



Profesorado
Tercer Ciclo de la E.G.B.
y de la
Educación Polimodal
en
MATEMATICA

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE
N° 804 – ESQUEL, CHUBUT



I. - MARCO DE DEFINICIONES BÁSICAS

1. MARCO POLÍTICO-NORMATIVO NACIONAL Y PROVINCIAL

El proceso de transformación de la formación docente se lleva a cabo en nuestro país y en la provincia del Chubut dentro de las pautas normativas que prescriben la Constitución de la Nación Argentina, la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior y las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación.

La Ley Federal de Educación establece que el gobierno y la administración del sistema educativo nacional es competencia conjunta del Estado Nacional, a través del Ministerio de Educación de la Nación, y de las autoridades competentes de las provincias y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a través de los acuerdos logrados en el Consejo Federal de Cultura y Educación. En este marco, el Estado Nacional y los Estados provinciales han avanzado en la construcción de una serie de consensos que quedaron plasmados en diversas Resoluciones, documentos y recomendaciones que orientan la transformación progresiva del sistema educativo nacional. En este apartado se abordará de manera selectiva solamente algunos aspectos de la Ley Federal de Educación, de la Ley de Educación Superior y de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación relacionados con el sistema formador.

1.1.1 EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

La Ley Federal de Educación determina que el sistema educativo *está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal, incluyendo los de las entidades privadas reconocidas*. Tal estructura tiene en vista asegurar *a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna*. El sistema deberá ser: flexible, articulado, abierto, prospectivo y orientado a satisfacer las necesidades sociales nacionales y regionales

Asimismo, esta ley estableció la estructura del sistema de educación en los siguientes niveles: Inicial, Educación General Básica, Educación Polimodal, Educación Superior, Educación Cuaternaria y Regímenes Especiales. (título III, Capítulo I, artículos 10 y 11)

En todos los niveles del sistema, las instituciones prestatarias de los servicios educativos son denominadas ***unidad escolar***, entendida como *estructura pedagógica*

formal del sistema y como ámbito físico social para el desarrollo de los proyectos educativos institucionales. Todas las unidades escolares integrantes del sistema educativo nacional adoptarán criterios institucionales y prácticas educativas democráticas, a la vez que establecerán vínculos con las diferentes organizaciones que conforman su entorno.

De forma paralela a la unidad escolar, la Ley Federal de Educación define a la **comunidad educativa** como un espacio integrado por directivos, docentes, padres, alumnos, egresados, personal administrativo y de apoyo a la docencia y organizaciones representativas. A esta comunidad educativa se le reconoce el derecho a participar en la organización y gestión de la unidad escolar, dependiendo de su interés, y del proyecto educativo institucional específico. Dicha participación, no invalida ni debe interferir la responsabilidad de directivos y docentes en el cumplimiento de sus funciones.

1.1.2 EL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

El encuadre normativo jurisdiccional, cuya misión es regular, orientar, viabilizar y acompañar el proceso de transformación del sistema educativo, comprende la Constitución Provincial, Leyes, Decretos y Resoluciones ministeriales.

La Constitución de la Provincia de Chubut garantiza en el Capítulo I Artículo 18 el derecho a "enseñar y aprender, a la libertad intelectual, a investigar, a la creación artística y científica y a participar de los beneficios de la cultura, derechos que no pueden coartarse con medidas limitativas de ninguna especie" como así también a "elegir y ejercer su profesión, oficio o empleo".

"El Estado garantiza, por medio de los organismos que la ley establece, el derecho a la educación y a la participación en los bienes de la cultura, con el propósito de posibilitar a todo habitante el logro de niveles humanos crecientes" (Art. 112)

Con relación a los objetivos de la educación, el Art. 114 establece que la misma "tiende, con carácter permanente, a la formación integral de la persona; toma en cuenta tanto su equilibrado desarrollo humano como su capacitación acorde con las exigencias de la sociedad a la que pertenece."

A través del Decreto N° 409/97 la provincia de Chubut adhiere al nuevo Sistema Nacional de Educación, decidiendo la implementación progresiva de la Ley Federal de Educación. En el mencionado Decreto se establece:



- a) La estructuración del Nivel Inicial en dos ciclos: Jardín maternal y Jardín de Infantes, siendo obligatorio el Jardín de Infantes para niños y niñas de 5 años, a partir del ciclo lectivo 1997;
- b) Las equivalencias de estudios y las certificaciones originadas en la coexistencia del sistema educativo vigente hasta la sanción de la LFE;
- c) La generalización de la implementación de la EGB iniciando con el 1º año correspondiente a cada uno de los tres ciclos
- d) La realización de experiencias de implementación de la Educación Polimodal y de Trayectos Técnico - Profesionales, generalizándose la misma en el ciclo lectivo 1999.
- e) El desarrollo de acciones de capacitación destinadas a docentes pertenecientes a los distintos niveles y ciclos.
- f) El reordenamiento de las Instituciones de Educación Superior, a los efectos de su acreditación ante la RFFDC.
- g) La implementación para el Ciclo Lectivo 1997 de los programas de Formación Docente de Grado, Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo, en la Escuelas Superiores de Formación Docente.

En 1997 comienza a implementarse en la provincia el 3º Ciclo de la EGB, tomándose como punto de partida la experiencia realizada en la ciudad de Rawson, que se generaliza en toda la provincia a partir de 1998. Los Decretos N° 1408/96 (Implementación del 3º Ciclo. Experiencia Rawson), N° 1352/97 (Designación de docentes para el 3º Ciclo), N° 150/98 (Organización de la EGB 3 rural) y las Resoluciones 25/98 (Designación de personal docente EGB), N° 993/97 (Designación de docentes para EGB 3 rural), N° 11/99 (Localización EGB 3) conforman la normativa de transición que enmarca las acciones de implementación de la EGB en nuestra provincia.

A partir de 1998, comenzó la implementación de la Educación Polimodal y de los Trayectos Técnico-Profesionales. Esto abre el camino para la Transformación del Nivel Medio hacia el Nuevo Sistema Educativo. Como parte de este proceso de transformación, 21 escuelas en la actualidad ya han iniciado la aplicación de los nuevos diseños curriculares.

En diciembre de 1998, se suma a este proceso, el Centro Regional de Educación Tecnológica (CeRET), ubicado en Comodoro Rivadavia.

Los avances realizados con relación a este nivel se encuentran normados a través de las Resoluciones N° 169/99 ("Implementación de la Educación Polimodal"), N° 54/99 ("Estructura curricular para la Educación Polimodal") N° 170/99

("Implementación de los Trayectos Técnico-Profesionales") y N° 74/ 99 ("Estructura Curricular de los Trayectos Técnico-Profesionales")

Por Ley N° 4337 se establece la generalización del 3° ciclo y de la Educación Polimodal en todo el ámbito provincial. El Decreto 64/98 reordena el sistema normativo que regirá en los ámbitos de la enseñanza de la Educación General Básica y Educación Polimodal durante el período de transición que se extiende hasta el 31 de diciembre del año 2001.

1.2. EL SISTEMA FORMADOR

Los Institutos de Formación Docente son unidades escolares que integran el sistema educativo nacional y delimitan una comunidad educativa específica. Tienen por función atender la demanda de formación profesional de grado no universitario. Conjuntamente con los Institutos Superiores de Formación Técnica conforman el subsistema de Educación Superior no universitario, y con las universidades, el subsistema de Educación Superior.

El Artículo 18 de la Ley de Educación Superior establece que la formación de docentes para los distintos niveles de la enseñanza no universitaria debe hacerse en las instituciones de formación docente reconocidas que integran la Red Federal de Formación Docente Continua o en las universidades que dictan tales carreras.

A su vez, el artículo 19 de la Ley Federal de Educación, fija como objetivos de la formación docente:

- a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades del sistema educativo.
- b) Perfeccionar de modo continuo a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.
- c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
- d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa.

Estos objetivos fueron ratificados por el artículo 4 de la Ley de Educación Superior.

Paralelamente, el artículo 19 de la Ley de Educación Superior, sostiene que las instituciones de Educación Superior no universitaria podrán proporcionar:

- formación superior en el área de que se trate;



- actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de post-título;
- cursos, ciclos o actividades que respondan a demandas de calificación, formación o reconversión laboral y profesional.

El artículo 21 establece que las jurisdicciones deberán arbitrar los medios para que sus instituciones de formación docente garanticen:

1. el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales,
2. la promoción de la investigación educativa,
3. la realización de experiencias innovadoras.

En cuanto a la modalidad de acceso a la carrera docente en las instituciones de Educación Superior no universitaria el artículo 20 de la Ley de Educación Superior establece que el mismo se realizará "mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición, que garantice la idoneidad profesional para el desempeño de las tareas específicas. La estabilidad estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente, y cuando sea el caso, a los requerimientos y características de las carreras flexibles y a término."

Los artículos 23 y 24 refieren a las condiciones de validez de los títulos y certificaciones otorgados por las instituciones de educación superior no universitaria.

La Resolución N°63/97 del CFCyE ratifica los acuerdos anteriores respecto a las funciones que han de cumplir las Instituciones de Formación Docente Continua. Las mismas son:

- a) Formación Inicial
- b) Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente
- c) Promoción e Investigación y desarrollo de la educación

El Poder Ejecutivo de la provincia de Chubut a través del Decreto N° 409/97 establece que todos los ISFD de la provincia organizarán y gestionarán acciones relacionadas con las tres funciones estipuladas en la Resolución N° 63/97.

El Consejo Federal de Cultura y Educación es el ámbito de coordinación y concertación del sistema nacional de educación. De los numerosos documentos que recogen los acuerdos alcanzado en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación, los que tienen directa incidencia en la consideración del subsistema de formación docente son los denominados documentos Serie A-3, A-9, A-11, A-14 y el A-20. El A-3 junto con el A-9 organizan la Red Federal de Formación Docente,

establecen la necesidad de la acreditación de los respectivos Institutos Superiores de Formación Docente Continua y aprueban los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente. El A-11 establece las bases para la organización de la formación docente, detallando qué institutos podrán tomar esa tarea. El A-14 establece las funciones de los futuros ISFDC, a la vez que avanza en la fijación de estrategias y criterios para el reordenamiento y acreditación de los institutos de formación docente. El A-20 establece las características de la Educación Artística incluyendo definiciones con relación a la formación docente en esa área.

En este documento se comentarán, de manera expositiva, los grandes ejes temáticos y la implicancia que los acuerdos A-3, A-9, A-11, A-14 y A-20 tienen en el sistema de acreditación provincial.

Mediante el **Acuerdo A-3** se sostiene que las unidades educativas que imparten formación docente, con miras a una mejor formación de la docencia, según los requisitos de la nueva legislación y los surgidos de la propia dinámica histórico social de la sociedad, se integrarán en una macro red denominada Red Federal de Formación Docente Continua tendiente a:

- asegurar la circulación de información que facilite la programación federal de políticas y tomas de decisiones vinculante con la formación docente continua.
- ofrecer un marco organizativo para la concreción de las finalidades de la formación docente continuas comprendidas en los siguientes rubros:

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

Complementariamente, el **Acuerdo A-9** fija entre otras funciones de las cabeceras jurisdiccionales:

- a. Formular criterios y orientaciones jurisdiccionales para la elaboración por parte de los ISFDC de diseños curriculares.
- b. Establecer prioridades de perfeccionamiento, capacitación e investigación, sobre las base de los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- c. Asistir técnicamente a las instituciones de la Red para la elaboración de los PEI y los respectivos desarrollos curriculares.
- d. Acreditar y registrar a las instituciones provinciales que se incorporen a la RFFDC.



- e. Brindar información sobre las instituciones acreditadas y registradas en la RFFDC.
- f. Evaluar las instituciones de las respectivas provincias.

No obstante haberse modificado sucesivamente los plazos para la ejecución de la función de acreditación de los institutos de formación docente, dicho documento avanza en establecer algunos criterios básicos que sirvan de parámetros para esa acción. El documento A-9, enuncia nueve criterios:

- Calidad y factibilidad del Proyecto Pedagógico -Institucional.
- Titulación de nivel superior (Universitaria y no universitaria) de su personal directivo y docente.
- Producción científica y académica de institución o docentes, según posibilidades del contexto socioeconómico cultural de la zona y región.
- Producción pedagógica y didáctica de institución o docentes, según posibilidades del contexto socioeconómico cultural de la zona y región.
- Evolución de la matrícula y de los índices de aprobación, retención y graduación según posibilidades del contexto socioeconómico cultural de la zona y región.
- Cantidad, características y resultados de las actividades de capacitación docente en servicio organizada por el establecimiento.
- Características de las relaciones entre el IFD y demás unidades educativas de la comunidad de inserción y calidad de sus egresados.
- Características de las relaciones entre el IFD y su comunidad de inserción.
- Cantidad y características de servicios de extensión comunitaria ofrecidos por los IFD.

Asimismo, dicho documento establece que el criterio a) se constituye en criterio fundamental para la acreditación de instituciones existentes a la fecha de acreditación, mientras que se amplían hasta el punto c) los criterios para instituciones de creación posterior.

Por último, el documento concluye detallando aproximaciones y acuerdos sobre:

- diseños curriculares para la formación docente de grado,
- la competencia de las cabeceras jurisdiccionales de la Red Federal de Formación Docente Continua en la evaluación de la calidad de la educación de los IFD de forma independiente del "Sistema Nacional de Evaluación de la

Calidad de la Educación de acuerdo con "procedimientos que se consideren necesarios".

- validez nacional de los títulos.

Dos años después de la Resolución 36/94 conocida como A-9, la Resolución 42/96 aprueba el documento A-11 intitulado "Bases para la organización de la formación docente". En dicho documento se desarrollan:

- a. breve introducción a la correlación entre sistema de acreditación permanente, y complejización y profesionalización del campo de la enseñanza.
- b. la articulación de los IFD entre sí y con las universidades a nivel local e internacional.
- c. tipos de instituciones destinadas a la formación docente.
- d. la ratificación los criterios definidos como marcos para la acreditación de los institutos de formación docente establecido por el documento A-9.
- e. la organización curricular de la formación docente y su finalidad.
- f. instancias de formación docente continua y formación para nuevos roles.
- g. se señala que las instituciones marco de dichas actividades podrán ser las mismas destinadas a atender la formación de grado u otras especiales organizadas y acreditadas para la atención específica de dichos roles.

