práctica docente. A diferencia de los planes de estudio precedentes, (excepto el Magisterio de Educación Básica -MEB- de 1988), la lógica técnica se sustituye por una lógica de práctica profesional, según la cual ésta es el punto de partida y de llegada de la formación. Desde este punto de vista, la práctica, definida como "la realidad educativa actual" y como "la tarea docente", atraviesa los tres años de estudio del PEI y del PEB.

En efecto, la primera actividad en la que participan los ingresantes al profesorado es, precisamente, el Taller Inicial, que opera como una etapa de inmersión en las escuelas de los niveles inicial o primario. Esta inmersión va más allá de propósitos motivadores (ver o visitar escuelas y aulas) porque tiene propósitos reflexivos, sacar a luz las matrices de aprendizaje tanto de los estudiantes de magisterio cuanto de lo que están viendo y analizado. Desde luego, la culminación de la formación inicial es la práctica y residencia, en el sentido de la intervención plena del practicante en situación cuasiprofesional. La cadena de talleres integradores deben significarse en este contexto práctico.

Esquema Curricular 1

Organización Curricular del Área de Formación General

AÑO 1				AÑO 2	AÑO 3
Taller Inicial	Sistema Educativo	Taller de integración	Instituciones Escolares	Plan y Evaluación del Curso	Problemática socio-cultural
	Conocimiento		Enseñanza	Taller Expresivo	
	Aprendizaje				

Esquema Curricular 2

PEI PRIMERA ETAPA (2º AÑO DE ESTUDIO)

Taller: Estructura y caracterización del Nivel Inicial	El sujeto de la educación inicial			Taller de Integración
	(.)	(.)	(.)	
	Ciencias Sociales	El número, el espacio y la medida	(.)	
Taller: Expresión	Plástica en el Nivel Inicial	(.)	(.)	(.)
Tallers: Cuidado y prevención de la salud	Lengua y Literatura Infantil	(.)	(.)	Música en el Nivel Inicial
	Didáctica en el		Nivel Inicial	

(*)

(**)

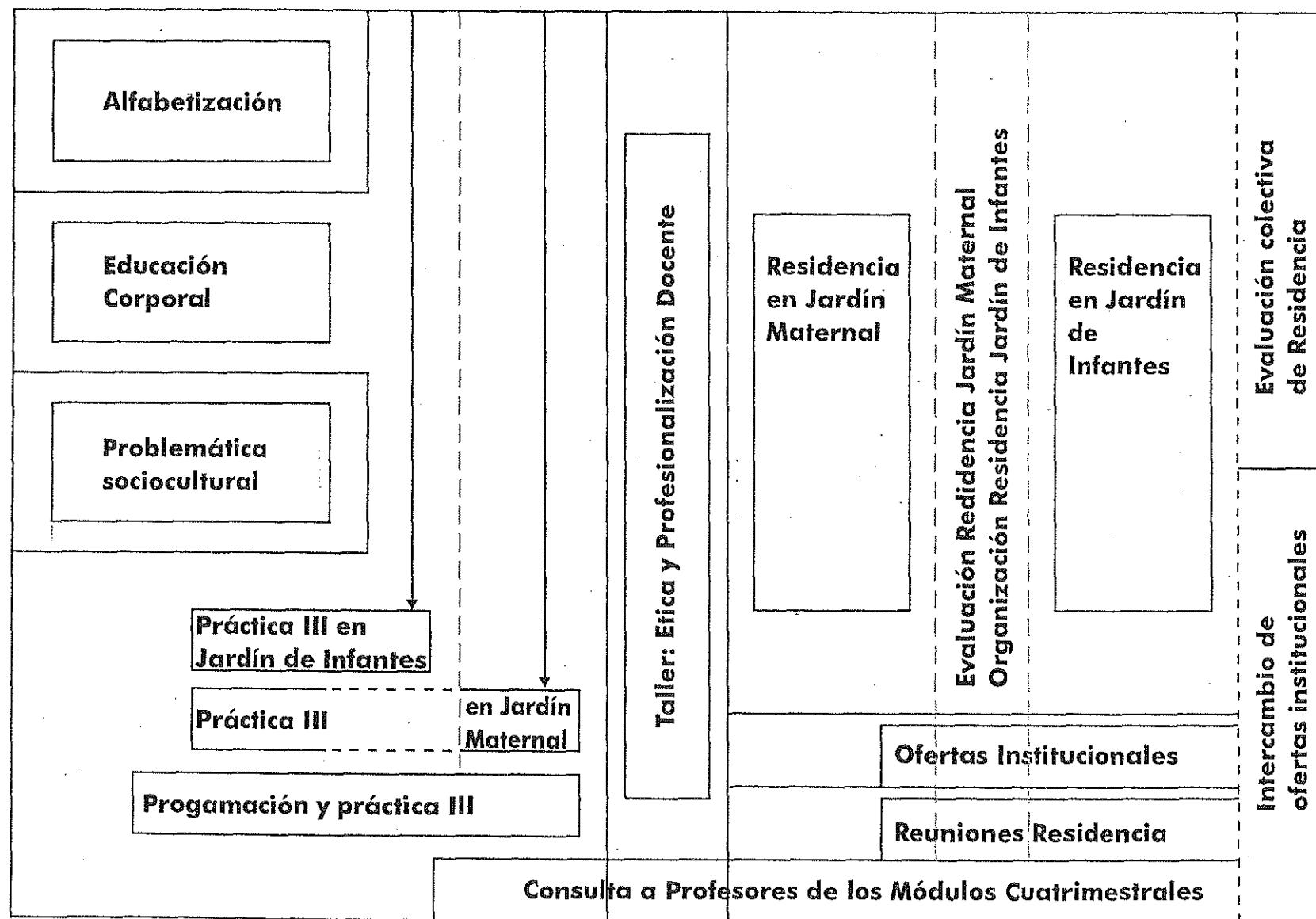
(*) Pueden establecerse otra distribución, en tanto no se acumulen en el mismo cuatrimestre
Plástica, Música y Lengua y Literatura Infantil

(*) Práctica y Trabajo de Campo I

(**) Práctica y Trabajo de Campo II

Esquema Curricular 3

PEI SEGUNDA ETAPA (3º AÑO)



Esquema Curricular 4

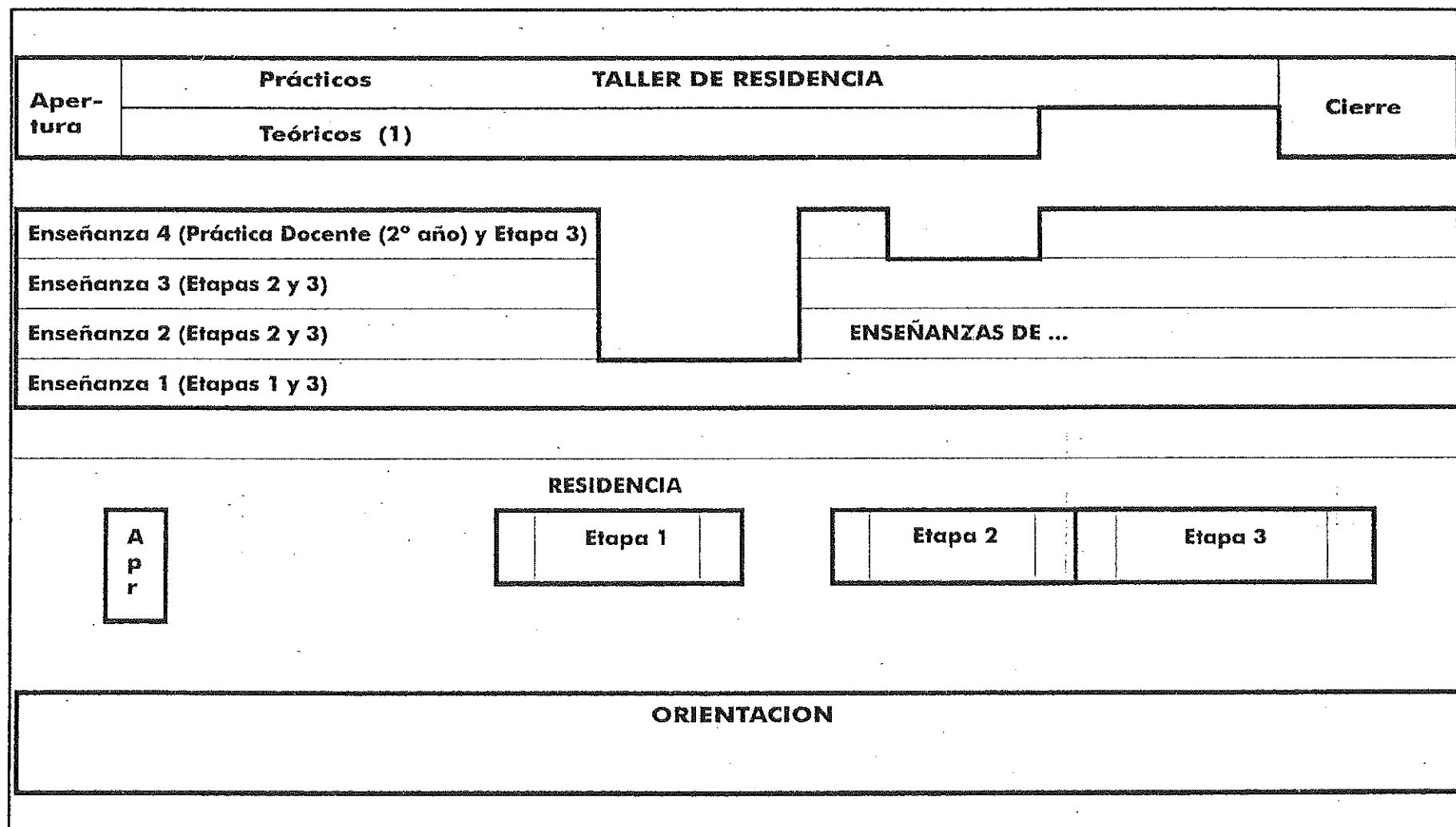
Organización curricular del Área de Formación Especializada del Profesorado de Enseñanza Básica (1º y 2º año)

1º año				2º año			
1 T a i l l e r	2 S e m i n a r i o	3 E n s e ñ a n z a d e	4 T I P I	1 L a L e n g u a 1	2 E n s e ñ a n z a d e	3 L a M a t e m á t i c a 1	4 T I P II
		Enseñanza de		La Lengua 1			
		Enseñanza de		La Matemática 1			
		Enseñanza de		Las Ciencias Sociales 1			
		Enseñanza de		Las Ciencias Natur. 1			
		Nº y Sistema de numeración		Alfabetización			

- 1- Conocimiento disciplinario y contenidos escolares
 - 2- Seminario: Sujeto de la enseñanza básica
 - 3- Taller de Intervención Pedagógica I: Organización de trabajo en el aula.
 - 4- Taller de Intervención Pedagógica II: Evaluación de los Aprendizajes

Esquema Curricular 5

Profesorado de Enseñanza Básica. Tercer año. Organización curricular.



Aertura: apertura del taller de residencia

Apr: aproximación diagnóstica a la institución de residencia

(1) Prevención y cuidado de la salud

Necesidades especiales de educación

Etica y profesionalización docente

Condiciones de trabajo docente

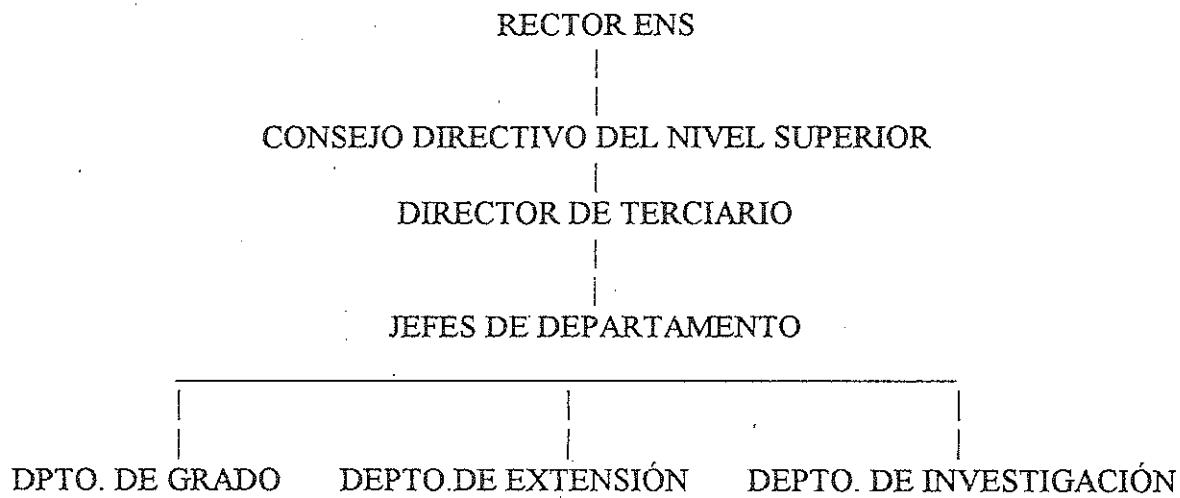
6. TRANSFORMACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

6.1. Estructura y funciones

Uno de los rasgos más innovadores del PTFD es el carácter integral de la transformación que involucra las reformas institucional y curricular con una actividad transversal: el perfeccionamiento permanente y sostenido de los docentes. Esta integralidad es lo que anticipa la permanencia en el tiempo del PTFD.

La transformación de la organización institucional en el PTFD está referida a las Escuelas Normales Superiores (ENS). Esta especificación tiene su razón de ser, pues las ENS tienen una estructura compleja e inclusiva del sistema educativo, pues son escuelas que administran educación inicial (jardines de infantes de 4 y 5 años), la clásica escuela primaria de 7 grados, la educación media modalizada de 5 años y el nivel superior no universitario, denominado terciario. De hecho, los ex Institutos Nacionales de Educación Superior (INES) o los Institutos de Educación Superior Provinciales (IES) son instituciones independientes y podrán adecuar más fácilmente su organización institucional.

En el Nivel Superior de las ENS, la propuesta institucional del PTFD es la siguiente:



Es oportuno describir los cargos y el Consejo Directivo del Nivel Superior.

Director de Terciario

Condiciones para acceder al cargo:

- Desempeño exclusivo en el mismo
- Posibilidad de desempeñar rotativamente su horario de trabajo si existiera más de un turno en el establecimiento

Ser profesor titular del nivel terciario de la institución y poseer título de profesor en alguna especialidad, otorgado por institutos superiores reconocidos oficialmente o universidades.

Duración: La duración del cargo será de 5 (cinco) años y podrá ser reelegido mediante un período intermedio.

Forma de elección:

- Será elegido por votación secreta y obligatoria de los profesores titulares e interinos, graduados y alumnos
- En el padrón de alumnos se inscribirán todos los alumnos regulares que hayan cursado la mitad de la carrera
- En el padrón de graduados se podrán inscribir todos los graduados de nivel terciario del Instituto. Quien está en condiciones de integrarse a más de un claustro deberá optar por figurar en el padrón de uno sólo de ellos.
- Los electores que incurran en la omisión del voto serán pasibles de las siguientes sanciones:
 - los profesores serán apercibidos con anotación en su legajo personal
 - los estudiantes no podrán rendir examen en el turno siguiente a la fecha de elección.

Deberes y atribuciones:

- Ejercer la dirección técnico-docente de la rama terciaria del establecimiento
- Convocar al Consejo Directivo -de acuerdo con el rector-, una vez por mes durante el período lectivo y siempre que lo considere necesario
- Convocar y coordinar las reuniones de cada una de las Jefaturas de Departamento
- Informar al Consejo Directivo, toda modificación que se produzca en la situación de revista del personal docente de nivel terciario
- Convocar a los llamados a concurso interno para cubrir los cargos de Jefaturas de Departamento
- Coordinar, supervisar y evaluar las funciones y actividades de la Jefaturas de Departamento
- Comunicar al Consejo Directivo la necesidad de realizar llamados a concurso
- Comunicar al Vicerrector Administrativo la necesidad de llamar a concurso para cargos interinos y suplentes. En caso de no existir este cargo, llamar a inscripción para realizar esa cobertura
- Proponer y coordinar los lineamientos curriculares con los de la jurisdicción respectiva, con acuerdo del Vicerrector de Asuntos Institucionales, de existir este cargo
- Organizar y supervisar las tareas propias de la Secretaría y Bedelía del nivel
- Coadyuvar para que se mejore la calidad de la enseñanza, se logren los objetivos para obtener el perfil del egresado, se posibilite el perfeccionamiento continuo del docente en servicio y se planifiquen las líneas de investigación de interés comunitario
- Garantizar que los docentes, en los cuatrimestres que no están a cargo de alumnos, cumplan tareas de investigación, perfeccionamiento propio o dicten cursos de capacitación
- Realizar un riguroso control de gestión de los distintos departamentos con la colaboración de los Jefes de Departamento
- Realizar la evaluación continua del plan para realizar los ajustes necesarios
- Realizar la evaluación general a fin del curso lectivo.

- Integración y funcionamiento. El Consejo Directivo de Nivel Superior está integrado por:
 - Rector
 - Vicedirector Administrativo
 - Vicedirector de Relaciones Institucionales
 - Director de Terciario
 - Los tres Jefes de Departamento (de grado, extensión e investigación)
 - Un graduado
 - Dos estudiantes del profesorado

El graduado y los alumnos serán elegidos por votación directa, secreta y obligatoria de los integrantes de los padrones respectivos. El graduado deberá tener una antigüedad de título no mayor a 5 años y los alumnos deberán tener el 60% de la carrera cursada y aprobada.

Se reunirán en sesiones ordinarias durante el año lectivo por lo menos una vez al mes y en sesiones extraordinarias cada vez que sea convocado por el rector o a pedido de por lo menos seis de sus miembros.

Para sesionar se requerirá la presencia de la mitad más uno de sus miembros y sus resoluciones se adoptarán por simple mayoría.

Deberes y atribuciones:

- Proponer, a la brevedad, el Reglamento Orgánico del Instituto, en concordancia con las normas generales establecidas por la jurisdicción respectiva
- Decidir el programa anual de extensión e investigación, a propuesta de los respectivos Departamentos de Extensión e Investigación, fijando prioridades, plazos de ejecución y formas de control
- Intervenir como tribunal de disciplina del personal docente y de los alumnos cuando corresponda
- Convocar a elecciones de Director de Terciaria y de Jefes de Departamento
- Llamar a concurso para proveer cátedras vacantes
- Evaluar los antecedentes de los postulantes en los distintos concursos.
- Asumir el compromiso de lograr la obtención del perfil institucional, garantizando la armonía de todas las áreas del Nivel Terciario.

Jefes De Departamento

Condiciones para acceder al cargo:

- Ser profesor del nivel terciario de la institución y poseer título de nivel terciario de carreras de 4 o más años.
- Desempeñar el cargo en forma semi-exclusiva.
- Horario de trabajo rotativo si existiera más de un turno en el establecimiento.

Duración y forma de elección:

La duración será de 3 (tres) años y podrá ser reelegido por un solo período. Serán elegidos por votación secreta y obligatoria de los profesores titulares e interinos.

Deberes y atribuciones:

JEFE DE GRADO

- Coordinar la enseñanza en el nivel de grado para el logro del perfil institucional establecido.
- Asesorar a las demás autoridades en asuntos técnico-docentes.
- Analizar los programas presentados y elevarlos al Consejo Directivo para su aprobación.
- Organizar los horarios de clase y de exámenes y elevarlos al Director de Terciaria.
- Organizar y coordinar las reuniones de profesores de las carreras de formación docente.
- Efectuar la demanda de los recursos materiales o de infraestructura para el correcto desempeño de las tareas curriculares.
- Reubicar a los docentes que queden circunstancialmente sin alumnos.
- Acompañar al Director de Terciaria en la supervisión de la calidad de la enseñanza.

JEFE DE INVESTIGACIÓN

- Proponer la realización de un plan anual de investigación con especificación de objetivos, temática, plazos y costos de financiación ante el Consejo Directivo para su aprobación.
- Organizar el programa de gastos generales del Departamento y sus formas de financiación.
- Coordinar la selección y designación de los docentes investigadores en función de un riguroso estudio de antecedentes en la especialidad a investigar.
- Promover y difundir la validez del espacio de investigación en función al nivel institucional y comunitario.

JEFE DE EXTENSIÓN

- Planificar y proponer el programa de perfeccionamiento y capacitación para docentes de las distintas especialidades o carreras para la aprobación del Consejo Directivo Superior.
- Difundir y promover, sobre todo dentro de la institución, el perfeccionamiento docente.
- Organizar ofertas de capacitación para la comunidad.
- Elevar el informe anual de actividades realizadas ante el Vicerrector de relaciones institucionales. De no existir este cargo en la institución, cumplir las funciones pautadas para el mismo.
- Compatibilizar las ofertas de perfeccionamiento con otros establecimientos de la jurisdicción.
- Evaluar interna y externamente la calidad de los cursos que se dictan.

La descripción orgánico-funcional del PTFD muestra la adecuación entre los órdenes curriculares e institucionales. Sin lugar a dudas se trata de una innovación en las estructuras

administrativas al servicio de la formación docente continua y el pronóstico que la transformación tiene mayores probabilidades de fortalecimiento y desarrollo.

6.2. Modificación sustantiva de las condiciones de trabajo docente

Desde la creación de los institutos terciarios, el régimen laboral de los docentes ha sido por hora cátedra (h/c), y ésta se definía por el trabajo frente a alumnos. El PTFD revoluciona esta condición laboral docente pues se incluye en la carga horaria, tiempo dedicado al trabajo de campo, a actividades interdisciplinarias, al perfeccionamiento, a tareas de extensión e investigación. El régimen laboral de los docentes del PTFD expresa las aspiraciones de mejores condiciones de trabajo, un logro es la disposición que en los módulos cuatrimestrales, en el contracuatrimestre se desarrolle tareas de investigación o extensión. La lógica de este cambio se funda en el concepto mismo de formación docente continua según la cual el/la docente de los institutos formadores debe atender tanto a los estudiantes de formación inicial cuanto a los de formación permanente.