En 1997, el Consejo Federal de Cultura y Educación dictó la Resolución N°63/97 que aprueba el Documento Serie A-14, destinado exclusivamente al sistema de formación.

En dicho documento se acuerdan:

1. las funciones de la FDC, especificándose perfiles de las instituciones de FDC.
2. la organización de carreras y títulos docentes, abarcando la organización curricular-institucional, la organización de las carreras de la FDC, los títulos docentes, las certificaciones y postítulos.
3. las estrategias para el reordenamiento de la oferta de FDC, especificando la necesidad de la elaboración del Plan de Desarrollo Provincial, delimitando criterios y parámetros para la acreditación de las instituciones de FDC, la periodicidad de la misma y enunciando un cronograma general sobre los distintos momentos que comprende el reordenamiento y acreditación del sistema formador.



Por lo específico de la temática, sólo se comentará el apartado relacionado con la problemática del reordenamiento y acreditación de las Instituciones de Formación Docente Continua.

La resolución mencionada dedica el punto 3.2 al sistema de acreditación de las instituciones no universitarias de formación docente. Define como objetivos del sistema de acreditación (3.2.1.):

- a. asegurar la calidad y equidad de la FDC en todo el país,
- b. garantizar la actualización de la organización institucional y académica de los Institutos Superiores No Universitarios,
- c. favorecer la permanente adecuación de la oferta a las demandas del sistema educativo.

El procedimiento acordado para la acreditación de los institutos de formación docente en la RFFDC recoge acuerdos anteriores (punto 4.5 del A-9 y puntos 2.6. y 2.7 del A-11) y fija las estrategias a seguir:

- a) determina que las autoridades diseñarán sus respectivos planes de desarrollo jurisdiccionales con antelación a la acreditación de los ISFD (punto 3.1 del A-14).
- b) establece como fecha límite para el inicio de las acreditaciones correspondiente el mes de diciembre de 1997.
- c) considera que las acreditaciones de las instituciones no universitarias de formación docente son periódicas.
- d) en correlación con lo anterior establece la duración de la primera acreditación en 4 años académicos (una promoción), siendo de seis años las acreditaciones posteriores.
- e) establece como obligación tanto de las cabeceras como de las respectivas instituciones la presentación de los denominados PEI, en este caso para el período 1998-2002.
- f) considera la evaluación de la implementación del proyecto institucional. La misma se realizará hasta el año 2004 inclusive, según el informe anual de avances al 31 de diciembre de cada año calendario que cada institución presente. Es obligación de las cabeceras jurisdiccionales su evaluación y ajustes que garanticen el cumplimiento de las prescripciones de las leyes Nros. 24195, 24521 y los Acuerdos emanados del CFCyE.

El punto 3.2.3. describe, según lo establecido en el A-9, los criterios y parámetros válidos que todas las instituciones de formación docente deberán

cumplimentar para acreditar en la RFFDC. Aclara que los criterios adicionales correspondientes a las instituciones que formen docentes para el Tercer Ciclo de la EGB y para la Educación Polimodal están indicados en el Acuerdo A-11.

De cara a la necesidad de establecer procedimientos transparentes que garanticen la pertinencia y la calidad de la Formación Docente Continua, el A-14, traza una serie de parámetros según los cuales las ofertas de cualquier institución, atendiendo a las necesidades del período de transición, pueden evaluarse y mejorarse. Los mismos serán aplicados hasta el año 2002 por las respectivas cabeceras jurisdiccionales a los efectos de establecer la primera acreditación de instituciones de Formación Docente Continua en la Red Federal de Formación Docente Continua.

El **Acuerdo A-20** se refiere a la Educación Artística como Régimen Especial, según el capítulo VII de la Ley Federal de Educación N° 24195. En consecuencia atiende a la formación de especialistas en arte, como opción formativa.

En el marco de la transformación educativa esta opción formativa debe posibilitar la profundización del conocimiento del campo del arte y la focalización en una o más especialidades, considerando la especificidad de sus procesos de enseñanza y de aprendizaje y las características del contexto contemporáneo. Por ello debe contribuir tanto al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo como al de las potencialidades expresivas y comunicativas que implican la producción y la apreciación del entorno cultural y a la promoción y protección del patrimonio a través del pleno aprovechamiento de las capacidades creativas de los estudiantes que elijan esta opción.

En todos sus niveles y especialidades, la Educación Artística como Régimen Especial promoverá la integración de la formación académica, técnica y profesional. Su estructura procurará responder a los siguientes criterios:

- Atender a la diversidad de la oferta, permitiendo alternativas de adecuación local y regional.
- Resguardar la unidad de la oferta, posibilitando la movilidad de los alumnos por el país y el reconocimiento de sus acreditaciones en el ámbito nacional.
- Facilitar la articulación entre los distintos niveles de este régimen especial así como con los ciclos y niveles del sistema educativo común.
- Facilitar la selección de contenidos para cada especialidad con una organización adecuada para su enseñanza.
- Contribuir a la construcción de un nuevo modelo institucional.
- Facilitar una transición ordenada desde la estructura existente hacia la nueva oferta educativa.



- Favorecer el desarrollo de competencias propias del campo y de cada especialidad.

A partir de la aplicación de la Ley Federal de Educación y de los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación se producen en el **ámbito provincial** una serie de Resoluciones que enmarcan el proceso de transformación de la formación Docente en vistas a la acreditación de las instituciones de formación docente en la RFFDC. Entre las mismas figuran.:

Resolución Ministerial N° 139/97 y N° 025/98.

A través de ambas Resoluciones se establece la organización académica de las Instituciones de Formación Docente por Programas (Formación de grado, Capacitación y Extensión e Investigación) y la adecuación curricular del Diseño Jurisdiccional de la Formación Docente de Grado para el Nivel Inicial, la Enseñanza General Básica y la Educación Artística.

Resolución Ministerial N° 080/99.

Modifica la denominación de las Escuelas Superiores Docentes en función de lo que establece el Documento Serie E-1, acuerdos sobre "Registro Nacional de Instituciones con capacidad legal de emitir certificados y títulos, estableciéndose la denominación de Institutos Superiores de Formación Docente.

Resolución Ministerial N° 081/99

Aprueba la estructura curricular de los profesorados de Arte en Música, en Teatro y en Artes Visuales, determina el régimen de equivalencias y el título a otorgar de acuerdo a lo establecido en la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación

Resolución Ministerial N° 100/99

Aprueba la propuesta de organización académica del Instituto Superior de Formación Docente N° 810, la estructura Curricular de la carrera de Profesor/a de Educación Física y determina el título a otorgar de acuerdo a lo establecido en la Resolución 63/97 del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Resolución Ministerial N° 102/99

Aprueba la constitución de la Unidad Evaluadora Provincial a cargo de la evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales en vistas a la 1° Acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente. Establece las pautas que regirán su funcionamiento, los criterios y parámetros que habrán de ser considerados y designa a sus miembros.

Resolución Ministerial N° 118/99

Modifica la denominación del título de los egresados de las carreras de Formación Docente de Nivel Inicial y de Primer y Segundo Ciclo de la E.G.B., manteniendo las incumbencias del título según lo establece la Resolución 554/96. Estipula la distribución de la carga horaria de los campos de formación de las carreras de Formación Docente.

Resolución Ministerial N° 121/99

Aprueba la propuesta de organización académica del Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés de Trelew, la estructura curricular de la carrera Profesor/a de Inglés y determina el título a otorgar de acuerdo a lo establecido en la Resolución 63/97 del CFCyE.

2. CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO ACTUAL Y FORMACIÓN DOCENTE

La nueva etapa del desarrollo que estamos viviendo, se encuentra marcada por el más acelerado ritmo de innovación y de invención que haya conocido la historia humana.

La irrupción global de una nueva época, de una nueva civilización que aparece signada por profundos procesos de cambio, busca nuevos escenarios, protagonistas y actores que esperan encontrar un nuevo sentido de la vida.

Entre los procesos que permiten caracterizar el momento actual pueden sintetizar los siguientes:

- El nacimiento y consolidación de una nueva sociedad mundial, en la que surge un mundo interdependiente, con nuevas formas de relaciones internacionales, con transformaciones en las estructuras y con nuevas relaciones de poder económico, social, cultural, político y educativo.
- Una "sociedad del conocimiento" en expansión que busca universalizarse apoyada en los avances de las tecnologías de la comunicación, generadoras de una realidad que seduce de una manera irresistible.
- La circulación mundial de la imagen y la palabra que aspira a gestar una cultura universal, perdiéndose de vista la singularidad de las culturas y las identidades nacionales y personales.
- Un profundo proceso de transformación cultural, la posmodernidad, que expresa el intento de romper con la modernidad y de gestar una nueva manera de estar en el mundo y de relacionarse con él. Se trata de un intento que en muchos aspectos cuestiona los grandes temas de la ilustración, columna vertebral de la modernidad y origen y fundamento de los sistemas educativos nacionales modernos.



- El aumento de las desigualdades, de las exclusiones y del desempleo para grandes sectores, como consecuencia del proceso de globalización.

Frente a los profundos cambios que se han sucedido y suceden en el plano de la cosmovisión que comparte el conjunto de la humanidad en este fin de siglo son innumerables y profundos el sistema educativo y en particular el formador debe adaptarse y transformarse para estar en condiciones de atender las necesidades de un futuro cambiante y especialmente difícil para los países latinoamericanos. Junto a la readecuación de sus economías ante los cambios internacionales se impone la necesidad de satisfacer las crecientes y justas demandas educativas de la población, demandas que crecen, entre otras cosas, porque el saber social aumenta a un ritmo acelerado. Esto obliga a pensar en la formación de docentes que asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar. Supone replantear aspectos académicos, institucionales, organizativos y metodológicos, en una búsqueda constante por generar alternativas que posibiliten la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en interacción con los demás agentes del proceso educativo.

En este sentido es preciso pensar en una formación docente que sea:

- *Abierta en el tiempo*, promoviendo la educación continua y permanente.
- *Abierta a la actualización*, buscando que el docente organice sistemas de aprendizaje que le permitan ir incorporando, a lo largo de toda su carrera profesional, nuevos conocimientos que actualizarán los ya adquiridos.
- *Abierta a la participación*, convocando a los futuros docentes y a sus formadores a una reflexión y análisis conjuntos en torno a las necesidades y desafíos de la práctica docente, involucrándolos tempranamente en la planificación de los procesos de cambio del sistema educativo.
- *Abierta al entorno*, trabajando en conjunto con otros agentes de la comunidad comprometidos en el proceso educativo.
- *Abierta a la investigación y a la innovación*, aceptando que existe más de una solución posible a un problema, difundiendo experiencias, acercando información, metodologías y nuevas ideas.
- *Abierta a la interacción*, favoreciendo la creación de redes fortaleciendo el trabajo en equipo, estableciendo conexiones a través de aulas, escuelas y regiones.

El sistema educativo provincial convive con este cuadro de situación y no puede permanecer ajeno a ello. De ahí que, para provocar un auténtico cambio, sea necesario:

- a) *Replantear nuestras instituciones*, a fin de que puedan responder al desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología, a la complejidad del mercado de trabajo, a la necesidad de formar para el cambio en un siglo de crisis e incertidumbre; redefinir los modos de producción y transmisión del conocimiento, así como los saberes a incorporar; desarrollar la dimensión ética de la formación de los docentes, de manera que sean capaces de sostener y transmitir con el testimonio, valores democráticos de solidaridad, igualdad, justicia, paz, vida, tolerancia y diálogo.
- b) Elaborar propuestas sobre la base de criterios tales como *concordancia* de la oferta con los requerimientos del mercado de trabajo; *calidad*, en relación con la disponibilidad de recursos humanos competentes, *adecuación*, de los modelos de gestión, de la infraestructura y del equipamiento; *equidad*, en relación con la distribución de la oferta que facilite y garantice igualdad de acceso a quienes opten por la Formación Docente Continua e *integración*, en relación con la articulación de la educación en los niveles Inicial, EGB y Polimodal y la Educación Superior.

3. CUADRO DE SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE PROVINCIAL.

DIAGNÓSTICO Y PERSPECTIVAS

Tomamos como punto de partida para la elaboración del diagnóstico de situación el traslado de las Escuelas Nacionales a la órbita provincial, hecho importante ya que a partir de este momento se une la línea que venía orientando la provincia al impulso que Nación otorga a través del Programa para la Transformación de la Formación Docente.

Desde 1993 a la fecha se fueron dando algunas acciones que marcan el interés provincial en este tema:

- Puesta en marcha del Programa de Transformación de la Formación Docente Provincial (Ciclo Básico).
- Diseño y puesta en marcha de los Ciclos de Especialización (Inicial- Primaria - Especial - Artística).
- Cierre de la carrera de formación docente por el año '96.
- Adecuaciones curriculares a todos los diseños de Formación Docente.
- Participación de los Institutos Superiores de Formación Docente en la elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales (Inicial - EGB 1 y 2)
- Reajuste de la propuesta curricular en vistas a la reapertura de la formación docente.



- Reapertura de la formación docente de grado y reorganización de la oferta por regiones en el año 1997.
- Puesta en marcha de los programas de Investigación, Capacitación y Extensión y Formación Inicial en todos los Institutos Superiores de Formación Docente.
- Participación de los Institutos Superiores de Formación Docente en la implementación de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales en el nivel Inicial, E.G.B 1 y 2 y elaboración de los Diseños Curriculares de E.G.B.3.