Carga horaria docente del área de formación general

Módulo cuatrimestral: Sistema Educativo: 12 horas semanales

- 1º cuatrimestre: 6 hs. presenciales - 3 hs. trabajo de campo y consulta de alumnos- 3 hs. de capacitación.
- 2º cuatrimestre: 12 hs de extensión o investigación

Módulo cuatrimestral: Conocimiento: 12 horas semanales

- 1º cuatrimestre: 6 hs. presenciales - 3 hs. trabajo de campo y consulta de alumnos- 3 hs. de capacitación.
- 2º cuatrimestre: 12 hs de extensión o investigación

Módulo cuatrimestral: Aprendizaje: 12 horas semanales

- 1º cuatrimestre: 6 hs. presenciales - 3 hs. trabajo de campo y consulta de alumnos- 3 hs. de capacitación.
- 2º cuatrimestre: 12 hs de extensión o investigación

Módulo cuatrimestral: Institución Escolar: 12 horas semanales

- 1º cuatrimestre: 12 horas de extensión o investigación
- 2º cuatrimestre: 6 hs. presenciales - 3 hs. trabajo de campo y consulta de alumnos- 3 hs. de capacitación.

Módulo cuatrimestral: Curriculum: 12 horas semanales

- 1º cuatrimestre: 12 horas de extensión o investigación
- 2º cuatrimestre: 6 hs. presenciales - 3 hs. trabajo de campo y consulta de alumnos- 3 hs. de capacitación.

Módulo cuatrimestral: Enseñanza: 12 horas semanales

- 1º cuatrimestre: 12 horas de extensión o investigación
- 2º cuatrimestre: 6 hs. presenciales - 3 hs. trabajo de campo y consulta de alumnos- 3 hs. de capacitación.

Módulo Problemática Sociocultural. Duración 2 meses y una semana. 9 hs semanales

Cuatrimestre que dicta el módulo: 6 hs. presenciales y 3 hs. de capacitación y trabajo intermódulos.

Cuatrimestre sin clases presenciales: 6 hs. extensión o investigación y trabajo intermódulos.

Taller Expresivo. El módulo está definido curricularmente de manera diferente para los profesorados. Para el PEB, consta de 40 horas que el alumno puede reunir en cualquier momento de la formación, mientras lo haga con anterioridad al inicio de la residencia. Para los docentes, se ha destinado diferente carga horaria en las distintas jurisdicciones. En general, el criterio de una carga anual de 9 horas distribuidas entre docentes de tres disciplinas diferentes.

6.3. Carga horaria docente de la formación especializada - PEB

PRIMER AÑO

Cuatro módulos correspondiente a cada una de las siguientes disciplinas; Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Módulos anuales de 4 horas distribuidas semanalmente 3 hs. clases presenciales y 1 hora para capacitación y tareas de programación.

SEGUNDO AÑO

Módulos anuales correspondientes a cada una de las Enseñanza de la Matemática I, Enseñanza de las Ciencias Sociales I, Enseñanza de las Ciencias Naturales I y Enseñanza de la Lengua I.

Módulos anuales de 16 horas cada uno distribuidas semanalmente: 6 horas clase presencial, 2 hs. de supervisión de trabajos de campo y prácticas docentes, 3 hs. de capacitación, 5 hs. de extensión y/o investigación.

Dos Módulos cuatrimestrales: Número y Sistema de Numeración y Alfabetización.

12 horas semanales cada uno. En el cuatrimestre que se dicta el módulo, la distribución es: 8 hs. de clase presencial, 2 hs. de clase de supervisión de trabajo de campo y prácticas docentes, 2 hs. de clase de capacitación. En el cuatrimestre que no se dicta el módulo, la distribución es: 6 horas de extensión y/o investigación, 2 hs. de asesoría a alumnos y 4 horas de capacitación.

Los Talleres de Intervención Pedagógica (TIP) cuentan con la participación de dos maestros a los cuales se les asigna dos horas de clase semanales a cada uno.

TERCER AÑO

Módulos Anuales correspondientes a Enseñanza de Matemática II, Enseñanza de Ciencias Naturales II, Enseñanza de Ciencias Sociales II, Enseñanza de la Lengua II. 4 horas semanales

distribuidas en 3 hs. de clase presencial y 1 hora de clase para la coordinación con el Coordinador de Residencia y sus Auxiliares.

Residencia Docente. Actividad anual. El Coordinador de Residencia: 24 horas (a cargo de una comisión de 15 alumnos). Ayudante de Residencia: 16 horas (1 ayudante cada 15 alumnos).

Orientación. Módulo anual. 12 horas semanales, distribuidas: 6 hs. de trabajo de relevamiento, producción de materiales, etc. Estas actividades implican a la vez su capacitación para el dictado de la orientación.

6.4. Carga horaria docente de la formación especializada. PEI

SEGUNDO AÑO

Módulo Anual: El Sujeto de la Educación Inicial. Total del Módulo 16 hs. Por semana desde el 1 al 15 de abril se distribuyen en 12 horas de clase presencial y 4 horas de capacitación. Por semana desde el 15 de abril al 15 de noviembre: 6 horas de clase presencial, 2 horas de planificación de trabajo de campo y práctica 1 y 2 y Taller de Integración. 4 horas de capacitación y 4 horas de extensión y/o investigación.

Módulo Anual. Didáctica en el Nivel Inicial. Total del Módulo 16 hs. Por semana desde el 1 al 15 de abril: 12 horas de clase presencial y 4 horas de capacitación. Por semana desde el 15 de abril al 15 de noviembre: 6 horas de clase presencial, 2 horas de planificación de trabajo de campo y práctica 1 y 2 y Taller de Integración, 4 horas de capacitación y 4 horas de extensión y/o investigación.

Módulo Anual: Lengua y Literatura infantil. Total del módulo: 8 horas. Por semana desde el 15 de abril al 15 de setiembre: 8 horas de clase presencial. Por semana en el segundo cuatrimestre (excepto en el período del Taller de Integración): 4 horas de capacitación y 4 horas de extensión y/o investigación.

Módulo Anual: Plástica en el Nivel Inicial. Total del módulo 8 horas. Por semana desde el 15 de abril al 15 de setiembre: 8 horas de clase presencial. Por semana en el segundo cuatrimestre (excepto el período del Taller de Integración): 4 horas de capacitación y 4 horas de extensión y/o investigación.

Módulo Anual: Música en el Nivel Inicial. Total del módulo 8 horas. Por semana desde el 15 de abril al 15 de setiembre: 8 horas de clase presencial. Por semana en el segundo cuatrimestre (excepto el período del Taller de Integración): 4 horas de capacitación y 4 horas de extensión y/o investigación.

Módulo Anual: Ciencias Sociales. Total del módulo 8 horas. Por semana desde el 15 de agosto al 15 de noviembre: 8 horas de clase presencial. Por semana en el segundo cuatrimestre (excepto el período del Taller de Integración): 4 horas de capacitación y 4 horas de extensión y/o investigación.

Módulo Anual: Ciencias Naturales. Total del módulo 8 horas. Por semana desde el 15 de agosto al 15 de noviembre: 8 horas de clase presencial. Por semana en el segundo cuatrimestre

(excepto el período del Taller de Integración): 4 horas de capacitación y 4 horas de extensión y/o investigación.

Módulo Anual: Número, espacio y medida. Total del módulo 8 horas. Por semana desde el 15 de agosto al 15 de noviembre: 8 horas de clase presencial. Por semana en el segundo cuatrimestre (excepto el período del Taller de Integración): 4 horas de capacitación y 4 horas de extensión y/o investigación.

TERCER AÑO

Módulo de 10 semanas de duración. Alfabetización. Total del módulo: 10 hs. Por semana, desde el 15 de marzo al 30 de mayo: 8 horas de clase presencial y 2 horas de trabajo intermódulo y capacitación. Por semana, desde el 1 de junio al 7 de diciembre: 4 horas de extensión y/o investigación, 2 horas para consulta de alumnos, 2 horas de capacitación y 2 horas de intermódulos.

Módulo de 10 semanas de duración. Educación corporal. Total del módulo: 10 hs. Por semana, desde el 15 de marzo al 30 de mayo: 8 horas de clase presencial y 2 horas de trabajo intermódulo y capacitación. Por semana, desde el 1 de junio al 7 de diciembre: 4 horas de extensión y/o investigación, 2 horas para consulta de alumnos, 2 horas de capacitación y 2 horas de intermódulos.

Módulos anuales: 2 horas por cada disciplina: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Música y Plástica en el Nivel Inicial, Número, Espacio y Medida y Lengua y Literatura Infantil. Las dos horas están destinadas a la atención de consultas por parte de los estudiantes que realiza Programación y Práctica III y Residencia.

Práctica y Residencia Docente. Actividad anual. El Coordinador: 18 horas (12 hs. a cargo de una comisión de 15 alumnos, más 6 hs. destinadas exclusivamente a la coordinación). Ayudante de Residencia: 12 horas (1 ayudante cada 15 alumnos). En el primer cuatrimestre, coordinador y ayudante/s destinan su tiempo a Programación y Práctica III; en el segundo cuatrimestre, a la Residencia en Jardín Maternal y Residencia en Jardín de Infantes.

7. APORTES PARA LA EVALUACIÓN DEL PTFD

La evaluación ha sido uno de los criterios estratégicos sostenidos por el PTFD durante el diseño e implementación del programa. La información recogida en los diferentes momentos de esos procesos, las voces de los diferentes actores representaron un insumo principal para la toma de decisiones.

En diciembre de 1995 concluyó el desarrollo e implementación de la primera promoción de los Profesorados en Educación Básica e Inicial del PTFD. Este acontecimiento obliga a una evaluación, a un balance de logros y de obstáculos. Si bien es prematuro plantearse una evaluación completa del programa, vale la pena intentar una aproximación a la misma. Desde luego, en una evaluación completa debe valorarse la información proveniente de las diferentes dimensiones que abarcó la propuesta, especialmente la generada por el desempeño de los egresados del PTFD en sus lugares de trabajo, punto crucial de la evaluación curricular.

Sin embargo, es posible realizar una evaluación de la implementación del PTFD a partir de la información provista por los actores al finalizar el desarrollo de la primera versión. En esta línea de trabajo el Programa de Organización Pedagógica de la Formación Docente dependiente de la Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente del Ministerio de Cultura y Educación administró un conjunto de instrumentos a los fines de recabar información sobre diferentes aspectos vinculados con el proceso de implementación curricular y reforma institucional. Los instrumentos estuvieron dirigidos a los diversos actores del programa: Consejo y Equipo Directivo de los establecimientos, Regente, Jefes de Departamentos (Grado, Extensión, Investigación), Coordinador de Residencia, Profesores, Estudiantes y Director de Educación Superior jurisdiccional respectivo de las instituciones de formación docentes transferidas y provinciales involucradas en el programa.

Al momento de elaboración de este informe no se dispone de la sistematización de toda la información solicitada; sin embargo, es posible presentar los primeros resultados a partir de las respuestas de los regentes, jefes de departamentos y autoridades provinciales. Se trata de actores clave, dada su posición en el proceso de innovación, su mirada sobre el conjunto de los cambios y teniendo en cuenta que su opinión es representativa de la institución a la que pertenecen.