Durante 1997 y en el marco de las acciones conjuntas encaradas desde la Dirección de Enseñanza Superior, Capacitación y Formación Docente y el Programa de Reforma e Inversión del Sistema Educativo (PRISE) se realizaron estudios sobre la situación de los ISFD con respecto a la oferta y demanda de formación (Documento "Reordenamiento de la Oferta de Formación Docente" Meta V PRISE 1997) y sobre las necesidades de tecnicaturas en la provincia, con relación a las distintas actividades económicas e instancias administrativas que se desarrollan en todo su territorio (Documento "Tecnicaturas en Chubut" Meta V PRISE 1997). Durante 1998 se llevó a cabo el proceso de consulta que culminó en 1999 con la elaboración de la versión preliminar de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Continua (Documento "Proceso de Consulta" Meta V PRISE, 1998. Documento "Lineamientos Provinciales de la Formación Docente Continua" Meta V PRISE, 1999). A partir de la difusión de los mismos en los ISFD y de los aportes y consideraciones realizadas a través del proceso de consulta coordinado por la DGES se acordó elaborar Documentos de Apoyo que contemplaran aspectos referidos al marco de definiciones básicas, al marco referencial del curriculum, perfil del egresado, prototipo de estructuras curriculares y principios reguladores de la organización institucional. Los mencionados documentos constituyen los insumos necesarios para la elaboración de los Diseños Curriculares Institucionales.

El mismo año comienza la acreditación de las Escuelas Superiores de Formación Docente con la presentación de los Diagnósticos Institucionales. Participan 10 instituciones de gestión pública y dos del ámbito privado. Esta instancia constituye el primer paso de un proceso que culmina en junio de 1999 con la evaluación de los "Documentos de Acreditación", tarea que estuvo a cargo de la Unidad de Evaluación Provincial constituida por Resolución N° 102 /99. Fueron evaluados los PEI y las carreras de Profesorado de Nivel Inicial, Profesorado para EGB 1 y 2, Profesorado en Arte, Profesorado de Educación Física y Profesorado de Inglés para las cohortes

97-99. La presentación de las mismas requirió la adecuación de los planes de estudio a los requisitos establecidos en la Resolución 2540 /98 de CFCyE.

Como segunda instancia dentro de esta etapa de transición se llevó a cabo en el mes de octubre de 1999 la evaluación de los Diseños Curriculares Institucionales para las carreras de apertura en el año 2000.

El mapa de Instituciones acreditadas en esta primera instancia queda conformado según se detalla en el cuadro que sigue:

INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE.

a) De Gestión pública.

| INSTITUCION | REGIÓN | LOCALIDAD | AREA de Influencia (por departamentos) |
|-------------|--------|--------------------|---|
| ISFD N° 801 | IV | Trelew | Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino Paso de Indios |
| ISFD N° 802 | VI | Comodoro Rivadavia | Escalante Sarmiento Río Senguer |
| ISFD N° 803 | II | Pto. Madryn | Biedma Telsen Gastre |
| ISFD N° 804 | III | Esquel | Cushamen Futaleufú Languiñeo Tehuelches |
| ISFD N° 805 | IV | Trelew | Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino Paso de Indios |
| ISFD N° 806 | VI | Comodoro Rivadavia | Escalante Sarmiento Río Senguer |
| ISFD N° 807 | VI | Comodoro Rivadavia | Escalante Sarmiento Río Senguer |
| ISFD N° 808 | IV | Trelew | Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino P. de Indios |
| ISFD N° 809 | III | Esquel | Cushamen Futaleufú Languiñeo Tehuelches |
| ISFD N° 810 | VI | Comodoro Rivadavia | Escalante Sarmiento Río Senguer |

B) De gestión privada

| INSTITUCIÓN | REGIÓN | LOCALIDAD | Area de influencia |
|-----------------------------|--------|--------------------|---------------------------------------|
| Instituto María Auxiliadora | VI | Comodoro Rivadavia | Escalante Sarmiento Río Senguer |



| | | | |
|---|----|--------------------|---|
| Comodoro English Languaje | VI | Comodoro Rivadavia | Escalante Sarmiento Río Senguer |
| Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés | IV | Trelew | Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino Paso de Indios |

El análisis y evaluación de los Proyectos Educativos Institucionales permite elaborar un cuadro de situación en el que se destacan como aspectos a considerar a nivel provincial la necesidad de generar acciones y acompañar procesos con relación a:

- El fortalecimiento institucional
- La autoevaluación institucional y la evaluación externa
- La articulación interinstitucional

El fortalecimiento institucional

La transformación del sistema formador supone la revisión de los modelos de gestión y organización de los ISFD. La implementación de los Programas de Formación Inicial, Capacitación e Investigación y el desarrollo de los Lineamientos Curriculares Provinciales para la Formación Docente Continua, plantea la necesidad de incrementar el margen de autonomía con que cuentan las instituciones en la determinación de su propia organización tanto institucional como curricular. Esto supone adaptaciones al nivel de la conformación y funcionamiento de los órganos y equipos de conducción, de la estructura de cargos, de la gestión curricular y de la gestión administrativa

El proceso de fortalecimiento de las instituciones requiere de esfuerzos conjuntos que incluyan a todos los actores que intervienen en el proceso educativo (funcionarios, equipos de conducción, docentes, alumnos, personal administrativo y operativo, comunidad en general) y de la planificación de acciones de acompañamiento y sostén de la nueva estructura por parte de las autoridades educativas provinciales.

Un aspecto que requiere atención es el relativo a la obtención y aprovechamiento de la información. Tanto en el ámbito central como en las instituciones es necesario contar con información válida y confiable que permita direccionar y fundamentar la toma de decisiones. En este sentido es necesario contar con un mecanismo de recolección de datos sistemático, unívoco y confiable, como así también con estrategias de difusión de resultados que resulten un insumo útil para las instituciones.

Este aspecto será desarrollado in extenso en el Documento "Principios reguladores de la organización institucional".

La autoevaluación institucional y la evaluación externa

La mejora cualitativa de la enseñanza se ha convertido en la prioridad fundamental que debe afrontar el sistema educativo provincial. La demanda de una mejora de la calidad de la enseñanza se concibe en estos tiempos desde una doble vertiente: la promoción de la igualdad de oportunidades y la búsqueda de la excelencia. En este sentido, la igualdad de oportunidades ha dejado de ser meramente una cuestión de tasas de escolarización, para convertirse en un asunto de niveles de calidad.

De acuerdo con dicha concepción, el logro de una igualdad real en el ejercicio del derecho a la educación requiere que todas las escuelas proporcionen a sus alumnos una enseñanza del mejor nivel de calidad posible. En caso contrario, la igualdad de oportunidades no pasará de ser un espejismo. Por ese motivo, uno de los objetivos principales debe ser la mejora de la calidad de la enseñanza.

Es evidente que la mejora cualitativa de la enseñanza no depende de una sola variable, sino de la adecuada combinación y equilibrio de diversos elementos que actúan en los procesos educativos. Entre los elementos centrales a considerar para la mejora cualitativa de la enseñanza, la evaluación del Sistema Formador ocupa un lugar relevante.

Por un lado, puede hablarse de la evaluación interna que se llevan a cabo *en* las instituciones educativas, con una finalidad eminentemente particular y de impacto en la propia cultura institucional. Es un proceso de autoevaluación, que llevan a cabo los propios actores involucrados en él. Está encaminado a la mejora de las realidades analizadas y a la emisión de un juicio valorativo sobre las mismas. Entre tales procesos deberían mencionarse, de modo especial, la evaluación de los aprendizajes, que tiene como objetivo prioritario regular los procesos de enseñanza- aprendizaje; la evaluación para la promoción y/o la certificación, cuyo objetivo consiste en controlar los procesos de promoción de los alumnos a lo largo de los distintos cursos, ciclos o etapas y certificar los niveles de logro alcanzados; la evaluación de los docentes, con el propósito de tomar decisiones con incidencia en los procesos de enseñanza y en su carrera profesional; la evaluación de los programas educativos, que arroja información sistemática, de carácter valorativo, para su mejora, reorientación o eventual extensión o supresión; y, por último, la evaluación de la institución encaminada a la mejora de su organización y funcionamiento.

Por otro lado, puede hablarse de la evaluación externa, realizada por agentes externos a la institución, convocados con fines específicos, teniendo en cuenta su



formación y experiencia en este tipo de tareas. Esta puede ser considerada desde dos perspectivas diferentes, y a la vez complementarias:

- Con un carácter particular: directamente relacionada con la Acreditación de los Institutos Superiores de Formación Docente. Esta evaluación está dirigida a examinar los objetivos, recursos y contenidos utilizados en un proceso educativo para determinar que ellos cumplen con ciertos requisitos, exigidos para garantizar la validez nacional de los títulos y certificaciones que otorgan las instituciones. Adquiere carácter de co-evaluación cuando participan los responsables de llevar a cabo el proceso de autoevaluación institucional.
- Con un carácter global: su objetivo no es evaluar individualmente la actuación o los logros de cada Instituto, sino obtener indicadores del funcionamiento del nivel en su conjunto. Su propósito fundamental es el de proporcionar información relevante a los organismos responsables de la conducción educativa sobre el grado en que dicho nivel alcanza, en un momento determinado de su desarrollo, las metas establecidas para el mismo. Dicho de otro modo, tiene una finalidad eminentemente diagnóstica y proyectiva, a partir de la cual se puede fundamentar y orientar la toma de decisiones encaminadas a la mejora de la calidad de la enseñanza y de los servicios educativos.

Estos dos grandes tipos de evaluación no son contrapuestos, sino complementarios. Ambos son imprescindibles para el buen funcionamiento del sistema formador y de sus diversos componentes, permitiendo su autorregulación y la mejora cualitativa de la enseñanza. Pero el hecho de ser imprescindibles no implica necesariamente que los responsables de desarrollar unos y otros procesos de evaluación sean los mismos. Esto implica la necesidad de diseñar un mecanismo permanente de evaluación que organice y sistematice los procesos de evaluación externa e interna en vistas a lograr la mejora cualitativa del Sistema Formador provincial.

La articulación interinstitucional

La nueva demanda que se le plantea a los ISFD con relación a las tres funciones requiere establecer redes interinstitucionales que generen estrategias conjuntas y cooperativas de acción que superen las políticas aisladas y singulares. Estas relaciones funcionales deberán establecerse tanto con las diferentes instituciones educativas del nivel superior tanto universitario como no universitario como con las escuelas del resto de los niveles. Sobre la base de esta continua

interrelación institucional se trama una red que deberá constituir el vehículo para el intercambio de experiencias de investigación y para la generación de ofertas de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente, tanto hacia el interior de los ISFD como hacia fuera de la institución formadora.

4. EL SISTEMA FORMADOR: FUNCIONES

El Decreto Provincial N° 409/97 establece que todos los Institutos Superiores de Formación Docente de la provincia deberán cumplir las funciones de formación inicial, capacitación, perfeccionamiento y actualización docente y promoción e Investigación y desarrollo de la educación. La interacción de las tres funciones debe permitir la organización y gestión de los espacios institucionales en relación con sus respectivas zonas de influencia. De este modo, podrán desarrollarse proyectos educativos institucionales que contemplen acciones coordinadas de los institutos de formación docente continua con:

- a) las instituciones de otros niveles educativos
- b) otras instituciones de Formación Docente Continua
- c) equipos de conducción y/o supervisión de la provincia
- d) otras instituciones de la comunidad

Las funciones mencionadas están integradas en un único proceso, a la vez dinámico y permanente, entendido como el responsable de la construcción del sentido y los criterios de profesionalización docente. Implica asimismo asumir los desafíos de permanentes revisiones y actualizaciones, basados en las necesidades emergentes del desempeño de roles diferentes dentro de la trayectoria profesional, es decir, implica definir a la formación docente como continua.

Pueden reconocerse tres características fundantes de este proceso formativo:

a - Es una formación compleja: exige una formación profesional y una formación en el campo disciplinario. La primera se encuentra articulada por un conjunto de habilidades y la segunda plantea el problema del desarrollo de un campo o áreas de conocimiento específico. Estos procesos no son paralelos, ni complementarios, sino que están íntimamente vinculados, ya que no se puede enseñar lo que no se "sabe", ni se puede enseñar lo que "se sabe", sino se sabe cómo hacerlo. No obstante, esta formación está vinculada con otros de los saberes del docente: entre aquellos conocimientos a disposición de los docentes podemos encontrar, en primer lugar, los saberes del sentido común, saberes extendidos o generalizados, que se originan en



los hábitos, los ritos, las opiniones, las simples impresiones. Aquí juegan un papel importante ciertas preconcepciones no siempre confirmadas por la experiencia e investigación educativa. Se considera también como saberes docentes el conjunto de estrategias de disciplinamiento que se despliegan en el interior de las aulas y las instituciones como mecanismos para "normar" las conductas de quienes forman parte de ellas. Este conjunto de saberes proviene generalmente, de las experiencias vividas durante el pasaje por las instituciones. A ello debe agregarse la particularidad de que la experiencia de los docentes ha transcurrido, casi en forma exclusiva, en instituciones educativas. Los saberes que se vienen enunciando aparecen como saberes contextuales, es decir, aquellos que se refieren a los conocimientos de una institución educativa en particular, una comunidad o entorno específico, un determinado tipo de población, etc. Asimismo puede mencionarse, el cuerpo de saberes más generales acerca de planteamientos filosóficos y sociales, como por ejemplo, aquellos relativos a las funciones que cumple la escuela como institución en una sociedad, los modos de interacción y relación de los individuos con el conocimiento. Una cuestión importante a destacar es cómo este conjunto de saberes juega en el procesamiento de la información durante la planificación y previsión del proceso de enseñanza y qué papel desempeña durante la fase propiamente interactiva de la enseñanza.

b- Es una formación profesional: que exige formar al docente como un especialista y no como un simple transmisor de contenidos, ello implica que se pueda constituir "en investigador de los problemas educativos", ya que deberá operar dentro del marco de los fines prácticos, es decir de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción a la luz de los descubrimientos teóricos. Constituirse en investigador de los problemas educativos requiere de habilidades en torno a las cuales se define la actividad:

- La ponderación e interpretación de la realidad y de sus múltiples dimensiones,
- La elaboración de modos de investigación apropiados, coherentes con el marco referencial y las condiciones de contexto específicas,
- La puesta en práctica de dichas propuestas de investigación.
- El control, la evaluación y la validación de los resultados.