Con el propósito de integrar información de personas calificadas en un espacio definido, el Programa de Organización Pedagógica de la Formación Docente dependiente de la Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos del Ministerio de Cultura y Educación organizó el 25 de marzo de 1996 el **Encuentro de Intercambio de Experiencias entre los actores del PTFD**. En dicho evento, el primer momento se destinó al intercambio de informes institucionales que fueron sistematizados en pequeños grupos de participantes. El segundo consistió en la elaboración de alternativas superadoras del diseño curricular institucional del PTFD y las nuevas políticas educativas propuestas para el subsistema de formación docente.

Asistieron regentes y algunos jefes de departamento del Nivel Superior no universitario de las Escuelas Normales Superiores de diez provincias (Catamarca, Formosa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Salta, San Juan, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán) y autoridades del nivel superior de las jurisdicciones nombradas.

Esta evaluación global del PTFD intenta integrar las valoraciones de los actores principales del programa, y en este sentido retoma los aportes grupales del Encuentro mencionado, con consideraciones globales de la experiencia innovadora. En primer lugar, se analizan las opiniones de regentes y jefes de departamento que actuaron directamente en la implementación del PTFD. En segundo término, se resumirán los puntos de vista de las autoridades jurisdiccionales del nivel superior.

A. La perspectiva de regentes y jefes de departamento

Los regentes y jefes de departamentos (de grado, extensión e investigación) constituyen agentes clave en la implementación del PTFD. Su participación se inició con los primeros trabajos de diagnóstico de los establecimientos, fueron los apoyos del proceso capacitador y ejercieron funciones de conducción en el desarrollo y evaluación del programa. Su perspectiva resulta así relevante porque da cuenta de los procesos intrainstitucionales con sus correspondientes características idiosincráticas. La evaluación tiene carácter global pues aborda todas las dimensiones del programa: curriculares, régimen laboral y actitudes de los docentes y organización institucional.

1. Práctica docente y concreción del currículum del PTFD

En el PTFD la concreción curricular está asociada con una concepción de la práctica docente según la cual los docentes son los decisores curriculares en el aula. La práctica docente impulsada por el programa se vincula con el logro de los objetivos relativos a la comprensión de la realidad socioeducativa en sus múltiples dimensiones, con la efectiva articulación del instituto formador con las escuelas primarias donde los estudiantes realizaron la práctica y residencia y con la participación de los docentes en la toma de decisiones a lo largo del proceso de construcción curricular. La práctica de los estudiantes supera la mera aplicación de teorías, normas y procedimientos porque adquiere la forma de contratos pedagógicos con instituciones del sistema educativo través de los cuales se efectivizó la circulación y distribución del conocimiento de las diferentes áreas de formación. Algunas opiniones sintetizaron estos procesos de concreción en afirmaciones generales tales como “la práctica docente se concreta en todos los aspectos del currículum, comenzando por el Taller Inicial”, “la concreción de la práctica constituye un avance hacia la profesionalización del docente”.

La evaluación de estos actores es muy positiva respecto a la relación práctica docente - concreción curricular. Sin embargo, lo positivo deben entenderse en un proceso, dado que al inicio de la experiencia se presentaron dificultades por la falta de entrenamiento de los docentes y directivos para afrontar la diversidad y la evaluación institucional. Lo mismo vale en la relación práctica docente y cambio institucional dado por la instalación de los departamentos de grado, extensión e investigación de los institutos formadores (IF).

2. Área de Formación General (AFG) de la propuesta curricular

El AFG abarca todas las dimensiones de la educación formal -social, psicosocial y pedagógica- en donde la lógica de abordaje es partir de un todo (realidad captada en el taller inicial), abrirlo en componentes (módulos) y volver a armarlo a través de los talleres de integración y de intervención pedagógica (TIP) y de la práctica y residencia.

A diferencia de los planes de estudio tradicionales en los cuales la FG se ubica al inicio de la carrera, en el PTFD esta formación atraviesa con distintos grados de intensidad todo el proceso.

La opinión de los actores es positiva con respecto a la integración del área, esto es, los saberes generales, su pertinencia en los profesorados PEI y PEB y los talleres de integración.

a. Inclusión de los saberes generales

Los conocimientos y saberes generales seleccionados son pertinentes a la formación de los PEI y PEB por cuanto encaran las múltiples dimensiones de la realidad educativa. Es valioso y eficaz el proceso constructivo de análisis de esa realidad y del rol docente. Sin embargo, una limitación que se encuentra al currículum del PEB concierne a los saberes correspondientes al “Sujeto de la Educación de la EGB”. Efectivamente, el Módulo Aprendizaje resulta insuficiente para describir y comprender al sujeto de la EGB.

b. El rol de los talleres de integración.

Los docentes valoran muy positivamente su incorporación en la propuesta curricular institucional porque éstos se adecuan a la lógica de la implementación y a la del proceso de aprendizaje y construcción del rol docente. Resultan valiosos para alumnos y profesores por motivos diferentes. Para los alumnos es una oportunidad de integrar conocimientos (conceptuales, multidisciplinarios, procedimentales y actitudinales), para los docentes implica el desafío del trabajo interdisciplinario e interpersonal, práctica poco frecuente en los profesorados convencionales.

El desarrollo de la primera promoción del PTFD ha mostrado que los talleres integradores fueron más logrados en el PEI que en el PEB; con respecto a éste último, se considera que hubo dificultades en el diseño de los talleres previstos en el primer año, en los cuales los temas integradores llegaron, en algunos casos, a ser formales o temas forzados de integración.

3. Área de Formación Especializada (AFE)

El AFE comprende los conocimientos disciplinarios, su apropiación y sus posibilidades de transposición didáctica. Los actores coinciden en señalar numerosas ventajas del AFE tanto del PEI como del PEB. Entre ellas se destacan:

- a) sólida formación disciplinaria en función didáctica mediante procesos adecuados de apropiación del conocimiento científico;
- b) planteo y desarrollo de la transposición didáctica sin descuidar la disciplina y su estructura conceptual, esto es, sin producir simplificaciones o banalización de conocimientos;
- c) promoción de aperturas cognitivas y actitudinales hacia la consulta bibliográfica, favoreciendo así el incremento de la información y su procesamiento, perspectiva que amplió los esquemas de decisión para la intervención pedagógica;
- d) consolidación del supuesto de que el dominio del conocimiento disciplinario es condición para la toma de decisiones respecto a la selección de contenidos y su transposición didáctica;

- e) constitución de lugar y tiempo destinado a la reflexión y elaboración de estrategias adecuadas para abordar y resolver problemas específicos en contextos específicos;
- f) facilitación de la inserción de contenidos disciplinarios en la realidad educativa a través de los Talleres de Intervención Pedagógica (TIP) que a su vez implican un alto grado de integración de saberes;
- g) contribución al desarrollo de una actitud de cambio y de autocrítica tanto en profesores como estudiantes;
- h) inclusión de la valoración de experiencias realizadas en otros contextos, ante problemáticas similares.

Un tema rico por sus posibilidades teóricas y metodológicas que el PTFD ha tratado creativamente de abordar es el referido a las Didácticas Específicas. En la concepción del programa estos campos disciplinarios debieran integrar tres variables: sujeto, disciplina y enseñanza. Los talleres de integración pedagógica (TIP) constituyen la estrategia. Llevarla a cabo ha presentado dificultades, en parte, por la impronta disciplinaria implícita en cada profesor, en parte, por la novedad del trabajo interdisciplinario.

4. El PTFD como herramienta para construir esquemas de decisión

La valoración de los actores es altamente positiva respecto a la construcción de esquemas de acción por cuanto la propuesta curricular institucional moviliza al conjunto de los profesores en torno a:

- a) la evaluación crítica de la información teórica y empírica a los fines de la selección y organización de los contenidos;
- b) el diseño de actividades holísticas o integrativas tales como los talleres, los trabajos de campo y otras actividades similares;
- c) la evaluación y seguimiento del proceso curricular.

Todo ello contribuye a desarrollar y consolidar actitudes investigativas y a la toma de conciencia del proceso constructivo con sus avances y retrocesos propios de la dinámica de la innovación.

5. Beneficios del régimen docente por cargos

Uno de los pilares de la innovación del PTFD ha sido la transformación del régimen laboral de los docentes de los institutos formadores. Las opiniones concernientes a ello son altamente positivas. Se asigna al aspecto de las condiciones de trabajo los siguientes méritos (la enunciación no implica grado de importancia):

- a) Posibilita el perfeccionamiento continuo de los docentes tanto intra como interinstitucionalmente. Al interior del instituto formador, este perfeccionamiento favoreció la constitución de espacios de trabajo y reflexión diversos: intermódulos, interáreas e interdepartamentales (de grado, de extensión e investigación) que facilitaron: la articulación de las áreas de formación general y específica, la elaboración de una perspectiva dinámica en la construcción curricular dada por la gradualidad de la práctica espiralada, la discusión de

supuestos epistemológicos, la articulación empírica entre teoría y práctica tanto en el nivel del discurso teórico como el de la actuación real de los docentes. En cuanto a las relaciones interinstitucionales, la disponibilidad de tiempo por parte de los docentes favoreció la acción de los institutos formadores en las escuelas primarias de su área circundante, principalmente a través de los trabajos de campo, práctica y residencia y acciones de extensión.

- b) Aumenta el sentido de pertinencia y pertenencia de los profesores a la institución formadora por el hecho de que los docentes permanecen más tiempo en el establecimiento y desempeñan actividades diversas.
- c) Se convierte en el soporte material de profesionalización del rol por cuanto revaloriza la función docente, promueve cambios individuales a partir del trabajo en equipo en horas de capacitación a través de intercambio de saberes, experiencias e ideas, favorece la confrontación y reflexión de la propia práctica.
- d) Incrementa el contacto entre profesores y alumnos en diferentes ambientes de aprendizaje: aula, consultas, trabajos de campo, talleres integradores.
- e) Facilita el seguimiento y análisis de situaciones concretas.
- f) Incluye los trabajos de campo dentro de las tareas comprendidas en el cargo docente lo que favorece el conocimiento y comprensión de la realidad educativa y acrecienta las probabilidades de una mejor articulación entre teoría y práctica. Además, los trabajos de campo permiten una mejor comprensión de los contenidos curriculares. ("Facilitó a los alumnos la reflexión acerca de su elección profesional y a los docentes repensar aspectos de la teoría").
- g) Logra que la concepción de Formación Docente Continua sea mucho más que un discurso, pues significa la posibilidad de que los docentes que optan por realizar investigaciones o tareas de extensión tengan a su cargo la producción de conocimientos y/o la atención de diferentes destinatarios.

Cabe consignar que la mejora implícita en la designación por cargos se relaciona íntimamente con la capacitación en la que los docentes estuvieron involucrados. De este modo al permanecer con una mayor carga horaria en un establecimiento dispusieron de posibilidades para mejorar su formación disciplinaria y su desempeño en una experiencia innovadora.

6. Condiciones de los profesores del PTFD para enfrentar los desafíos de la transformación educativa

La transformación educativa sostenida por la Ley Federal de Educación conlleva cambios profundos -estructurales, funcionales, de intencionalidad y gestión- del sistema educativo argentino. En opinión de los profesores y directivos del PTFD, el programa se anticipó en materia de formación docente a lo postulado por esta ley. En este sentido, el PTFD puede considerarse un gran laboratorio de innovación en el campo de la formación docente que mejoró notablemente las condiciones del profesorado involucrado para enfrentar los desafíos del porvenir.