Este conocimiento a disposición de los docentes puede aparecer expresado en la formulación de hipótesis anticipatorias e hipótesis de acción. Las primeras refieren al conjunto de previsiones que el docente se formulará durante la

planificación y previsión del proceso de enseñanza. Las hipótesis de acción remiten al continuo proceso de decodificación de la totalidad de variables o aspectos contextuales que acontecen durante la interacción didáctica en el aula, en un ámbito institucional. De este modo, las hipótesis anticipatorias pueden ser confirmadas y aceptadas o, por el contrario, modificadas durante la acción propiamente interactiva. Los saberes de los docentes, que se traducen o expresan en uno u otro tipo de hipótesis, pueden encontrar sus raíces y fundamento en la práctica, aquello que Gimeno Sacristán denomina esquemas prácticos de acción. Es importante destacar que los esquemas prácticos de acción o principios pedagógicos en estado práctico se complementan además, con los esquemas teóricos y estratégicos aprendidos durante las instancias de formación y posteriormente en las de capacitación y perfeccionamiento. Ambos esquemas, los teóricos y los prácticos pueden articularse, o por el contrario, pueden entrar en contradicción, o sea las intenciones discursivas explicitadas y las efectivamente realizadas.

c- Es una formación de formadores: La concepción de formación docente que se sostiene es la de calificar a esta formación como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a formarse para la profesión docente, pero que continua a lo largo de toda su carrera, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

La formación docente debe transcurrir desde su inicio entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, articulando problemas de la práctica con el conocimiento teórico y desarrollando estrategias de investigación y elaboración conceptual. Partimos de la consideración de que teoría y práctica son de alguna manera dos caras de una misma cuestión: ni existe teoría al margen de alguna práctica de la que se intenta dar cuenta, ni existen esfuerzos teóricos carentes de intenciones de operar sobre la realidad. De lo que se trata es de evitar el hecho de potenciar una sobre otra.

Se habla de que existe un vacío entre teoría y práctica, partiendo del supuesto de que ambos términos suponen cuestiones separadas, como son por un lado, algunos principios abstractos, muy generales y, por el otro, situaciones concretas con las que cotidianamente nos enfrentamos los docentes en la clase.

Desde algunas concepciones se suele plantear la necesidad de resolver los problemas de comunicación entre una y otra. Desde esta perspectiva, que podría considerarse incompleta, se desconoce que cada docente salva el hecho, la distancia, el abismo entre teoría y práctica, al tomar decisiones cotidianas en la interacción en el aula, decisiones que se hallan enmarcadas en un proceso de indagación dialéctica:



práctica-teoría-práctica. La reflexión sobre la propia práctica, implica recurrir a teorías que permiten someterla a una crítica racional, transformando los modos en que se experimenta la práctica, evaluando y validando su efectividad, y permitiendo al mismo tiempo realizar deconstrucciones y nuevas construcciones teóricas.

No se trata entonces de suministrar a los docentes un abanico de recetas entre las cuales optar, sino de facilitarles la deconstrucción, construcción y la reconstrucción, y el fortalecimiento de sus esquemas de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas, a partir de la recuperación de los saberes disponibles de los campos disciplinarios y pedagógico. La experiencia práctica de los docentes será la fuente de los problemas a considerar, por lo tanto, será necesaria la participación activa de los mismos ya que de esa experiencia-práctica proviene "el problema" para la investigación teórica y, simultáneamente constituye el "terreno" donde se prueban y evalúan los resultados de esa investigación. De esta manera, la teoría cobra mayor entidad e importancia cuando sugiere mejores y más acabados modos de:

- * aproximarse a la experiencia cotidiana.
- * comprender dicha experiencia.
- orientar acciones para operar sobre la misma.

La mayoría de los programas de formación de grado han tenido una pretensión globalizadora y exhaustiva de la formación inicial. No obstante, la experiencia cotidiana de quienes ejercen la función docente indica con claridad que es necesario enriquecer permanentemente la propia formación a la luz de la actualización de los contenidos que se enseñan y de la emergencia de nuevos aportes teóricos capaces de someter a tratamiento conceptual sistemático zonas hasta entonces oscuras de la tarea docente y la realidad escolar.

5.- POLÍTICAS Y ACCIONES

Definidas las funciones que han de desempeñar los ISFD y el contexto provincial en el que se desarrollan, corresponde a las autoridades educativas definir las líneas políticas sobre la base de las cuales las instituciones gestarán y gestionarán sus proyectos educativos.

Como principios orientadores de las políticas y acciones a desarrollar se consideran:

a.- La autonomía creciente de los ISFD en la definición de sus proyectos institucionales.

Formar docentes autónomos, creativos, comprometidos con su contexto, supone otorgar a las instituciones formadoras un significativo margen de autonomía en la determinación de su propia organización tanto institucional como curricular, en un escenario heterogéneo respecto de las condiciones de posibilidad.

No obstante, es necesario asegurar unidad de concepción a la formación docente continua a través de una sola lógica para la formación inicial, la capacitación y la investigación para las carreras de formación de docentes. Se plantea entonces, la necesidad de lograr cierto equilibrio entre regulación y autonomía, propiciando la unidad del nivel en el marco del respeto por la diversidad, la historia y las condiciones de posibilidad de las instituciones, y el reaseguro institucional desde políticas provinciales que apoyen su sostenimiento y proyección..

El aumento de la autonomía en la gestión escolar mejora la calidad educativa en la medida en que:

- esté planteada sobre la base de principios educativos y no sólo reducida a problemas organizativos o de recursos;
- vaya ligada a la claridad de objetivos por parte de la comunidad educativa, ya que la autonomía de gestión sólo tiene sentido en función de conseguir ciertos fines;
- permita a las escuelas tener sus propios proyectos y gestionar sus propios recursos dentro de un marco común que garantice la unidad de concepción y la equidad;
- se desarrolle en un marco de responsabilidad compartida, es decir, con la implicación de toda la comunidad educativa;
- el director asuma su papel con competencia y los profesores trabajen en equipo en forma habitual;
- no sea impuesta, sino gradualmente asumida por cada uno según su propio ritmo.

b.- La necesidad de integrar los procesos de formación con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular como estrategias para mejorar la enseñanza al interior de la institución formadora y en el resto del sistema educativo.

Las nuevas funciones y misiones atribuidas a los ISFD apuntan sustancialmente a promover la innovación¹ permanente al interior del sistema educativo y a producir condiciones, recursos e información que aseguren la

¹ Se concibe la innovación como “un intento de ruptura del equilibrio en el funcionamiento rutinario del sistema educativo, que puede ser un ajuste cuando no se altera su estructura básica y una transformación cuando sí lo hace”. de Aguerrondo, Inés, Innovaciones y Calidad de la Educación, en la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Año III, N° 4, Enero de 1991.



continuidad y retroalimenten esta dinámica. En este sentido es que los ISFD tienen responsabilidades específicas para con los distintos niveles del sistema educativo, responsabilidades de promoción y fortalecimiento de la innovación dentro del sistema, como así también el deber de aportar al conocimiento necesario sobre su funcionamiento. Esta es una forma de compartir responsabilidades en los cambios que deben darse hacia la mayor equidad y calidad para todos. Planteada desde esta perspectiva cobran especial importancia las funciones de capacitación y extensión, e investigación y desarrollo.

El desarrollo de la investigación, de acuerdo a estas características, requiere de la implementación de un sistema de difusión y transferencia de los resultados de las investigaciones para promover la innovación en las instituciones del sistema educativo. Resulta por lo tanto necesario articular en la propuesta curricular - institucional la investigación y desarrollo, la formación inicial y, la capacitación y extensión, ya que configuran un proceso de trabajo integrado, dinámico y continuo que se articula en una dinámica permanente de innovación pedagógica.

e.- La necesidad de generar mecanismos que garanticen la calidad de la formación docente continua a través de procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa.

La evaluación del sistema formador requiere del diseño de un sistema de evaluación provincial que de continuidad al proceso iniciado para la 1° Acreditación en el Período de transición 1998-2002. Se propone en este sentido, la organización del Sistema Permanente de Evaluación del Sistema Formador (SPESF), que en términos generales podría caracterizarse teniendo en cuenta:

- A) El objetivo fundamental que es el de evaluar la consecución de los fines previstos en la Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior y los Acuerdos del CFCyE para las instituciones terciarias no universitarias de formación docente continua.
- B) El propósito de contribuir a la mejora de la calidad del Sistema Formador provincial, concibiéndose la evaluación como un mecanismo permanente de autorregulación al servicio del logro dicho objetivo.

Los principios enunciados orientan la toma de decisiones con relación a las funciones de:

- Formación inicial.

- Capacitación y extensión.
- Investigación y desarrollo.

♦ **LA FORMACIÓN INICIAL**

Al analizar los objetivos y contenidos de la formación inicial, es necesario hacerlo a la luz de las nuevas demandas de actuación del docente, tanto con relación a la función social de la escuela como en función de la perspectiva del docente profesional que se pretende formar. Más que especialistas en un determinado saber, los tiempos actuales requieren docentes capaces de integrar conocimientos, de asumir una actitud problematizadora y crítica frente al saber circulante en la sociedad, de preguntarse colectivamente sobre la naturaleza del saber, sus modos de producción y transmisión y su utilización inteligente. En función de las competencias que se proponga desarrollar, la institución formadora tendrá que rever tanto los contenidos como las estrategias, ya que las relaciones pedagógicas que se establezcan a lo largo de la formación inicial actuarán como un currículum oculto. Dada la incidencia de los estilos institucionales en los resultados de la formación deberá tenerse en cuenta la necesidad de:

- fomentar niveles de participación creciente de los alumnos y alumnas en la vida institucional,
- superar los problemas y fragmentaciones comunes entre el sistema formador y el contexto (las escuelas, otros centros de producción académica, la comunidad, etc.) a través de propuestas diversas, flexibles y abiertas de formación que incluyan desde el inicio de la formación inicial el contacto con "el afuera".
- Superar la tendencia al isomorfismo entre el instituto formador y las escuelas destinatarias de la formación, que en general ha derivado en una lógica institucional y curricular "secundarizada".

Las consideraciones planteadas requieren la revisión de los modelos institucionales y curriculares vigentes y la toma de decisiones consensuadas por todos los actores institucionales, las que quedarán plasmadas en los PEI y DCI de cada ISFD.

LA ACTUALIZACIÓN Y EL PERFECCIONAMIENTO DOCENTE.

La capacitación y el perfeccionamiento docente tienen un papel primordial en la agenda de los procesos de transformación educativa. Esto hace necesario que la provincia genere políticas y lineamientos de acción que sirvan de marco para que la función de capacitación de cada ISFD pueda ser concretada en forma organizada y desarrollada de manera coherente, sistemática y coordinada, dentro de un programa



provincial que contemple las características particulares y singulares que cada instituto establezca, de acuerdo con las necesidades y demandas de su contexto y con sus propias políticas y acciones. Es decir, es necesario definir una política que contenga y enmarque toda la capacitación de manera coherente, y al mismo tiempo albergue espacios para lo singular.

Los ISFD deberán pensar la función de capacitación en dos niveles:

1.- Al interior de la institución formadora

Reconocer la función del formador de formadores como aquel que tiene a su cargo la función de formar a todos aquellos que en distintos ámbitos y niveles cumplen funciones de formación y actúan en espacios diversos de intervención pedagógica en el contexto de la educación permanente (*Souto, Marta, 1995*), implica pensar su propia necesidad de formación continua.

Contextuar campos para atender a la formación continua del formador de formadores, desde las condiciones actuales y en desarrollo en las instituciones dependientes del Nivel Superior, implica articular en su definición al menos dos dimensiones. La primera vinculada a las funciones propias de los ISFD. La segunda relativa a necesidades de los formadores que en ellas se desempeñan.

Es desde estos aspectos, que se plantean tres ejes para su dimensionamiento:

- ◇ *la especialización disciplinar* que atiende a la necesaria actualización de conocimientos vinculados a la formación de base de la que proviene el formador.
- ◇ *la función de formación* que delimita un campo de actuación e intervención particular y que requiere como práctica profesional de espacios específicos para la construcción y desarrollo de conocimientos y competencias vinculados al propio rol del formador.
- ◇ *la función de investigación* que articulada con las anteriores plantea la necesidad de formación para la construcción de conocimientos a partir del estudio de las prácticas y de las situaciones de formación de los sujetos y de las instituciones educativas y de formación de formadores.

2.- Hacia fuera de la institución formadora

Desde la perspectiva de la organización curricular e institucional de la función de capacitación en los ISFD, hay respuestas, tareas y metas que son permanentes aún cuando varíen la relación e importancia relativa que tengan en cada período.

Toda oferta de capacitación o acción de perfeccionamiento responderá a alguno de los siguientes propósitos:

- dar respuesta a necesidades de actualización disciplinar de los docentes;

- brindar espacios de aprendizaje y de reflexión para el mejoramiento de las prácticas institucionales y de aula;
- capacitar para el ejercicio de nuevos roles;
- atender a la formación docente de profesionales no docentes que se estén desempeñando en el sistema educativo.

- **Capacitación.**

Proceso formativo permanente por medio del cual se procuran desarrollar las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, procedimientos) necesarios para el desempeño del rol actual y futuro que posibilita la profesionalización de los docentes y el cambio dentro de las unidades educativas. La capacitación pretende impactar en el seno de la institución donde el maestro se desempeña. Aquí radica la diferencia con el perfeccionamiento y la actualización ya que si bien los incluye los trasciende en sus alcances.

- **Perfeccionamiento.**

Instancia de revisión crítica de la práctica que tiene lugar en el Instituto Formador, en contacto tanto con otros docentes en ejercicio como con estudiantes que reciben su formación inicial. Es precisamente esta característica de poner en contacto a docentes con estudiantes aquello que potencia la productividad de esta instancia.

- **Perfeccionamiento in situ**

También llamado en servicio, instancia que se desarrolla en el lugar de trabajo y que consiste en la revisión crítica de los problemas que plantea la práctica. Adopta diferentes formas, desde la orientación y supervisión de la tarea docente hasta el tratamiento de temáticas específicas en seminarios, talleres, ateneos, conferencias, etc.

- **Actualización**

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

- **Reconversión**

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

Las instituciones formadoras en este sentido se constituyen en centros de conocimiento, propuesta y seguimiento de la capacitación profesional de los docentes, así como promotoras y diseñadoras de proyectos de apoyo a las innovaciones que necesita el sistema.



Estas consideraciones sitúan al interior de la institución formadora las funciones de formación inicial, capacitación y extensión, e investigación y desarrollo educativo.

Como fuentes para la determinación de la demanda de capacitación podrán considerarse:

- los resultados de las investigaciones que cada ISFD realice;
- los órganos de conducción del sistema en función de los requerimientos propios del proceso de transformación (Direcciones de Nivel, Supervisiones, RFFDC)
- las instituciones educativas;
- los docentes.

El proceso de consulta realizado en 1998 a través del Programa de Reformas e Inversión del Sistema Educativo (Meta V PRISE) aporta datos relativos a las demandas de capacitación planteadas por docentes, directivos, supervisores y Direcciones Generales de los diferentes niveles del sistema en las tres zonas geográficas de la provincia. El cuadro que sigue expresa los resultados generales obtenidos:

| CONTENIDOS | PORCENTAJE PROVINCIAL DE LA MUESTRA | |
|----------------------------------|-------------------------------------|------|
| <i>Gestión Administrativa</i> | | |
| Licencias | | 21 % |
| Recursos Financieros | 25 % | |
| Marcos Legales | | 64 % |
| <i>Gestión Pedagógica</i> | | |
| Diseño Curricular | | 29 % |
| Instrumentación Didáctica | 44 % | |
| Investigación Educativa. | | 42 % |
| Elaboración y Seguimiento P.E.I. | 32 % | |
| Elaboración y Seguimiento P.C.I. | 50 % | |
| Evaluación Institucional | | 40 % |
| Evaluación Docente | 32 % | |
| Evaluación Alumno | | 42 % |
| Técnicas de Mediación | | 38 % |
| Trabajo Grupal | | 45 % |
| <i>Gestión Socio-Comunitaria</i> | | |
| Manejo de Conflictos | 47 % | |
| Relaciones Humanas | 33 % | |
| Técnicas de Mediación | | 40 % |
| Viabilización de Demandas | 32 % | |
| Viabilización de Proyectos | 54 % | |

Fuente: Cuadro general provincial de contenidos demandados por todos los integrantes del sistema educativo.

Documento "Proceso de Consulta" Meta V. PRISE. Agosto-Noviembre 1998

Agregamos a estos datos información recabada a través de las Direcciones Generales de Nivel con relación a las temáticas y a las necesidades de capacitación para el ejercicio de nuevos roles, de acuerdo a las transformaciones llevadas adelante en la provincia en los diferentes niveles del sistema.

| Nivel | Temáticas generales | Nuevos roles |
|-----------|--|--|
| INICIAL | Atención a la diversidad. Problemas de aprendizaje. Integración. Articulación entre niveles. Población social en riesgo. Educación rural. Jardines maternos. Estimulación temprana. El papel del juego en el aprendizaje. Actualización didáctica y disciplinar en: Tecnología Ciencias Sociales Ciencias Naturales. Educación Artística | |
| E.G.B. | Adaptaciones Curriculares Necesidades educativas especiales Prioridades pedagógicas Escuela ciclada (EGB 1 y 2) | Coordinador de ciclo |
| POLIMODAL | Actualización didáctica y disciplinar Institución escolar Currículum Mediación pedagógica. Psicología y cultura de los alumnos/as del nivel Polimodal. | Coordinador de Polimodal Auxiliar pedagógico. |

En cuanto a las modalidades de capacitación, el amplio territorio de cobertura de los ISFD, y en consecuencia la dispersión de los destinatarios, hace necesario instrumentar ofertas de capacitación a distancia que garanticen la posibilidad de acceso a la formación docente continua del mayor número posible de docentes de la provincia. Si bien existen algunos avances incipientes en este sentido, constituye un campo a desarrollar para lo cual los ISFD deberán articular acciones con otras instituciones públicas y/o privadas para lograr un aprovechamiento eficiente y eficaz de los recursos disponibles.

Hasta tanto se cuente con un sistema provincial de formación permanente que incluya entre otras cosas, mecanismos sistemáticos de relevamiento de las demandas de capacitación, estos datos serán considerados como **prioridades provinciales de capacitación** que cada ISFD deberá considerar al momento de diseñar las políticas y acciones del Programa.

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

La investigación educativa será considerada como una actividad inherente a la Formación Docente en los ISFD. Por esta razón, desde los Institutos deberá promoverse el desarrollo de proyectos de Investigación Educativa que tengan inserción en la realidad social y resulten acordes a las prioridades que la provincia establezca. Al mismo tiempo, los resultados de las indagaciones que se desarrollen deberán ser incorporadas a las propuestas de Formación Inicial y Capacitación y Extensión.



Se trata básicamente de coordinar los esfuerzos en curso y generar otros nuevos con los siguientes objetivos:

- Asegurar una formación básica en investigación que permita la participación activa de los docentes de los ISFD en procesos de evaluación de experiencias innovadoras.
- Construir redes entre las instituciones científicas y tecnológicas, los ISFD y los establecimientos educativos del resto de los niveles del sistema, para facilitar la circulación de los avances del conocimiento y, especialmente, para incentivar su inclusión en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza en todos los niveles del sistema educativo a través de la evaluación sistemática y la aplicación didáctica de nuevos conocimientos.
- Fomentar el juicio crítico y el espíritu científico en los alumnos, a través del mejoramiento sistemático de los procesos de enseñanza en las instituciones educativas.
- Fortalecer la capacidad de investigación, innovación y transferencia de conocimientos en vistas a un aprovechamiento más racional de los recursos humanos y financieros destinados al sistema educativo.

Como líneas de investigación se priorizan:

- 1.- Evaluación del sistema educativo, de los distintos niveles, ciclos y modalidades y de los establecimientos escolares. Definición de criterios de evaluación y validación de criterios.
 - 1.1. Evaluación y determinantes del rendimiento educativo.
 - 1.2. Evaluación curricular (de programas, proyectos e innovaciones educativas).
 - 1.3. Evaluación institucional.
 - 1.4. Mecanismos de participación y toma de decisiones en la escuela.
 - 1.5. Procesos de aplicación de la Transformación Educativa.
 - 1.6. El sistema formador.
 - 1.7. Articulación entre niveles y ciclos.
- 2.- Influencia y significación de factores sociales en los procesos educativos.
 - 2.1. Pluralismo cultural y lingüístico y educación.
 - 2.2. Fracaso escolar.
 - 2.3. Igualdad de oportunidades en educación
- 3.- Desarrollos curriculares en áreas y disciplinas específicas. Modelos curriculares.

Estas líneas se retoman en los temas de investigación que se proponen en la estructura curricular definida para cada uno de los niveles (criterios para la articulación de la formación, la capacitación y la investigación).



II. - MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT

1. MARCO REFERENCIAL PROVINCIAL

Delimitar concepciones desde las cuales perfilar como plantea Contreras (1) la "estructura profunda del currículum", implica optar en este caso por una línea de abordaje que pretende recuperar la diversidad, el diálogo y la reconstrucción de sentidos posibles entre texto curricular y contexto.

La diversidad se instala desde los actores y desde las instituciones, que como plantea Margarita Poggi (2) son un "conjunto con identidad pero que emerge desde lo diverso...".

El diálogo y la reconstrucción de sentidos da cuenta de la posibilidad situada como proyección, que supone la manifestación de una intención y la previsión de alternativas de acción. Desde lo diverso y desde la diversidad que configura, entrama y concreta discursos y prácticas, se recortan opciones para abordar el objeto complejo que es la formación docente hoy, sus múltiples intersecciones e interdependencias al "referirse a las escuelas, a sus sentidos, a sus contextos" (Birgin-Duschatzky) (3) y a las formas que asumen y dotan de sentido a las prácticas de formación.

EDUCACIÓN

Definir la concepción de educación en la actualidad nos sitúa en un campo problemático. Por una parte, la educación es una acción específica que se construye en contextos histórico - sociales y políticos particulares, manifestando su carácter procesual. Por otra parte, implica analizar la trama de relaciones que constituyen lo educativo. Ello supone situar su estudio en el marco del contexto de producción que determina y configura a la educación como práctica social, a la relación educación - sociedad que produce, y a las formas de construcción de identidades y subjetividades sociales que plantea como proyecto.

Reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos supone plantear que las situaciones educativas se entraman en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico - social particular.

La mirada sobre la situación actual plantea a la educación como una práctica social concreta, inmersa en una realidad social compleja, entrecruzada por problemáticas de diversa índole. El impacto de la globalización sobre los distintos ámbitos de la vida humana, produce el surgimiento de nuevas identidades culturales y sociales. Se están perdiendo las identidades sociales anteriores, determinadas por la filiación a una nación, por fronteras rígidas y por identificaciones culturales definidas. Estas nuevas identidades que se plasman en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, se ven asociadas a la movilización de capitales económicos, acuerdos políticos y al predominio de los grandes monopolios.

Este contexto plantea un claro desafío a la educación y a las instituciones de formación docente, considerando que la educación institucionalizada está en el centro de la formación de la identidad de los sujetos destinatarios de los diferentes niveles del sistema educativo.

Nuestro Sistema Educativo y las instituciones de formación docente desarrollaron su accionar sobre el supuesto de que la garantía del acceso a niveles similares de educación para la conformación de la ciudadanía estaba dada por la homogeneidad de las prácticas escolares.

Las circunstancias actuales llevan a un análisis de la realidad socio educativa que tome en cuenta la diferencia entre desigualdad y diferenciación. Es así como se sostiene que, la integración y la equidad implican eliminar la desigualdad pero no la diversidad.

Ello supone generar mejores condiciones para quienes viven situaciones de desventaja, supone la valoración de la diversidad cultural y la articulación de esas diferencias como elementos centrales de las situaciones escolares. Así, la negociación de los significados culturales diferentes y su articulación será un elemento fundamental de los procesos educativos, que no pueden desvincularse de la necesaria democratización de la condición de los sujetos en el marco social más amplio.

Estos planteos configuran a las prácticas educativas de la formación docente, a las características que en su interior asumen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a los vínculos que se generan con el conocimiento y la forma en la cual se presentan, en definitiva, a la propuesta curricular desde un posicionamiento determinado. Esta postura parte del principio de que la profesión docente implica un trabajo de intervención social, fundado en la responsabilidad ética desde su sentido moral y epistemológico.



LA INSTITUCION FORMADORA

Se entiende, por lo pronto, a la Institución como un objeto cultural, que expresa cierta cuota de poder social y objetiviza las normas-valor de la realidad social, de alta significación para la vida de un determinado grupo social. Este objeto cultural se concretiza en un espacio en el que interjuegan lo material y lo simbólico. El modo en que se produce este interjuego configura el Estilo de Gestión y Organización Institucional que se exterioriza en las formas peculiares de organización de las tareas, en las actuaciones y acciones institucionales que funcionan como mediador entre la cultura institucional, las condiciones y los resultados que genera o produce.

Se considera que el concepto de Institución no existe como producto acabado, que no es "una cosa", sino "una práctica generadora de múltiples sentidos", que es un movimiento de "desconstrucción y construcción" de las complejas formas que evidencia la trama de relaciones sociales, que está pregnado tanto por las notas de Identidad "instituidas", como por las notas de Identidad a "instituir", configurando un campo estratégico - participativo de negociación socio-política e históricamente situada en el cual cada actor institucional desempeña un rol normado y un rol situacional.

Como la Institución y los actores están indisolublemente relacionados se hace necesario conceptualizar al "actor": *es quien asume institucionalmente*, -teniendo como marco los acuerdos logrados por la mayoría del colectivo institucional- *"el margen de libertad" para la interpretación de los roles* - abandonando el hábitus de ser reproductor del sistema- para constituirse en actor institucional de una práctica social compleja que "lo exige" profesional.

Este es un poder que cada sujeto tiene, y sólo tiene sentido cuando, - constituido en actor- "ejerce poder sobre su propio acto de trabajo" tejiendo de este modo, las relaciones de poder institucionales en un juego estratégico en el que hay zonas de "certidumbres" e "incertidumbres", de "lo previsible y lo imprevisible".

En este interjuego de las relaciones de poder se hace visible: el *"poder que deriva de la competencia, poder experto, o poder pedagógico"*, el *"poder surgido de las relaciones entre la organización y su entorno o el poder de la intermediación"*, el *"poder relacionado con la transmisión de la información"* y el *"poder vinculado a la utilización de las reglas de la organización"*. (1)

Estas formas en que se manifiestan las relaciones de poder, hacen surgir -en la dinámica de funcionamiento de la Institución- las tensiones, los conflictos y las crisis. La modalidad de resolver estas situaciones permite reconocer a la

contradicción (tensión y conflicto) como sustrato permanente del funcionamiento institucional. Esto posibilita la generación y consolidación paulatina de mecanismos que permiten superar instancias de dilematización y estereotipias y avanzar en su problematización, proponiendo diversas vías de resolución. Implica por ende, controlar y discriminar los aspectos irracionales, hacer primar la comunicación instrumental por encima de la circulación fantasmática, la preponderancia del juicio basado en el análisis de los hechos en detrimento del prejuicio, la posibilidad de cuestionar y ensayar modificaciones en lo instituido, la gestión de los conflictos, de modo que la mediación y la intercesión, se constituyan en medios facilitadores en la búsqueda de posibles soluciones.

En síntesis, asumir la modalidad progresiva de funcionamiento institucional, con una clara orientación hacia el futuro y la preponderancia de la pertenencia en función del Proyecto, la tarea, el compromiso en la actuación y promoción de los principios rectores que sustenta la institución, es entender también a la misma, como un espacio organizacional que aprende -en torno a un Proyecto- a partir de la mediación y negociación entre intereses u objetivos individuales, grupales y del sistema social en su conjunto.

La concepción curricular como proyecto de construcción cultural y proceso a verificar en la acción, modelo de investigación en la acción, **implica definir a la formación docente como continua**, entendida ésta como un proceso de preparación permanente para las tareas profesionales. Esto significa que formar a un docente es dotarlo de los saberes necesarios para su actividad profesional: la tarea docente.