Las mejores condiciones de los profesores frente al cambio se resumen en lo siguiente:

Los profesores del PTFD:

- -Están socializados con los procesos intensos de capacitación y reciclaje.
- -Poseen actualización disciplinaria.
- -Tienen un mayor compromiso con la tarea al ser reales actores de la transformación.
- -Están habituados a la revisión y crítica de sus esquemas de pensamiento y acción.
- -Están capacitados para la comprensión de la realidad educativa.
- -Están capacitados para el trabajo reflexivo junto con sus alumnos.
- -Se han enfrentado a la contrastación de diferentes líneas de pensamiento.
- -Aprendieron a realizar el seguimiento personalizado de los alumnos.
- -Tienen mayor comprensión de la realidad social a través de los múltiples mecanismos de vinculación entre la escuela y su entorno (talleres de integración y de intervención pedagógica, prácticas y residencia).
- -Han revisado sus matrices de aprendizaje.
- -Reformularon su práctica.

7. Ventajas de la organización institucional

Uno de los ejes principales del PTFD ha sido el cambio organizacional de los institutos formadores. Todos los actores opinan muy favorablemente al respecto. Dicha organización tiene una estructura departamental integrada por los Departamentos de Grado, Extensión e Investigación. Se resalta que por primera vez la organización es expresiva de lo curricular. Las opiniones son las siguientes:

- La existencia de los tres departamentos “ha constituido una redefinición de los IFD, un nuevo rol, una nueva inserción en la comunidad (en particular por los departamentos de grado y extensión)”.
- Es positiva “la creación del departamento de grado para la implementación del diseño curricular dado que se visualiza una persona y un lugar responsable exclusivamente del currículum a diferencia de la figura de los regentes cuyo desempeño abarca la administración y donde lo pedagógico puede perder centralidad”.
- “Se ha elevado la complejidad de las funciones, y, por sobre todo, la jerarquía de estos institutos.”
- ”Como centros de educación superior se nos jerarquiza como productores de conocimientos y como difusores de conocimientos” (expresión que sintetiza las finalidades de los departamentos de investigación y extensión).
- La creación del departamento de extensión permitió una mayor articulación con las escuelas primarias que trajo como consecuencia un mayor conocimiento y comprensión de la realidad educativa.
- La estructura departamental implica una importante autonomía institucional.
- Los profesores que conforman el Departamento de Extensión del PTFD están en mejores condiciones para capacitar en la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC).

La implementación de una nueva organización institucional presenta situaciones problemáticas. A cuatro años del inicio del PTFD, los actores señalan algunos aspectos que presentaron dificultades con la estructura departamental y diversos interrogantes referentes al lugar de la formación docente:

- Proceso inicial confuso respecto a las funciones de regente y jefe de departamentos, y de regente y director o vicedirector de la ENS. La confusión se explica por la organización de un estructura tan compleja como lo son las de las ENS, verdaderos sistemas educativos en una sola unidad escolar. Los participantes señalan que hacia 1995 las funciones se fueron precisando y ello tuvo como efecto un mejor funcionamiento institucional.
- El ámbito administrativo no llegó a reformarse conforme al PTFD. Se dan como ejemplos la vigencia de reglamentos de asistencia, evaluación y promoción que no fueron reformulados a la luz del espíritu participativo y crítico del programa.
- Una opinión compartida parcialmente se refiere a la independencia del nivel terciario de las ENS y los Colegios Superiores. En otros términos, se evidencian opiniones polémicas relativas a la separación del nivel terciario de la estructura de las ENS y a la continuidad de la actual (y vieja) estructura inclusiva de todos los niveles del sistema educativo en una única unidad escolar.

Los obstáculos en la implementación del PTFD

Las dificultades en la implementación del programa, desde la perspectiva de regentes y jefes de departamento, se relacionan más con problemas de índole política y económica que con el programa en sí. Son problemas que escapan a la gobernabilidad de un proyecto innovador, pero que vale la pena consignar a la luz del proceso de transformación educativa. Los problemas son:

- La transferencia de los servicios educativos nacionales a la jurisdicción provincial en 1992 motivó un cambio en la dependencia del equipo conductor del PTFD con las escuelas nacionales. El PTFD se transformó de un programa de una Dirección Nacional (DIFOCAD) a un programa de asistencia técnica desde la Nación a las Provincias. Este hecho dio lugar a procesos de pérdida de identidad. Para los establecimientos involucrados en el programa significó doble pérdida: de sus referentes administrativos y del equipo técnico.
- Los procesos de reformas financieras estructurales que se están llevando a cabo en las provincias ocasiona, en algunas de ellas, la reducción de las horas destinadas a las jefaturas de departamento. En términos de los actores “el ajuste provoca rupturas en el diseño original del PTFD entre jurisdicciones y afecta la calidad y equidad del servicio educativo”. El ajuste de las provincias “se erige como un fantasma y amenaza la continuidad de la transformación...”
- El alejamiento de la coordinación y del equipo técnico fue un punto de crisis en el proceso de implementación del PTFD. No obstante, el Programa continuó funcionando. La vivencia de los profesores del PTFD es que el cese de la asistencia técnica obró perjudicialmente.

Cabe subrayar respecto al último punto que, a pesar del cambio en la conducción, existe un reconocimiento de los participantes del hecho de que “las instituciones han generado un poder de autogestión para subsanar dificultades. (“Ello es prueba de que la semilla que en algún momento sembraron está dando sus frutos”, en términos de un grupo).

8. Alternativas superadoras

La exposición de alternativas superadoras expresan más bien aspectos a mejorar y sugerencias de diversos cambios que超eren al PTFD como programa.

Para los participantes “el PTFD es una propuesta superadora de los currículos de formación docente anteriores”, tanto “desde la división en áreas, como de la línea formativa de concebir a la práctica como eje de la formación; práctica que se concibe como social (no limitada a lo áulico) y que además se concreta en el currículum con la gradualidad necesaria para que sea realmente un proceso”.

Desde esta manifestación de principios, los diferentes grupos consignan sugerencias y recomendaciones que bien podrían tenerse en cuenta a la hora de transformar los institutos de formación docente.

Aspectos a mejorar:

- Capacitar a los docentes en evaluación de los aprendizajes e institucional, aspectos que no fueron abordados durante el desarrollo del programa.
- Garantizar que los materiales destinados a la capacitación y desarrollo curricular lleguen oportunamente a las instituciones.

Sugerencias curriculares:

- Efectuar un seguimiento de las instancias de acercamiento a la realidad escolar.
- Los trabajos de campo deben ser insumos que se utilicen en todas las áreas (que pasen del AFG al AFE y viceversa, para analizarlos desde distintas miradas).
- Prever una mejor articulación entre el AFG y el AFE e intraárea a fin de evitar superposición de temáticas y de establecer acuerdos básicos (por ejemplo, las tareas de diseño de intervención pedagógica no pueden tomarse recién en el TIP (Taller de Intervención Pedagógica). Es necesario establecer algunos criterios comunes para que sea trabajado por todas las enseñanzas de... o adelantar el TIP y la Residencia).
- Los docentes de las Enseñanzas de... deben observar las intervenciones pedagógicas de los practicantes.
- Articular las orientaciones con la residencia.
- En el currículum del PEB hay una ausencia respecto a la descripción y comprensión de los alumnos de EGB. En este sentido se recomienda incorporar un módulo concerniente al “Sujeto de la Educación Básica” con un formato de seminario de duración anual.
- Incluir en el Profesorado de Educación Inicial módulos de contenidos disciplinarios (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales).
- Los módulos de Alfabetización y Sistema de Numeración deben ser anuales dada la importancia de estos saberes en la formación del profesor de educación básica.
- Flexibilizar el cursado y sistema de regularidad de los módulos.
- Posibilitar espacios suficientes a los talleres que atiendan el desarrollo de competencias expresivas.

Sugerencias para la estructura departamental:

- Consolidar la estructura departamental mediante la designación de los jefes correspondientes.
- Precisar las funciones de cada jefe y sus múltiples interacciones, incrementar las horas de trabajo de los jefes de grado y de extensión.
- La puesta en marcha y desarrollo del departamento de investigación fue el más problemático por la poca o nula experiencia en la materia en el ámbito de las ENS. Los grupos asignan importancia a la investigación-acción, como retroalimentación de la formación de grado y de extensión. Se reconoce la necesidad de capacitar a los docentes en investigación (reforzar el Departamento de Investigación y asegurar los mecanismos de difusión intra e interinstitucional de la producción del IFD).

Sugerencias para la capacitación de los docentes de los institutos formadores:

Uno de los aspectos del PTFD más valorados por los docentes es el proceso de capacitación que precedió y acompañó al diseño, desarrollo y evaluación del Programa. Los actores resaltan el rol de la capacitación como elemento básico. Sugieren sistematizarla teniendo en cuenta:

- a) lineamientos generales de transformación,
- b) lineamientos caracterizables de regionalización,
- c) rol de las ENS como responsables del asesoramiento,
- d) estrategias de implementación.

Con respecto a la capacitación recibida durante la implementación del PTFD, los integrantes de las ENS acuerdan en resaltar su calidad, cantidad y modalidad. Su valoración es la siguiente:

- Los encuentros presenciales son perfeccionadores pues han permitido una fuerte actualización disciplinar, una preparación para encarar la tarea nunca vista anteriormente en el sistema educativo.
- Los materiales de enseñanza son disciplinariamente pertinentes, actualizados y expresan pluralidad teórica.

A partir de la experiencia en el PTFD los participantes tienen un punto de vista definido y fundado acerca de la capacitación. Se transcriben algunos testimonios: “La capacitación no se identifica con cursos sino que implica una dinámica de transformación de los docentes en la institución para proyectarse al medio”.

- Una opinión que es importante tener en cuenta, atento a la experiencia del PTFD, es la acreditación de la capacitación en servicio, en el sentido de valorar el proceso continuo, los talleres y encuentros presenciales y el desarrollo curricular como un todo acreditable. De hecho, esta modalidad escapa al formato de un curso y su acreditación habitual por horas de duración y evaluación final, e implica incluir criterios cualitativos al respecto.
- Los docentes del PTFD deben considerarse como potenciales capacitadores en la transformación de la formación docente que se inicie conforme la Ley Federal de Educación. Ellos se consideran aptos para desempeñar un rol protagónico en las jurisdicciones en todo el proceso de transformación educativa, a partir de su participación en el PTFD. Tienen alta autoestima cuando sostienen que “los miembros del equipo técnico del PTFD y los docentes del PTFD deben integrarse a los equipos de diseños curriculares de la Formación Docente en las jurisdicciones y en el equipo que elabora los CBC de la Formación Docente”. Otra expresión de esa alta estima es la siguiente: “Los IFD con PTFD somos las instituciones

naturales mejor capacitadas para hacernos cargo de los circuitos de la RFFDC; es un modo de optimizar los recursos humanos que, con gastos a cargo del Estado, nos hemos reciclado para la transformación educativa”.