De allí que la formación docente presenta tres características fundantes:

a - Es una formación compleja: exige una formación profesional y una formación en el campo disciplinario. La primera se encuentra articulada por un conjunto de habilidades y la segunda plantea el problema del desarrollo de un campo o áreas de conocimiento específico. Estos procesos no son paralelos, ni complementarios, sino que están íntimamente vinculados, ya que no se puede enseñar lo que no se "sabe", ni se puede enseñar lo que "se sabe", sino se sabe como hacerlo. No obstante esta formación está vinculada con otros de los saberes del docente: entre aquellos conocimientos a disposición de los docentes podemos encontrar, en primer lugar, **los saberes del sentido común**, saberes extendidos o generalizados, que se originan en los hábitos, los ritos, las opiniones, las simples impresiones. Aquí juegan un papel importante ciertas preconcepciones no siempre confirmadas por la experiencia e investigación educativa. Se consideran también como saberes docentes **el conjunto de estrategias de disciplinamiento** que se despliegan en el interior de las aulas y las



instituciones como mecanismos para “normar” las conductas de quienes forman parte de ellas. Este conjunto de saberes proviene generalmente, de las experiencias vividas durante el pasaje por las instituciones. A ello debe agregarse la particularidad de que la experiencia de los docentes ha transcurrido, casi en forma exclusiva, en instituciones educativas. Los saberes que se vienen enunciado aparecen como **saberes contextuales**, es decir, aquellos que se refieren a los conocimientos de una institución educativa en particular, una comunidad o entorno específico, un determinado tipo de población, etc. Asimismo puede mencionarse, el cuerpo de **saberes más generales acerca de planteamientos filosóficos y sociales**, como por ejemplo, aquellos relativos a las funciones que cumple la escuela como institución en una sociedad, los modos de interacción y relación de los individuos con el conocimiento. Una cuestión importante a destacar es cómo este conjunto de saberes juega en el procesamiento de la información durante la planificación y previsión del proceso de enseñanza y qué papel desempeña durante la fase propiamente interactiva de la enseñanza.

b- Es una formación profesional: que exige formar al docente como un especialista y no como un simple transmisor de contenidos, ello implica que se pueda constituir “en investigador de los problemas educativos”, ya que deberá operar dentro del marco de los fines prácticos, es decir de los que, a diferencia de los teóricos, no quedan resueltos con el descubrimiento de un nuevo saber, sino únicamente con la adopción de una línea de acción a la luz de los descubrimientos teóricos. Constituirse en investigador de los problemas educativos requiere de habilidades en torno a las cuales se define la actividad:

- La ponderación e interpretación de la realidad y de sus múltiples dimensiones,
- La elaboración de modos de investigación apropiados, coherentes con el marco referencial y las condiciones de contexto específicas,
- La puesta en práctica de dichas propuestas de investigación.
- El control, la evaluación y la validación de los resultados.

Este conocimiento a disposición de los docentes puede aparecer expresado en la formulación de **hipótesis anticipatorias e hipótesis de acción**. Las primeras refieren al conjunto de previsiones que el docente se formulará durante la planificación y previsión del proceso de enseñanza. Las hipótesis de acción remiten al continuo proceso de decodificación de la totalidad de variables o aspectos contextuales que acontecen durante la interacción didáctica en el aula, en un ámbito institucional. De este modo, las hipótesis anticipatorias pueden ser confirmadas y

aceptadas o, por el contrario, modificadas durante la acción propiamente interactiva. Los saberes de los docentes, que se traducen o expresan en uno u otro tipo de hipótesis, pueden encontrar sus raíces y fundamento en la práctica, aquello que Gimeno Sacristán denomina **esquemas prácticos de acción**. Es importante destacar que los esquemas prácticos de acción o principios pedagógicos en estado práctico se complementan además, con los esquemas teóricos y estratégicos aprendidos durante las instancias de formación y posteriormente en las de capacitación y perfeccionamiento. Ambos esquemas, los teóricos y los prácticos pueden articularse, o por el contrario, pueden entrar en contradicción, o sea las intenciones discursivas explicitadas y las efectivamente realizadas.

Por otra parte, el docente como investigador de su propia práctica requiere de un tipo de investigación que Tikunoff y Ward llaman **investigación de colaboración**, cuyas características son:

- Que el potencial consumidor de la investigación quede implicado en la misma,
- Que los temas de investigación se centren en preocupaciones del consumidor,
- Que en todas las fases de la investigación exista la colaboración del consumidor.
- Considerar que el proceso de investigación ha de diseñarse también en función de su potencialidad para perfeccionar profesionalmente a todos los que en ella participan, tanto investigadores como consumidores,
- En el proceso de búsqueda ha de concurrir tanto la preocupación por la investigación misma, como por la potencial aplicación de sus resultados para mejorar la práctica,

Hay que reconocer que la actividad de clase es algo complejo, lo que debe considerarse en el proceso de investigación al tiempo que se mantiene la integridad del proceso educativo.

c- Es una formación de formadores: La formación docente debe transcurrir desde su inicio entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, articulando problemas de la práctica con el conocimiento teórico y desarrollando estrategias de investigación y elaboración conceptual. A pesar de todos los esfuerzos por explicar cómo debería la teoría relacionarse con la práctica, nada parece haber cambiado y los maestros siguen aferrados a una imagen de la teoría como ininteligible "jerga" que nada tiene que ver con sus problemas cotidianos. Es importante destacar una primera constatación: los términos a los que aludimos, **teoría y práctica**, poseen distintos significados, según cual sea el paradigma desde el que se parte: No siempre se hace



referencia explicativa a la posición desde la que se analiza ésta relación . En algunos casos se afirma que la teoría se deriva de la práctica, en otros, que la teoría se refleja en la práctica. También se constata que, en ocasiones, se afirma que toda práctica se sustenta en una teoría. Pareciera que para resolver la cuestión, se enfatizará por momentos uno de los términos de esta relación, y por momentos, otro. El problema de estos intentos es que se manejan con el supuesto de que teoría y práctica, son en efecto, esferas que existen independientemente una de la otra, y que de lo que se trata inventar el modo de "juntarlas". Escaparía a estas consideraciones el hecho de que teoría y práctica son de alguna manera dos caras de una misma cuestión: ni existe teoría al margen de alguna práctica de la que se intenta dar cuenta, y no existen esfuerzos teóricos carentes de intenciones de operar sobre la realidad. Lo que se intenta retener es que la producción de una teoría es un esfuerzo de comprensión de una práctica determinada, y que si se restituye esta dimensión comprensiva de la teoría, pierde sentido el dilema entre teoría y práctica. En tal sentido, no existe teoría ajena a alguna clase de práctica de la que se trata de dar cuenta, ni existe práctica alguna que no sea susceptible de ser sometida a tratamiento conceptual. De lo que se trata es de evitar el hecho de potenciar una sobre otra.

Se habla de que existe un vacío entre teoría y práctica, partiendo del supuesto de que ambos términos suponen cuestiones separadas, como son por un lado, algunos principios abstractos, muy generales y, por el otro, situaciones concretas con las que cotidianamente nos enfrentamos los docentes en la clase. Desde algunas concepciones se suele plantear la necesidad de resolver los problemas de comunicación entre una y otra. Desde esta perspectiva, que podría considerarse incompleta, se desconoce que cada docente salva el hecho, la distancia, el abismo entre teoría y práctica, al tomar decisiones cotidianas en la interacción en el aula, decisiones que se hallan enmarcadas en un proceso de indagación dialéctica: práctica-teoría-práctica. En la perspectiva que se propone toda teoría demuestra su capacidad al explorar de un modo sistemático y riguroso una serie de problemas, que tienen su fuente, en el caso de la teoría educativa, en la propia experiencia práctica. De ello se deduce que se concibe a la teoría y a la práctica como mutuamente constitutivas y relacionadas entre sí. La reflexión sobre la propia práctica, implica recurrir a teorías que permiten someterla a una crítica racional, transformando los modos en que se experimenta la práctica, evaluando y validando su efectividad, y permitiendo al mismo tiempo realizar deconstrucciones y nuevas construcciones teóricas.

No se trata, entonces de suministrar a los docentes un abanico de recetas entre las cuales optar, sino de facilitarles la deconstrucción, construcción y la reconstrucción, y el fortalecimiento de sus esquemas de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas, a partir de la recuperación de los saberes disponibles de los campos disciplinarios y pedagógicos. La experiencia práctica de los docentes será la fuente de los problemas a considerar, por lo tanto, será necesaria la participación activa de los mismos ya que de esa experiencia-práctica proviene "el problema" para la investigación teórica y, simultáneamente constituye el "terreno" donde se prueban y evalúan los resultados de esa investigación. De esta manera, la teoría cobra mayor entidad e importancia cuando sugiere mejores y más acabados modos de:

- * aproximarse a la experiencia cotidiana.
- * comprender dicha experiencia.
- * orientar acciones para operar sobre la misma.

La mayoría de los programas de formación de grado han tenido una pretensión globalizadora y exhaustiva de la formación inicial. No obstante la experiencia cotidiana de quienes ejercen la función docente indica con claridad que es necesario enriquecer permanentemente la propia formación a la luz de la actualización de los contenidos que se enseñan y de la emergencia de nuevos aportes teóricos capaces de someter a tratamiento conceptual sistemático zonas hasta entonces oscuras de la tarea docente y la realidad escolar.

La concepción de formación docente que se sostiene es la de calificar a esta formación como un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto decide comenzar a capacitarse para la profesión docente, pero que continua a lo largo de toda su carrera, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

Se plantea entonces que la formación docente en nuestro país con distintos momentos o instancias, que puedan articularse entre si, supone:

*** FORMACIÓN INICIAL O DE GRADO:**

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

*** PERFECCIONAMIENTO IN SITU:**

También llamado en servicio, instancia que se desarrolla en el lugar de trabajo y que consiste en la revisión crítica de los problemas que plantea la práctica . Adopta diferentes formas, desde la orientación y supervisión de la tarea docente hasta el tratamiento de temáticas específicas en seminarios, talleres, ateneos, conferencias, etc.



*** PERFECCIONAMIENTO:**

Instancia de revisión crítica de la práctica que tiene lugar en el Instituto Formador, en contacto tanto con otros docentes en ejercicio como con estudiantes que reciben su formación inicial. Es precisamente esta característica de poner en contacto a docentes con estudiantes aquello que potencia la productividad de esta instancia.

*** ACTUALIZACIÓN:**

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

*** RECONVERSIÓN:**

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

Las instituciones formadoras en este sentido se constituyen en centros de conocimiento, propuesta y seguimiento de la capacitación profesional de los docentes, así como promotoras y diseñadoras de proyectos de apoyo a las innovaciones que necesita el sistema.

Estas consideraciones sitúan al interior de la institución formadora las funciones de formación inicial, capacitación y extensión, e investigación y desarrollo educativo.

APRENDIZAJE

Cuando se enfrenta el desafío de establecer qué se entiende por "aprendizaje", se cae casi inevitablemente en la tentación de sondear, analizar, observar implicancias, de diferentes concepciones, sustentadas en diversas teorías psicológicas, que plantean múltiples modos de concebir al sujeto en su relación con aquello que aprende. Corrientes que enfatizan una dimensión por sobre otra (individual, social, subjetiva) o que sitúan su acontecer en distintos escenarios, las instituciones, los ámbitos.

No es éste el lugar apropiado para recuperar la discusión teórica entre estos enfoques, aún cuando se reconoce su importancia. Sí cabe afirmar que en esta historia, podemos identificar dos grandes versiones:

- aquella que sitúa el aprender en las conductas observables del sujeto, condicionado por las contingencias ambientales;
- aquella que explica el aprender en el proceso de construcción y reconstrucción de los conocimientos, que implica, ante todo, el protagonismo activo del sujeto que aprende.

Desde esta última, se concibe el aprender como un proceso por el que el sujeto reconstruye, enriquece, "optimiza", los conocimientos y experiencias que ya posee, disponiéndolos de acuerdo a la situación, al problema, al contexto en que se sitúa, concepción que discute, ante todo, la visión del sujeto como "tábula rasa", como un receptáculo que espera ser "llenado" para su completamiento.

En este modo de concebir el proceso de aprender, se reconocen dos aspectos esenciales que posibilitan dar cuenta de sus modos de desarrollarse:

- que el aprendizaje es autónomo, es decir, que aún cuando se puede visualizar en escenarios compartidos de conocimiento, las estructuras cognitivas que se enriquecen, mejoran o modifican, son inherentes a cada sujeto.
- que el aprendizaje, en tanto sujetos sociales insertos en un escenario histórico, se produce en contextos de intercambio de significados culturalmente potenciados y ponderados, entre sujetos que portan versiones particulares de los mundos que referencian.

Desde lo primero, se admite la inmensa riqueza que representan los conocimientos previos en el proceso de aprender, en tanto se constituyen en marcos de referencia desde los cuales, el sujeto se dispone y se posiciona.

Desde lo segundo, se valida la importancia esencial que tienen los contextos colectivos de aprendizaje, donde el diálogo, la conversación y el debate son marcos propicios para el intercambio de significados.

Cuando se hace referencia al aprendizaje escolar, este proceso se complejiza aún más, en tanto se suma la dinámica particular de la institución "escuela".

Concebir a la escuela como el lugar socialmente legitimado para la transmisión de los conocimientos, implica situar al proceso de aprendizaje como un componente inherente y constitutivo a la vida escolar.

Surgen las preguntas, ¿qué se aprende en la escuela?. ¿qué se debería aprender en la escuela?.

Como todo lugar donde confluyen mundos diversos y particulares, la escuela resulta portadora de distintos hábitos, códigos, discursos y prácticas heterogéneas, originados y producidos en distintos contextos.

En consecuencia, los sujetos que asisten a ella, de modo sistemático o asistemático, se apropian de estos capitales culturales diversos. Ahora bien, esta apropiación, ¿resulta lo esperable en términos de lo que se "debe aprender"? Si esto fuera así, lo que se aprende sería tan diverso y particularizado que no se podrían



establecer acuerdos mínimos respecto de lo que es socialmente válido respecto de lo que el sujeto requiere en términos de herramientas esenciales para la vida en comunidad.