- Uno de los efectos de la estructura departamental, es el potencial de capacitación que se desarrolla a partir del funcionamiento del Departamento de Extensión y de las posibilidades que docentes de educación inicial y primaria participen en algunos desarrollos curriculares. En esta línea, las instancias responsables de las jurisdicciones deberían acreditar como capacitación a los talleres de diseño y al desarrollo de aquellos módulos a los que asisten los maestros, dado que dichas actividades contribuyen a la reconversión docente .

Es importante asociar las opiniones de los participantes sobre capacitación con sus apreciaciones referidas a las estrategias de implementación del programa. Se citan algunos testimonios: “Valorizamos sus etapas: sensibilización, discusión y producción, capacitación, implementación y evaluación...(vinculada a procesos capacitadores) porque “para poder transmitir sus líneas transformadoras no es suficiente *conocer* los documentos base sino haberlos vivenciado como una instancia coherente del proceso de apropiación crítica, creativa y dialógica entre teoría y práctica”.

- Otro aspecto a considerar en el futuro refiere a posibles asistencias técnicas desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, si así fuera, la experiencia del PTFD mostró que la figura del docente representante es una estrategia de llegada (sensibilización) apropiada para las provincias receptoras de la asistencia.

Finalmente, se cierra la perspectiva de los regentes y directores de departamento, con un resumen realizado por éstos en el Encuentro citado :

“Destacamos que el PTFD ha realizado invalorable aportes:

- la articulación interniveles
- la relación interinstitucional
- el ejercicio de nuevos roles
- la redimensión profesional del quehacer docente como investigador, capacitador y formador
- el reconocimiento de la tarea pedagógica extra-áulica
- el instituto como centro formador y generador de promoción humana en el contexto comunitario regional, etc.

En suma, el PTFD es un revitalizador de la labor educativa”.

B. La perspectiva de las autoridades jurisdiccionales

Los directores jurisdiccionales de educación superior conformaron un grupo específico. Algunos participantes eran supervisores que representaban a su dirección; otros, autoridades recientemente designadas en el cargo, de modo que sus opiniones deben considerarse desde estas limitantes.

1. Apreciación general

- Los directores jurisdiccionales consideran que el PTFD es una propuesta innovadora y superadora de la organización institucional y curricular de los institutos de formación docente y estiman necesario que se realice una evaluación más completa de la implementación y logros del PTFD.

2. Valoración de la estructura modular

- La estructura modular del PTFD es superadora de las fracturas disciplinarias de otros diseños curriculares. Dicha estructura permite abordar la realidad educativa teniendo en cuenta la distancia entre teoría y práctica y es una organización apta para la reflexión socializada en la construcción global del conocimiento.

3. Organización institucional

Los logros de la organización institucional departamentalizada (grado, extensión e investigación):

- cogestión del gobierno institucional,
- proyección institucional e inserción en la comunidad mediante acciones de capacitación,
- autonomía de los alumnos para racionalizar sus tiempos,
- instalación democrática de elección entre los docentes,
- profesionalización del docente,
- participación de la comunidad educativa en el proyecto pedagógico institucional,
- nivelación de los estudiantes en los contenidos curriculares,
- trabajo en equipo,
- flexibilización en los tiempos y espacios institucionales.

4. Régimen de docente por cargo:

- jerarquización del rol docente,
- actualización disciplinar,
- trabajo en equipo,
- pertenencia del docente a la institución,
- autocapacitación,
- elaboración de proyectos interdisciplinarios institucionales e interinstitucionales y seguimiento de los mismos,
- proyección del docente a la comunidad
- facilitación de la planificación, autoevaluación y evaluación de la tarea.

5. Utilidad de los recursos humanos formados en el PTFD en el proceso de transformación curricular-institucional en la provincia:

- Los docentes del PTFD son recursos humanos valiosos porque participaron de un intenso y largo proceso de capacitación-acción-reflexión.
- En algunas jurisdicciones, los docentes del PTFD colaboraron con el fortalecimiento de otras instituciones al integrar los equipos técnicos de esas provincias.

Se han sugerido estrategias para las conducciones educativas provinciales:

- considerar la posibilidad de que los IFD con PTFD operen como asesores de los institutos para la implementación de la futura formación docente.
- compartir con los IFD con PTFD las experiencias de co-gobierno de los institutos: consejos directivos, académicos, jefaturas de departamento y cargos de regentes elegidos por concurso de oposición y a término.

En síntesis, en el presente informe se intenta aportar información suficiente y completa de un programa de transformación de la formación docente que ha demandado mucho esfuerzo teórico, práctico y material. Se han expuesto sus rasgos más sobresalientes y algunas de sus dificultades.

El PTFD significa una propuesta curricular-institucional innovadora de la formación docente en la Argentina. Sus logros principales, desde el punto de vista de sus actores son:

- Constituir una propuesta global que involucra tres componentes: la transformación institucional, la reforma curricular y la profesionalización de los docentes a través de la capacitación continua.
- Concretar una propuesta eficaz de integración de teoría y práctica, de vinculación entre instituto formador y realidad educativa, de hacer realidad la concepción curricular como toma de decisiones y de los docentes como actores y constructores del currículum.
- Poner en práctica una estructura organizativa departamental que instala positivamente a los institutos formadores en el nivel de educación superior por cuanto las funciones de formación, investigación y extensión hasta la vigencia del PTFD habían sido patrimonio casi exclusivo de las universidades.
- Enfatizar la capacitación de los docentes como un derecho y una estrategia que precede y acompaña los procesos de transformación curricular-institucional con efectos inmediatos en la profesionalización de los profesores.
- Producir un número importante de materiales destinados a la capacitación actualizados y pertinentes.
- Disponer de un número relevante de docentes reciclados en una experiencia innovadora en materia de formación docente.
- Haber transformado treinta y cinco establecimientos que llevaron a cabo cambios institucionales profundos.
- Profundizar la modificación del régimen laboral docente en tanto se reconoce como desempeño de la función actividades usualmente supuestas tales como el trabajo interdisciplinario y de campo, la coordinación, la atención de alumnos, entre otros.
- Lograr que la evaluación se instale como un componente intrínseco y permanente del proceso innovador y como un instrumento para el tratamiento y resolución de los problemas curriculares e institucionales.
- Desarrollar en un número importante de institutos formadores y de docentes un sentido de pertenencia e identidad institucional poco frecuentes.

Por todo lo expuesto, el PTFD es una experiencia innovadora concretada a través de la asistencia técnica del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación que se pone a consideración como un aporte a la transformación educativa. Constituye un insumo para dicha transformación de la formación docente al valorizar las experiencias positivas, ofrecer materiales para el análisis y discusión de propuestas ante el desafío de proponer una nueva

formación docente continua que contemple las necesidades del sistema educativo y los requerimientos de la legislación vigente para el sector.

8. REFERENCIAS

- AGUERRONDO, I. 1992 "Planificación de las instituciones escolares". En FRIGERIO, G. *et al.* **Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión.** Buenos Aires: Troquel, pp. 137-174.
- COLL, C. 1987. **Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar.** Barcelona: Laia.
- FRIGERIO, G. *et al.* 1992. **Las instituciones educativas. Cara y Ceca.** Buenos Aires: Troquel.
- GIMENO SACRISTAN, J. 1988. **El currículum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata.
- TERIGI, F.A. 1992. **Programa de transformación de la formación docente. Panorámica general.** Buenos Aires: MCE-PRONATASS. Informe de consultoría.

ANEXO

MATERIAL PRODUCIDO POR EL P.T.F.D COMO SOPORTE DE SU IMPLEMENTACIÓN¹

PROPOSITO DE LA PRESENTACIÓN DE ESTA EDICIÓN

Frente a la necesidad de reformular la formación docente de acuerdo a lo previsto en la Ley Federal de Educación, es posible tener en cuenta experiencias innovadoras que intentan de un modo u otro replantear la formación docente vigente.

Por ello el MCyE presenta a modo de insumo parte del material producido por el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), seleccionando documentos nucleares en las dos fases de la propuesta:

- sensibilización, consulta y definición del diseño curricular-institucional.
- implementación del mismo.

Esto obedece a la necesidad de considerar varias dimensiones implicadas en todo proceso de transformación educativa: los aspectos organizativos, las definiciones curriculares e institucionales, la capacitación docente (como apoyo a los distintos procesos iniciados por un lado y como disparadór de la revisión de las propias concepciones de la formación docente, por otro), los aspectos normativos, las condiciones laborales, etc..

Teniendo en cuenta que en el ámbito jurisdiccional actualmente los CBC de la Formación Docente se encuentran en la etapa de consulta, sería relevante en las instituciones se generen espacios de discusión de cuestiones inherentes al concepto de formación docente continua sensibilizando a los actores para la transformación.

Los materiales del PTFD aportan algunas de las definiciones logísticas mencionadas que, salvando diferencias, pueden resultar válidas para diseñar -en cada jurisdicción- las estrategias a seguir en la formulación e implementación de la nueva formación docente.

Con respecto a la **reformulación curricular-institucional**, los documentos utilizados durante la implementación del diseño del PTFD permitieron definir las modificaciones realizadas en las distintas dimensiones:

- saberes necesarios para el docente
- lógica de la estructura curricular
- contenidos específicos de cada instancia curricular (módulos y talleres)
- carga horaria
- funciones de los docentes y directivos
- reorganización de la estructura institucional

¹ El presente listado incluye documentos curriculares producidos por el P.T.F.D. Se excluyen las selecciones bibliográficas como complemento de los documentos curriculares.

Cabe aclarar que en relación con los contenidos disciplinarios del PTFD-elaborados en forma previa a la formulación de los Contenidos Básicos de la Formación Docente, hoy en proceso de consulta- quizás sea posible efectuar una compatibilización de ciertos contenidos o abordajes entre uno y otro, pero sin perder de vista que los módulos del PTFD han sido elaborados como propuesta didáctica y no como contenidos básicos.

Concretamente, hay módulos coincidentes en su denominación en el Campo de Formación General, pero no así en el Campo de Formación Especializada ni en el de Orientación. Específicamente en este último Campo, el PTFD entiende por orientación el tratamiento de ciertas temáticas que atienden a necesidades regionales detectadas como prioritarias por los institutos (Urbano-Marginal, Rural, Indígena, Adultos, Tecnología Educativa e Informática Educativa).

Todos los elementos mencionados están presentes en la contextualización de los materiales y en el contenido de los mismos, intentando así constituir un insumo para la gestión jurisdiccional.

INTRODUCCIÓN

Este es un Programa que se inició desde el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación y en un momento donde las Escuelas Normales, Institutos de Educación Superior, Colegios Superiores y Escuelas Superiores de Comercio-principales instituciones abocadas a la formación docente- aun no habían sido transferidas a las jurisdicciones.

Así, la estrategia propulsada implicaba un conjunto de acciones destinadas a reformular el actual sistema de formación docente tratando de superar los principales déficit diagnosticados.

Los materiales producidos como soporte de la implementación del PTFD pueden organizarse en dos grandes fases que están definidas por la dinámica del diseño curricular:

- sensibilización, consulta y definición del diseño curricular-institucional
- implementación del diseño.

FASE DE SENSIBILIZACIÓN, CONSULTA Y DEFINICIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR-INSTITUCIONAL

Fase de Sensibilización

Esta fase fue efectuada desde la gestión central habiéndose convocado a los institutos oficiales anteriormente citados y a los de dependencia privada.