Cuando se hace referencia a estos conocimientos, no se los restringe exclusivamente a competencias, saberes y procedimientos, sino a un conjunto de actitudes que se vinculan a la reflexión, a la inferencia, al "poder descontextualizador" (5), a, en palabras de Bruner, "ir mas allá de la información dada" (6). Se requiere también de la actitud de "aprender a aprender", desde el cual reivindicamos, por un lado, la permanente disposición, apertura y deseo de aprender, que permite apropiarse de conocimientos nuevos, y por otro, la capacidad de utilizar creativamente aquello de lo que ya se dispone para aplicarlo a situaciones nuevas.

Esta selección que la escuela realiza, en términos de lo que se "debe aprender", se sostiene en un conjunto de criterios, que orientan lo que resulta esencial.

El desafío, en este sentido, es establecer espacios intermedios entre los conocimientos académicos especializados, producidos en contextos de erudición, y los modos diversos que tienen los sujetos de aprender, tanto desde sus construcciones personales como desde sus improntas culturales, problemas que conducen, nada más y nada menos, a problemas cruciales del ámbito de la Didáctica, tales como "adecuaciones curriculares", "criterios de selección de los contenidos escolares", "el conocimiento y la diversidad", entre otros.

Desde el punto de vista cognitivo del aprender, la mayor búsqueda que se ha de proponer este proceso, es el de la "amplificación" de los procesos mentales.

El acceso a los códigos elaborados de la cultura, implica disponer de herramientas simbólicas complejas, tales como el lenguaje, la conceptualización, el pensamiento estratégico, el pensamiento reflexivo.

El desarrollo de estos procesos no se reduce a una actividad azarosa ni espontánea, sino a una actividad de mediación, que, en términos de lo escolar, se traduce en situaciones de enseñanza intencionalmente diseñadas y organizadas que pretenden que los alumnos se apropien de los conocimientos.

En términos del aprendizaje significativo, la enseñanza diseña situaciones que, desde las condiciones que resguardan la calidad del material que se selecciona y desde la atención a los modos de aprender del sujeto, promueve significación en los aprendizajes, entablando relaciones entre los conocimientos que se enseñan y los que se dispone previamente.

A partir de lo dicho hasta aquí, se ha intentado conjugar las diversas dimensiones que se entrecruzan en el análisis de aquello que se considera como "aprender" y su particularidad en el ámbito escolar.

Aún cuando comparte y sostiene la especificidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, se advierte en el primero un lugar promotor del aprender, que, en tanto se desarrolla de manera intencional, permite el acceso a los códigos elaborados de la cultura, núcleo esencial del contenido escolar.

ENSEÑANZA

Desde la raíz etimológica del término, "enseñar" proviene del latín "insignare", y se refiere a la "acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos, técnicas o procedimientos."

Así se refiere al proceso de enseñanza como una acción de intervención intencional, que se genera con la finalidad de transmitir conocimientos. Del mismo modo que en la definición de aprendizaje, este proceso se ve atravesado por múltiples dimensiones de análisis que dan cuenta de su complejidad. No en vano, se ha constituido en objeto de investigación, debate y profundización teórica de varios campos disciplinarios.

En el campo de la Formación docente, desde lo concebido respecto del aprender y a partir de los escenarios complejos en los que se desarrolla actualmente la actividad docente, los desafíos son diversos.

De modo fundamental, se trata de intentar un "delicado" equilibrio entre el impartir conceptos, categorías teóricas de los campos de conocimiento más destacados, con un conjunto de actitudes de selección analítica, de reflexión crítica, ante los cambiantes acontecimientos que condicionan la actividad.

En este sentido, desde los espacios de formación, se considera esencial ofrecer a los alumnos instrumentos de interpretación y análisis de la situación en que se desarrolla su actividad, que le permitan tomar decisiones respecto de su acción, de modo de ampliarla y enriquecerla sobre el continuo interactuar de su tarea con la realidad cotidiana.

Se sostiene así, la necesidad de promover el "pensamiento estratégico", en contraposición a la enseñanza de procedimientos prefabricados, ya construidos por otros, que no posibilitan al alumno abordar y resolver problemas de modo creativo. De esto, resulta un cierto encasillamiento de los alumnos en secuencias rígidas de resolución de problemas que les impiden diseñar caminos diferentes.



En otro nivel de análisis, es menester reconocer las preocupaciones que genera en este campo la enseñanza de los conocimientos de determinados campos de conocimiento.

El desafío, en este caso, pasa, por emprender lo que, en palabras de David Perkins, (4) se denomina el "conocimiento de orden superior", que comprende el "conjunto de conocimientos y destrezas necesarios para resolver y comprender problemas, y organizar las tareas en el marco de una determinada disciplina".

Esta posición se contrapone, de algún modo, con aquellas concepciones generalizantes que intentan sostener el carácter abarcativo de ciertas estrategias de resolución de problemas a varios campos de conocimientos, sin atender a su especificidad disciplinar.

Se trata, desde ella, de sostener la vigencia de modos de pensar coherentes con la disciplina que se aborda, sosteniendo, en consecuencia, la íntima articulación que se plantea entre las estructuras disciplinar, cognitiva y metodológica.

Los marcos epistemológicos, sus modos de producir conocimientos, sus procesos de construcción metodológica, demandan abordajes específicos que deben ser retomados y transmitidos por aquellos que los enseñan.

La formación de profesionales reflexivos implica entonces, asumir un conjunto de compromiso propios de este nivel educativo. Uno de ellos es la construcción de un modo de pensamiento que conduzca a abordar los problemas de las disciplinas y su enseñanza específica, que haga uso de categorías conceptuales y enfoques que posibiliten al alumno explicar estos problemas desde interpretaciones, desde una lectura que vaya mas allá de lo empírico y lo inmediato.

Los aspectos abordados, como cuestiones pendientes a definir en el campo de la Formación Docente, adquieren significación desde una concepción de enseñanza que promueve en el alumno procesos de comprensión.

¿A qué se hace referencia cuando se habla de "comprensión"? La comprensión es inherente a la actividad cognitiva del sujeto que aprende, e implica una profunda apropiación, no tan sólo de conocimientos, sino también en términos de modos de aprender.

Se comprende cuando se observa de modo consciente el recorrido cognitivo ante un objeto de conocimiento, cuando se regula adecuadamente las estrategias de aprendizaje con la finalidad de "adueñarse" del objeto.

Se comprende cuando se descubre el carácter práctico del conocimiento, en su uso relevante en contextos de aplicación, sin reducir su vigencia al momento presente, sino a escenarios pasados y futuros.

Se comprende cuando se puede leer más allá de lo dicho, cuando se advierten los mensajes no explícitos en los discursos, cuando la mirada trasciende percepciones e impresiones, para producir hipótesis.

La enseñanza para la comprensión, deja de reducirse a un mero dotar de técnicas y métodos para acotar lo complejo, para constituirse en un espacio de promoción del pensamiento inferencial, que posibilita anticipar, hipotetizar, adelantarse en el pensamiento, recorrer "caminos sinuosos" sin obviar sus dificultades. En tanto adquiere estos matices, representa una vía para el acceso a conocimientos complejos, matrices inherentes al campo de la Formación Docente.

CONOCIMIENTO

Definir este concepto implica en primer instancia, reconocerlo como elemento constituyente de las situaciones escolares, que proporciona especificidad a las instituciones educativas y de los sujetos que participan de las mismas, dado que determina su desarrollo y la modalidad que asume su inserción social.

Es por ello que la postura que se adopte con respecto a su significado y a su proceso de construcción, el valor que se le atribuye en el contexto histórico social, determinará las formas que asumirá el proceso de formación del docente en sus diferentes instancias y los supuestos que fundamentarán los procesos de enseñanza y aprendizaje que este último desarrollará en sus prácticas pedagógicas.

Reconocer el carácter propio que el conocimiento ha asumido en la formación docente, históricamente condicionada y actualmente en momentos de transformación, implica poner en relación variados contextos y marcos epistemológicos y pedagógicos, que han sustentado concepciones de conocimiento, enraizadas en las prácticas formativas.

Es así como se pueden identificar varios modelos que han predominado y han dejado huellas, que hoy, se encuentran presentes sesgando las prácticas educativas, incorporadas en éstas y en la conciencia de los formadores.

Esta situación plantea la necesidad de problematizar el lugar que se le asigna al conocimiento en las prácticas formadoras, cómo se lo transmite, cómo se lo construye y deconstruye, parcializa u olvida. El análisis de su circulación es fundamental si se considera que el docente se convierte en el mediador principal del mismo en las situaciones escolares áulicas e institucionales.

En el actual contexto el conocimiento es definido como una construcción histórica, social y cultural, un saber público. La forma de la realidad -el conocimiento- está mediada por la elaboración que le sujeto hace desde sus marcos asimiladores



socialmente contruidos. El conocimiento está comprometido con determinados valores e intereses sociales.

Es por ello que durante las instancias de formación las teorías formales que se propongan, serán fecundas si estas teorizaciones establecen un diálogo con los esquemas teóricos y prácticos personales del sujeto. Ello implica considerar los conocimientos previos que en el proceso de socialización profesional construyeron los docentes para seleccionar las estrategias más adecuadas para lograr la formación esperada. Si se pretende potenciar las dimensiones de la profesionalidad del docente, para que éste pueda ubicarse en una relación distinta frente al conocimiento, a los alumnos y a la propia práctica situada y definida, es necesario considerar su formación desde las competencias profesionales y el compromiso ético y con la comunidad.

Desde este enfoque se analiza, por una parte, la estructura de poder que expresan las instituciones educativas y la internalización que hacen de ella los docentes. Es en la formación docente donde se debería cuestionar el lugar de quienes ejercen el rol de transmisores, para pasar a generar mediaciones que permitan la producción y transformación del conocimiento, según la particularidad de cada institución y el contexto en el cual se encuentra inmersa.

Pensar desde este marco que el docente podrá constituirse en un factor importante para el cambio educativo que se pretende, implica recuperar el valor de los contenidos escolares, la función social de la escuela y del docente en la transformación social. Lo expuesto implica también generar espacios de negociación de significados durante los procesos formativos que consideren:

- * la realidad de los contextos socio históricos, económicos, político educativos, en los que se sitúan las prácticas educativas y pedagógicas, poniendo en evidencia la complejidad de su abordaje en la formación docente.
- * la ruptura de compartimentos disciplinares estancos que permitan complejizar el análisis de los procesos y prácticas de formación docente.
- * la relevancia de la vigilancia epistemológica como elemento sustantivo de las prácticas de formación docente, que permita desde las propuestas de enseñanza romper con la pedagogía espontánea y el conocimiento cotidiano, rever las teorías implícitas y explícitas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de los contenidos escolares, de la realidad social a la luz de marcos interpretativos que articulen la posibilidad de reflexión y transformación.

- * la superación de la racionalidad técnica que anula la identidad de los sujetos, y la consideración los procesos históricos y culturales que determinan las situaciones de enseñanza y de aprendizaje.
- * el dominio de marcos conceptuales y procedimentales de las disciplinas que enseña. Ello no significa solamente la adquisición de niveles significativos de información, sino la elaboración y comprensión de sus problemáticas y postulados teóricos en debate. Ello permitirá comenzar a ejercitar la vigilancia epistemológica de aquello que se determina como contenido de enseñanza y de aprendizaje.
- * la recuperación del valor de la reflexión e investigación sobre la práctica como eje del proceso formativo, sitúa como nudo crítico que la reflexión supone reconstruir la experiencia desde una matriz de significados, no para configurarla, sino para interrogarla, cuestionarla, atendiendo a generar posibles desarrollos conceptuales y de investigación.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

La tarea de pensar en la evaluación, en general orienta reflexiones en diversas direcciones que se vinculan con las preocupaciones docentes cotidianas.

Se asocia la evaluación a los exámenes, a las calificaciones, a los regímenes de promoción sin examen, entre otros. Sin duda, son estos aspectos inherentes al proceso evaluativo, pero es menester recordar que la evaluación, concebida como proceso amplio, los incluye, aunque los trasciende.

La práctica evaluativa no se aísla del proceso en que se sitúa, ni se valida como tal. De manera sistemática o asistemática, las modalidades que se seleccionan para evaluar, las formas de calificar, los criterios que orientan las decisiones, se apoyan en concepciones teóricas más amplias acerca del aprender y el enseñar.

En este reconocer de concepciones, se encuentran aquellas que se apoyan en las preocupaciones del docente por obtener de parte del alumnos datos centrados en contenidos de modo exclusivo, generalmente de manera memorística, acotada a la fuente desde la cual fueron enseñados. Advertimos en esta práctica un enfoque enciclopedista de la enseñanza, que se justifica en la transmisión de contenidos escolares de manera excluyente, que observa en el alumno a un receptáculo que debe ser llenado, de lo cual depende su "maduración".

De modo consecuente con esta visión, se diseñan instrumentos de evaluación que miden cuantitativamente los aprendizajes, que recortan el despliegue del alumno



a una respuesta única y que señalan el error como un factor negativo e indicador de retrocesos.

Esta concepción se encuadra en un enfoque tecnicista de la enseñanza y una perspectiva conductista del aprendizaje, que lo explica a partir de conductas observables, y a la enseñanza como la selección de elementos contingentes que provocan respuestas favorables en el alumno.

Casi con espíritu contestatario, se ubica una visión diferente de la evaluación, que reconoce el papel del error como construcción de aprendizajes, que valida los saberes previos como fuente válida de información, que sustenta los espacios compartidos como escenarios de aprendizaje. Este enfoque cognitivo, entiende a la evaluación como un proceso que permite establecer valoraciones de los aprendizajes de los alumnos, sostenidas en criterios orientativos, en un momento determinado del proceso.

Explicar la evaluación desde una concepción de enseñanza, remite a su carácter procesual, que no significa estar evaluando permanentemente, sino defender esa necesaria continuidad entre la forma de aprender y enseñar, y la forma de otorgar valoraciones.