Por lo que se elaboró un Documento Base I que presentaba el estado de situación de la Formación Docente, los acuerdos realizados por el Consejo Federal de Educación y las líneas de acción a seguir. La divulgación de este documento implicó instancias de reflexión participativas a través de la intervención de agentes multiplicadores denominados “Docentes

Representantes" que actuaron a modo de motores generadores de redes de comunicación intra e interinstitucional.

El trabajo en esta fase estuvo apoyado por capacitaciones presenciales dirigidas a: Docentes Representantes, por un lado y a Directivos por otro.

Simultáneamente, se generaron para esta instancia materiales de capacitación basados en las líneas fundamentales de la transformación de la formación docente. Fueron analizados en forma compartida en cada institución, promoviendo espacios amplios de discusión y generando insumos orientados a la transformación curricular e institucional.

* DOCUMENTO BASE I. Programa de Transformación de la Formación Docente. Bs.As. Ministerio de Educación y Justicia. Mayo de 1991. 28 págs.

* MATERIALES DE APOYO A LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR-INSTITUCIONAL:

Selección Bibliográfica:

- MARUCCO, Marta. "¿Formación de maestros?" (en GOLZMAN, G. y LOPEZ, D. (coord.): "Atención: maestros trabajando". Bs.As. Ed. Quirquincho. 1989.
- GIMENO SACRISTÁN, José. "Profesionalización docente y cambio educativo". Ponencia presentada al Seminario de Formación Docente y Calidad de la Educación. Bs.As. Ministerio de Educación y Justicia/Organización de los Estados Americanos. Abril de 1988.
- DAVINI, Ma. Cristina. "Curriculum y prácticas pedagógicas en la formación docente". Mimeo. 1991.
- ROCKWELL, Elsie. "Dimensiones analíticas de la escolarización primaria en México". En revista "Dialogando". Red Latinoamericana de investigaciones cualitativas de la realidad escolar. 1981.
- GIMENO SACRISTÁN, José. "El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica" (en "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Cap. VIII, selección). Madrid. Ed. Morata. 1991.

Serie: "Materiales de apoyo para la discusión".

- Documento N° 1: DAVINI, María Cristina. "Curriculum, política curricular y toma de decisiones". Bs. As., 1992. 7 págs.
- Documento N° 2: POGGI, Margarita y TERIGI, Flavia. "Práctica Docente, saberes del docente y relación teoría/práctica". Bs.As., 1992. 13 págs.
- Documento N°3: POGGI, Margarita y TERIGI, Flavia. "Formación docente continua: hacia un nuevo instituto formador" Bs. As., 1992. 11 págs.
- Documento N°4: "Cuestiones para el análisis y la formulación de aportes al proyecto de transformación curricular-institucional de la formación docente continua". Bs. As., s/f, s/a. 4 págs.

* MATERIALES DE APOYO A LA CAPACITACIÓN DIRECTIVA:

Selección bibliográfica:

- FRIGERIO, Graciela y POGGI, Margarita. "La supervisión. Instituciones y actores". Bs. As. Ministerio de Educación y Justicia/Organización de los Estados Americanos. 1989. Cap.2.
- SCHEIN, Edgar. "Psicología de la organización". México. Prentice Hall Hispanoamericana. 1982. Cap.13. pág. 224-227. Versión mecanográfica.

- BALL, Stephen. "La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar". Barcelona. Ed. Paidós. 1989. Cap. 4. Pág. 97-126.
- LABAKÉ, Julio C. "El problema actual de la educación: hacia una pedagogía del encuentro". Bs. As. Ed. Bonum. 1986. Cap. 2 y 8 (pág. 187-188).
- * "INVESTIGACION EDUCATIVA Y PRACTICA DOCENTE". BAQUERO, Ricardo y URALDE, Beatriz. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As. Julio de 1992. 17 págs.
- * "EVALUACION DE LAS ACCIONES INSTITUCIONALES". TERIGI, Flavia. Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Educación Superior. Programa de Transformación de la Formación Docente. Agosto de 1991. 8 págs.

Fase de Consulta

Se abre la instancia de consulta y discusión de la propuesta curricular-institucional para la formación docente presentada en el Documento Base II con el fin de garantizar la apertura y participación impulsada por el PTFD.

De este modo quedan concretados estos objetivos en niveles la consulta claramente diferenciados en función de los actores involucrados de un modo u otro en la formación de docentes y de las metodologías utilizadas para el relevamiento de las respuestas. Esta instancias fueron tres:

- especialistas y docentes referentes a través de entrevistas;
- especialistas del campo curricular y de la formación docente a través de un Seminario de Consulta;
- con los miembros del sistema nacional de formación docente a través de un trabajo de discusión institucional coordinado por los docentes representantes.

En todos los casos los aportes -producto de la discusión- brindaron elementos para la reformulación de la propuesta original garantizando así su consenso.

* DOCUMENTO BASE II. "Propuesta curricular-institucional para la formación docente continua, documento para la discusión". Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Educación Superior. Programa de Transformación de la Formación Docente. Bs. As. Febrero, 1992. 17 págs.

* CONSULTA SOBRE LA PROPUESTA CURRICULAR-INSTITUCIONAL PARA LA FORMACION DOCENTE CONTINUA. RESUMEN DE RESULTADOS. INFORME FINAL. Bs. As., Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Agosto de 1992. 59 págs.

Fase de Definición

El conjunto de la producción llevada a cabo en esta fase refleja las propuestas abiertas a la discusión y los aportes colectivos resultantes que han dado cuerpo a los documentos base subsiguientes. Este proceso de elaboración colectiva ha resultado un

insumo fundamental para la definición del diseño curricular-institucional esbozado en el Documento Base III.

* DOCUMENTO BASE III. "Decisiones en torno a la organización curricular- institucional de la formación docente continua". Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As. Agosto de 1992. 45 págs.

FASE DE IMPLEMENTACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR-INSTITUCIONAL

En esta fase la producción se organiza de acuerdo a las áreas propuestas por el diseño curricular: Área de Formación General (AFG); Área de Formación Especializada (AFE). A su vez en esta última se incluyen los materiales correspondiente a: Profesorado de Enseñanza Básica (PEB) y Profesorado de Educación Inicial (PEI).

En su organización se presentan tres tipos de materiales: fundamentación del área; talleres y módulos.

En todos ellos está presente la propuesta curricular específica en el contexto del diseño curricular-institucional en los Documentos Curriculares y sus versiones ampliatorias, complementada en su gran mayoría por Selecciones Bibliográficas que no se incluyen en esta edición.

Cabe aclarar que el contenido de esta producción cobra significado relevante en el marco de una estrategia amplia de capacitación docente en servicio. Elaborados éstos con la función de conjugar cuestiones claves propuestas por el programa:

- contienen saberes seleccionados con un criterio de complejidad y especificidad progresivas, siendo insumo de una instancia presencial de capacitación en el marco de una evaluación continua,
- se vertebran en las líneas formativas de la transformación de la formación docente,
- constituyen parte de un todo a modo de sub-sistemas coherentes en sí mismos y abiertos al sistema (el diseño curricular),
- presentan una importante actualización disciplinaria, con material inédito especialmente introducido para esta publicación.

I. AREA DE FORMACIÓN GENERAL

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

Brindar saberes que le permitan al docente conocer, analizar y comprender la compleja realidad escolar en sus múltiples determinaciones, independientemente del nivel o modalidad que se atienda es el propósito de los materiales producidos para esta área de la formación docente.

El trabajo en esta área se apoyó en:

- capacitaciones presenciales

- orientaciones para el trabajo en cada uno de los módulos y para relaciones inter-módulos
- evaluación y reajuste de programaciones y acciones docentes
- lectura y análisis crítico de las bibliografías utilizadas.

* "FORMACION INICIAL DE DOCENTES: SABERES DEL ÁREA DE FORMACIÓN GENERAL". TERIGI, Flavia. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As. 1^a edición: Setiembre de 1992; 2^a edición: Octubre de 1993. 35 págs.

TALLERES

* "TALLER INICIAL". GABETTA, Marta. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As. Noviembre de 1992. 13 págs.

* MÓDULO "TALLER EXPRESIVO" SIMON, Javier, Charaf, Martina y MERODO, Alicia. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As. 1994 16 págs.

* "TALLER DE INTEGRACIÓN" MELE, Marcelo. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As. 1993. 22 págs.

* "TALLER DE INTEGRACIÓN". BACHMANN, Beatriz. Documento curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1994. 27 págs.

* "TALLER DE INTEGRACIÓN". BACHMANN, Beatriz. Documento curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1994. 27 págs.

MÓDULOS

* MÓDULO "SISTEMA EDUCATIVO". Documento Curricular. BRASLAVSKY, Cecilia. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As. 1992. 41 págs.

* MÓDULO "APRENDIZAJE". Documento Curricular. BAQUERO, Ricardo. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As. 1993. 26 págs.

* MÓDULO "CONOCIMIENTO". Documento Curricular. CULLEN, Carlos. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. 1993. Bs. As. 57 págs.

* "MÓDULO "INSTITUCIÓN ESCOLAR". Documento Curricular. POGGI, Margarita y FRIGERIO, Graciela. Bs. As. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As. 1993. 57 págs.

* MÓDULO "ENSEÑANZA". Documento Curricular. DAVINI, Cristina. Bs. As. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As. 1993. 29 págs.

* MÓDULO "DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL CURRICULUM". Documento Curricular. TERIGI, Flavia. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As 1993. 122 págs.

* MÓDULO "PROBLEMÁTICA SOCIOCULTURAL". ROGGLI, Luis. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1996. 24 págs.

II. AREA DE FORMACION ESPECIALIZADA

II.1. PROFESORADO DE ENSEÑANZA BÁSICA

La especialización para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema implica apropiarse de un conjunto de saberes que permitan diseñar, implementar, ajustar y evaluar estrategias de intervención para la enseñanza. Así quedan contenidos estos saberes en los documentos que fundamentan el área, en los módulos disciplinarios y talleres. Se vehiculizaron de este modo trayectos formativos intensivos y especializados en los que se estrechó el contacto con la escuela de nivel primario -tanto sea por haberlas transitado como por abordarlas para su análisis-.

El trabajo de esta área está reforzado por encuentros presenciales donde se atendieron varias cuestiones:

- evaluación de los niveles de apropiación de la propuesta por parte de los docentes
- reflexión sobre las propias concepciones de los docentes tanto sobre la disciplina que enseñan como sobre la manera en que lo hacen
- análisis y evaluación de programaciones didácticas
- orientaciones para la lectura y análisis crítico de bibliografías seleccionadas
- producción de materiales didácticos
- diseño de trabajos de campo.

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

* "SABERES DEL AREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA". TERIGI, Flavia . Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As 1993. 20 págs.

* DISEÑO CURRICULAR DEL AREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA. DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 40 págs.

* PRÁCTICAS DOCENTES. TERIGI, Flavia. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 33 págs.

* ÁREA DE ORIENTACIÓN INSTITUCIONAL. DIKER, Gabriela. Documento Base. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 28 págs.

MÓDULOS DISCIPLINARIOS

ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

* MÓDULO "ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA". PARRA, Cecilia; SAIZ, Irma; SADOVSKY, Patricia. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1994. 47 págs.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA

* MÓDULO "ENSEÑANZA DE LA LENGUA". LORENZINI, Esther; ROJO, Mónica; LOTITO, Liliana. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 24 págs.

* MÓDULO "ENSEÑANZA DE LA LENGUA. LITERATURA INFANTIL". IZTKOVICH, Susana. Documento Curricular Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1994. 55 págs

* MÓDULO "ENSEÑANZA DE LA LENGUA. BREVE REFLEXIÓN SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA". LORENZINI, Esther; ROJO, Mónica; LOTITO, Liliana. Documento de Trabajo. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1994. 8 págs.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

* MÓDULO "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES". LACREU, Laura; KAUFMANN, Verónica. Documento de Trabajo. "Aportes para una didáctica de las Ciencias Naturales". Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1993.

* MÓDULO "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES". LACREU, Laura; KAUFMANN, Verónica. Documento Curricular II. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1994.

* MÓDULO "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES". LACREU, Laura; KAUFMANN, Verónica; KAUDERER, Mirta. Documento Curricular III. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1994.

* MÓDULO "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES". LACREU, Laura, KAUFMANN, Verónica, KAUDERER, Mirta, DICOVSKY, Esteban. Intercambio de experiencias pedagógicas. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995.

* MÓDULO "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES". LACREU, Laura, KAUFMANN, Verónica, KAUDERER, Mirta, DICOVSKY, Esteban. Secuencias

didácticas. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs As. 1995.

ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

- * MÓDULO "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. ALDEROQUI, Silvia. Documento de Trabajo. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 32 págs.
- * MÓDULO "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES". FINOCCHIO, Silvia; GOJMAN, Silvia; GUREVICH, Raquel; FERNANDEZ CASO, Victoria. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs As 1994. 106 págs.
- * MÓDULO "ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES" . Cattaruzza, Alejandro, ESCOLAR, Marcelo, FINOCCHIO, Silvia, GOJMAN, Silvia. Elementos para su programación. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs As. 1995.

ALFABETIZACIÓN

- * MODULO "ALFABETIZACIÓN. LA ALFABETIZACION EN EL CURRICULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE". SAMOS, Laura; TORRES, Mirta; VERA, Elba. Coordinación: LUS, María Angélica. Documento curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Formación y Capacitación Docente. Bs. As. 1993. 26 págs.
- * MÓDULO "ALFABETIZACION" Coordinadora: LUS, María Angélica. VERA, Elba; SAMOS, Laura. "Alcances de la alfabetización desde una concepción Socio-histórico-cultural". CUTER, María Elena; TORRES, Mirta. "Los aportes de la Psicogénesis del sistema de escritura a la didáctica de la lengua escrita". Documento Curricular y Nota Introductoria. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 124 págs.
- * MÓDULO "ALFABETIZACION". VERA, Elba; SAMOS, Laura. "Alcances de la alfabetización desde una concepción socio-histórica-cultural. Selección de clases y secuencias didácticas". Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994.
- * MÓDULO "ALFABETIZACION". VERA, Elba; SAMOS, Laura, MORENO, Isabel. Documento de Trabajo (Sugerencias y análisis para la puesta en práctica, desde la concepción socio-histórica). Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. Pág. 80. 1995.

NÚMERO Y SISTEMA DE NUMERACIÓN

- * MÓDULO "NÚMERO Y SISTEMA DE NÚMERACIÓN". PARRA, Cecilia; SADOVSKY, Patricia; SAIZ, Irma. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 56 págs.

TALLERES

- * TALLER "CONOCIMIENTOS DISCIPLINARIOS Y CONTENIDOS ESCOLARES". DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia. Documento Curricular y Selección Bibliográfica. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As 1994.
- * TALLER DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA I: "CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE". DIKER, Gabriela; TERIGI, Flavia. Documento Curricular y Selección Bibliográfica. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994.
- * TALLER DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA II : "ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA". TERIGI, Flavia. Documento Curricular y Selección Bibliográfica. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994.

PRÁCTICA Y RESIDENCIA

- * MÓDULO "RESIDENCIA DOCENTE". LÓPEZ, Alba y ALCAIDE, Ma.Teresa. Documento Curricular y Selección bibliográfica. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995.
- * MÓDULO "ÉTICA Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE". DE ZAN, Julio. Documento Curricular y Selección Bibliográfica. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1996.
- * MÓDULO "ÉTICA Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE". DE ZAN, Julio. Documento Curricular Ampliatorio. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1996.
- * MÓDULO "RESIDENCIA DOCENTE. TALLER DE RESIDENCIA. TEÓRICOS. Unidad temática: PREVENCIÓN Y CUIDADO DE LA SALUD". COPPA, Graciela. Documento curricular y Selección Bibliográfica. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995.
- * MÓDULO "RESIDENCIA DOCENTE. TALLER DE RESIDENCIA. TEÓRICOS. Unidad temática: LA ESCUELA ANTE LAS NECESIDADES ESPECIALES DE LOS NIÑOS" LUS, María Angélica. Documento de Trabajo. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995. 68 págs.

ORIENTACIONES

- * MÓDULO DE "TECNOLOGÍA EDUCATIVA ". FEENEY, Silvina. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995. 53 págs.
- * MÓDULO DE "INFORMÁTICA EDUCATIVA". BACHMANN, Beatriz. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995. 49 págs.

- * MÓDULO DE "EDUCACIÓN RURAL". HURTADO, Carlos. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995. 87 págs.
- * MÓDULO DE "EDUCACIÓN RURAL". HURTADO, Carlos. Documento Curricular. Apuntes sobre la formación de maestros rurales. Reflexiones acerca de una supuesta utopía. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1996. 38 págs.
- * MÓDULO DE "EDUCACIÓN URBANO-MARGINAL". DURO, Mabel Documento de Trabajo. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995. 25 págs.

II. 2. PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

La especialización para el desempeño de la tarea docente en un nivel específico del sistema implica apropiarse de un conjunto de saberes que permitan diseñar, implementar, ajustar y evaluar estrategias de intervención para la enseñanza. Así quedan contenidos estos saberes en los documentos que fundamentan el área, en los módulos disciplinarios y Talleres. Se vehiculizó de este modo trayectos formativos intensos y especializados en los que se estrechó el contacto con la escuela de nivel pre-primario.

El trabajo de esta área estuvo reforzado por:

- encuentros presenciales donde se abrió la discusión sobre varias cuestiones como la evaluación de los niveles de apropiación de la propuesta por parte de los docentes
- reflexión sobre las propias concepciones de los docentes tanto sobre la disciplina que enseñan como sobre la manera en que lo hacen
- análisis y evaluación de programaciones didácticas
- orientaciones para la lectura y análisis crítico de bibliografías seleccionadas
- producción de materiales didácticos
- diseño de trabajos de campo.

FUNDAMENTACIÓN DEL ÁREA

- * "SABERES DEL AREA DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA". PASTORINO, Elvira et al. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 13 págs.
- * "SABERES DEL AREA DE FORMACION ESPECIALIZADA, II Etapa". PASTORINO, Elvira et al. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As 1994. 26 págs.
- * "TALLERES INICIALES. FUNDAMENTACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR". PASTORINO, Elvira et al. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos . Bs. As. 1994. 20 págs.

* "TALLERES INICIALES: ESTRUCTURA Y CARACTERIZACIÓN DEL NIVEL INICIAL". PASTORINO, Elvira et al. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 36 págs.

TALLERES

* "TALLER DE INTEGRACIÓN". PASTORINO, Elvira. Documento Curricular y Selección Bibliográfica. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994.

* TALLER "PREVENCIÓN Y CUIDADO DE LA SALUD". COPPA, Graciela. Documento Ampliatorio y Selección Bibliográfica. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994.

MÓDULOS DISCIPLINARES

* MÓDULO "DIDÁCTICA EN EL NIVEL INICIAL". PASTORINO, Elvira et al. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As 1994. 71 págs.

* MÓDULO "DIDÁCTICA Y JUEGO". PASTORINO, Elvira et al. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 130 págs.

* MÓDULO "DIDÁCTICA Y JUEGO". PASTORINO, Elvira et al. Documento Curricular Ampliatorio. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994.

* MÓDULO "EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN INICIAL". PASTORINO, Elvira et al. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As 1994. 60 págs.

* MÓDULO "CIENCIAS SOCIALES EN EL NIVEL INICIAL". ALDEROQUI, Silvia. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 45 págs.

* MÓDULO "CIENCIAS NATURALES EN EL NIVEL INICIAL". KAUFMANN, Verónica. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 37 págs.

* MÓDULO "MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL". AKOSHKY, Judith. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 29 págs.

* MÓDULO "MÚSICA EN EL NIVEL INICIAL". AKOSHKY, Judith. Documento Curricular Ampliatorio. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1995.

- * MÓDULO "PLÁSTICA EN EL NIVEL INICIAL". BRANDT, Ema. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 12 págs.
- * MÓDULO "PLÁSTICA EN EL NIVEL INICIAL". BRANDT, Ema. Documento Curricular Ampliatorio. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1995. 27 págs.
- * MÓDULO "LENGUA Y LITERATURA EN EL NIVEL INICIAL". ITZCOVICH, Susana. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 49 págs.
- * MÓDULO "LENGUA Y LITERATURA EN EL NIVEL INICIAL". ITZCOVICH, Susana. Documento Curricular (ampliatorio) Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995. 34 págs.
- * MÓDULO "LENGUA Y LITERATURA EN EL NIVEL INICIAL". ITZCOVICH, Susana. Documento Curricular (ampliatorio) y selección bibliográfica. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995.
- * MÓDULO "NÚMERO, ESPACIO Y MEDIDA". PARRA, Cecilia; SADOVSKY, Patricia; SAIZ, Irma. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 111 págs.
- * MÓDULO "EDUCACIÓN CORPORAL". GONZALEZ, L. E.; JARITONSKY, Perla. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 59 págs.
- * MÓDULO "EDUCACIÓN CORPORAL". GONZALEZ, L.; JARITONSKY, Perla. Documento Curricular Ampliatorio. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995.
- * MÓDULO "ALFABETIZACIÓN EN EL NIVEL INICIAL". VERA, Elba; SAMOS, Laura; MORENO, Isabel. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección de Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1996.

PRÁCTICA Y RESIDENCIA

- * "TRABAJO DE CAMPO Y PRÁCTICA". Documento Curricular. PASTORINO, Elvira ; VIOLANTE, Rosita; SPINELLI, Alicia; SARLE, Patricia. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1993. 65 págs.
- * MÓDULO "TRABAJO DE CAMPO Y PRÁCTICA I y II". PASTORINO, Elvira et al. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1994. 81 págs.

- * MÓDULO "PROGRAMACIÓN Y PRÁCTICA III". PASTORINO, Elvira et. al. Documento Curricular Ampliatorio. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995.
- * MÓDULO "RESIDENCIA DOCENTE". PASTORINO, Elvira et. al. Documento Curricular. Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos. Bs. As. 1995. 176 págs.
- * MÓDULO "TRABAJO DE CAMPO Y PRÁCTICA I y II". PASTORINO, Elvira et al. Documento Curricular (ampliatorio). Ministerio de Cultura y Educación. Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos Bs. As. 1995. 92 págs.