Ahora bien, esta convicción sobre la evaluación, no resulta sencilla en su concreción., dado que genera una cierta incertidumbre en términos de los progresos de los alumnos. Implica igualmente una cierta cuota de espera, en la constatación de aquello que está en proceso de constitución, pero que no puede ser medido de manera inmediata.

Sostener esto, implica otorgarle a la evaluación una dimensión ética, que conduzca necesariamente a renunciar a cierta cuota de poder que asigna el evaluar a otros.

En este sentido, desde algunos aportes desarrollados en el ámbito de la Didáctica, que hablan de la "buena enseñanza", se recupera una actuación docente basada en valores morales, que son transmitidos por el docente a través de sus propias actitudes con respecto al conocimiento, a la ciencia, a los contenidos, pero también con respecto al alumno, en las formas que se eligen para comunicarse con él, en las preocupaciones que se evidencian sobre sus dificultades, en el reconocimiento que se efectúa de sus progresos.

Desde esta mirada, es deber impostergable revisar las actitudes que se manifiestan con respecto a las dificultades de los alumnos, de dar a conocer y de fundamentar las decisiones que se adoptan, de dar a conocer los criterios

conceptuales y didácticos en que se sustenta el diseño de los instrumentos evaluativos.

En esta cuota de poder que impregna las prácticas evaluativas, se advierte necesariamente la dimensión política de las mismas, en tanto en ellas se ponen en juego las instancias de promoción y acreditación de los aprendizajes.

A su vez, los momentos de promoción y acreditación se sustentan en múltiples aspectos que manifiestan, de algún modo, la calidad de los aprendizajes. Es, no tan solo el alumno quien muestra sus progresos, también el docente y la institución, y desde este particular matiz, reconocemos otros aspectos del carácter político de la evaluación.

Este reconocimiento del impacto de la dimensión política, se efectúa desde una visión dinámica. Es menester analizarlo, no para justificar fracasos y destinos inevitables de las instituciones escolares, no para sancionar sus errores, no para delinear sus posibles trayectorias, sino para reflexionar sobre su vigencia y analizar sus impactos.

De este modo, la mirada sobre la evaluación dejará ser ingenua para ser analítica y crítica, dejará de reducirse únicamente a los exámenes para pasar a evidenciar las múltiples dimensiones que lo atraviesan.

La evaluación valora. Sin duda, que cualquier evaluación adquiere significación cuando se utiliza para tomar decisiones sobre lo realizado. Porque evaluar es obtener información, pero fundamentalmente, es enjuiciar, a la luz de una intencionalidad, de concepciones previas acerca de aquello que se evalúa, de criterios didácticos utilizados para evaluar. Desconocer esta dimensión, sería retornar a aquellos paradigmas que sólo buscan medir la distancia entre lo propuesto y lo alcanzado.

La evaluación incluye además diversos momentos. La medición es el momento por el cual se coloca una calificación numérica, apoyada en parámetros establecidos. La promoción incluye las decisiones que se adoptan, que posibilitan al alumno superar un grado o nivel para pasar a otro. Y la acreditación, representa el momento final, por el que se advierte la apropiación del alumno de un capital de saberes y procedimientos de los contenidos curriculares estipulados para una etapa de los trayectos escolares. Sin duda que en cada uno de estos momentos, aún cuando son específicos, se mide, se enjuicia y se valora, a partir de un conjunto de expectativas previas.

Dentro de estas expectativas previas, se reconocen los "criterios de evaluación". Se denomina "criterios de evaluación" a las decisiones didácticas que se



adoptan para el diseño de los instrumentos evaluativos - en cuanto a sus modos y contenidos, y desde los cuales luego se juzgan las producciones de los alumnos.

Si bien se pueden establecer características generales de estos criterios, puede decirse que:

- cada disciplina, al interior de su respectiva área de conocimiento, sostiene criterios propios, que no pierden de vista criterios generales respecto de un enfoque teórico del aprendizaje, de la enseñanza, pero que se particularizan a la luz de sus propias estructuras conceptuales y de producción metodológica de los conocimientos.
- cada docente, desde su propia visión, decide sus particulares criterios, desde el escenario y de la situación con la cual interactúa.

Desde la dimensión ética que antes se analizaba, implica dar a conocer a los alumnos estos criterios, tanto al momento de socializar los instrumentos de evaluación, como al momento de explicar sus resultados. De este modo, se intenta revisar las instancias de amenaza que a veces resultan inherentes al momento de la evaluación, y se dilucidan los propios prejuicios y representaciones personales sobre el éxito o fracaso de los alumnos ante esta instancia.

Los criterios de evaluación no implican, entonces, reducirse a lo técnico. Su selección trasciende el simple ejercicio de lo que se quiere evaluar para impregnarse de componentes ideológicos. Por eso, transparentar las convicciones y estereotipos, es un deber ineludible de este momento.

Y en términos de lo que la evaluación entraña para el alumno, no sólo se advierte en ella la oportunidad para valorar aprendizajes, sino también para volver la mirada sobre de sus propios procesos, sus avances y retrocesos, sus debilidades y fortalezas, y los modos de enriquecerlos y superarlos. Y esto remite a pensar en la relevancia de la autoevaluación.

CURRICULUM

Toda propuesta curricular ha sido resultado de condicionantes históricos, de concepciones, creencias y valores que han sustentado a la misma y a las prácticas que la han constituido. Las concepciones de hombre, de educación, de conocimiento, en definitiva, la relación que se ha establecido entre educación y sociedad han sido interpretadas y planteadas de manera diferente a lo largo de la historia del Sistema Educativo configurando al currículum de un modo determinado. Las propuestas

curriculares destinadas a la formación docente reflejan esta relación. Es aquí donde cabría preguntar ¿Cuáles han sido las opciones puestas en juego?

Podemos situar, en este marco, las siguientes: desde una concepción de currículum academicista, se enfatiza el lugar de los saberes culturales a ser transmitido a las nuevas generaciones. Es la lógica disciplinar la que determina la lógica de la transmisión. Desde el currículum como base de experiencias, la escuela con "un proyecto culturalizador y socializador" (7), prioriza el lugar de la actividad por encima de los conocimientos provenientes de la ciencia y la artes. Desde la perspectiva tecnicista, el currículum se convierte en herramienta de carácter técnico que racionaliza el hecho educativo prescribiendo las conductas observables esperadas, dando lugar a la implementación de determinados métodos eficaces para su concreción.

¿Por qué se plantean estas opciones en tiempo presente? Porque algunas de sus características subsisten actualmente de manera encubierta o explícita en los procesos educativos que se desarrollan en la formación docente, conviviendo con otras formas alternativas que tratan de conformarse a partir de la reflexión crítica que ha generado el desarrollo de los anteriores modelos.

Esta concepción parte de considerar al currículum como un proceso de construcción cultural, social y educativo, que se configura en el cruce de diferentes prácticas y contextos.

Tradicionalmente se identificó al currículum con las prescripciones relativas a la práctica de la escuela, sin considerar que "aquello que sucede en las aulas" (8), se encuentra mediatizado por otro tipo de prácticas que proporcionan un sentido específico al currículum.

Ello es porque, por una parte, el contexto pedagógico didáctico y las prácticas que al interior se desarrollan, es uno y no el único de los factores determinantes del proceso de construcción del currículum. Intervienen conjuntamente el contexto social, político, histórico, ideológico, económico, en dicho proceso, definiendo de una manera particular el marco curricular en el cual, las intenciones y las condiciones para llevarlas a cabo toman formas específicas.

Este enfoque procesual no desconoce que todo currículum se construye en un proyecto que preside y organiza las diferentes prácticas que lo constituyen. Su configuración, en sus diferentes niveles de concreción, se produce en un espacio de confrontación ideológica que no se agota en una mera selección de saberes culturales, requiriendo de la concurrencia y articulación de los distintos actores, siendo la participación real de los docentes un elemento fundamental en su desarrollo.



Es aquí donde se plantea la necesaria articulación entre las definiciones curriculares en el contexto amplio, las que deciden las jurisdicciones y el Diseño Curricular Institucional, éste último como espacio privilegiado de trabajo institucional que permite a las instituciones formadoras contextualizar su propuesta en articulación con un marco general y garantizar la coherencia y el sentido de las actuaciones docentes convirtiéndose en una herramienta imprescindible para la reflexión y análisis de la práctica educativa.

La definición curricular implica la interacción permanente entre sus momentos de diseño, implementación y evaluación. Sabido es, que cuando una propuesta se lleva a la realidad educativa, se inserta en un escenario diferente cuya característica particular es la complejidad. El currículum se convierte en un marco dentro del cual hay que resolver problemáticas complejas, considerando el interjuego de prácticas que lo producen. Es aquí donde la reflexión crítica se postula como condición necesaria para la transformación de las situaciones educativas analizadas. Ésta requiere de la investigación de la práctica, que se construye sobre problemáticas reales relacionada con problemas complejos y ocultos en la vida institucional y áulica.

Es así como el desarrollo curricular será tratado como un proceso de investigación, siendo la evaluación del mismo y de sus componentes el que permitirá su análisis, interpretación, comprensión y reformulación. El proceso evaluativo deberá estar en manos de todos aquellos que intervienen en el diseño y el desarrollo curricular en sus distintos niveles de concreción, siendo los docentes un factor prioritario, que, con la consecuente formación, posibilitará la mejora de los procesos educativos. Las finalidades y modos que adopte la evaluación curricular dependerán de las concepciones y valores de los que se parta. Se adhiere a una propuesta evaluativa que centre su atención sobre los "procesos" que han ido constituyendo al desarrollo curricular, con la finalidad de tomar decisiones adecuadas que posibiliten la mejora de los procesos formativos. Implica considerar todos los componentes que constituyen la propuesta curricular y en los diferentes niveles de decisión, a fin de poder comprender la dinámica interna generada desde las diferentes prácticas y actores intervinientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) CONTRERAS, Domingo: "Enseñanza, currículum y profesorado", Editorial Akal. 1994
- (2) POGGI, Margarita: "Los proyectos institucionales: de una tarea aislada hacia la implicación colectiva de la tarea", en Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Bs.As. 1995.

- (3) BIRGIN, Alejandra y DUSCHATZKI, Silvia: "Problemas y perspectivas de la formación docente" en Los condicionantes de la calidad educativa. FILMUS. Daniel (Comp). Ediciones Novedades Educativas. Bs.As. 1995.
- (4) PERKINS, David: "Aulas para pensar". Gedisa. 1995.
- (5) BAQUERO, Ricardo: "Vigotski y el aprendizaje", Edt. Aique, 1996.
- (6) BRUNER, Jerome: "La educación, puerta de la cultura", Edt. Visor, 1997.
- (7) SACRISTÁN, G.: "Comprender y transformar la enseñanza", Edit. Morata. 1995.
- (8) SALINAS, Lino: en POGGI, Margarita (Comp) Apuntes y aportes para la gestión curricular. Ed. Kapelusz, Bs.As. 1995.



III .ESPECIFICACIÓN INSTITUCIONAL

1- MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LOS PROGRAMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE ISFD N° 804

Marco epistemológico general

Las instituciones, en particular las educativas, son lugares de intersección y de encrucijada; entre lo instituido y lo instituyente, lo universal y lo singular, la sociedad con sus mandatos y los sujetos con sus necesidades y demandas, campos de conflictos y luchas ideológicas y políticas, lugares de constitución de los grupos y los sujetos colectivos, espacios de reconocimientos y denegaciones de los unos y los otros, el lugar donde se ejercita y juega la alteridad.

Por encima de todo, el verdadero estatuto de las instituciones está constituido por sus proyectos y los múltiples avatares que alrededor de los mismos ellas tejen. Asimismo, los procesos estructurales, que son internos a las instituciones, se constituyen en "organizadores institucionales" a partir de su poder y eficacia para determinar, marcando límites y posibilidades, los procesos educativos e institucionales.

Un proceso estructural que nos parece determinante es la organización de los procesos de trabajo escolar. Incluye los modos en que la complejidad del trabajo está dividida en tareas, división del trabajo; los puestos de trabajo que pueden o no corresponderse con una o más tareas; los modos de ingreso y ascenso en la carrera profesional; la dirección, la gestión y la supervisión técnica y el control; los sistemas de toma de decisiones; los mecanismos de poder y autoridad, etc....

Estos son procesos estructurales de base material; distintos de los procesos estructurales de base simbólica. Nos referimos aquí a procesos que remiten a sistemas de ideas, "conocimiento experto" en el decir de Giddens, que adquieren esa potencia estructurante. En las instituciones educativas vamos a encontrarlos en la organización pedagógica, en el curriculum, en los sistemas de evaluación y acreditación, en las culturas profesionales de los docentes, en las tecnologías educativas y de información; en la organización del tiempo y el espacio.

Todos estos elementos aluden al campo de la **gestión**, idea asociada al direccionamiento y a los resultados. Direccionamiento alude -por lo menos- a dos significados: establecer una dirección y un norte, un camino, una orientación. Por otra

parte, dirección como el arte de dirigir, gobernar un sistema socio técnico en sus dimensiones políticas, estructurales y procesuales. Orientación, gobierno y resultados son entonces los significantes clave de la gestión.

Gestión es el proceso de intervenciones desde la autoridad de gobierno para que "las cosas sucedan" de determinada manera y en base a propósitos definidos previamente o replanteados en la acción. Y en ese sentido no es un evento, no es una sola acción. Es un proceso que incluye múltiples y complejas variables atravesadas por la dimensión del tiempo.

Es una intervención en el doble sentido que tiene en latín el término *interventio* (venir entre, interponerse). En el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, buenos oficios, ayuda; pero también, en otros contextos, significa: intromisión, ingerencia.

Así, toda intervención provoca un quiebre en la transparencia de una institución escolar; a veces para crear una nueva articulación, otras para quebrar una cristalización del sistema. El quiebre no tiene valorización positiva o negativa en sí mismo, sólo es una interrupción de la regularidad institucional. Le cabe al observador del quiebre asignarle sentido y juicio valorativo.

Hablamos de la autoridad de gobierno, porque la gestión es un proceso organizacional que requiere legalidad -la que da el cargo- y legitimidad -la que le adjudican los dirigidos, avalando a quien ocupa ese mismo cargo-. Se gestiona un instituto desde el cargo de director, un Programa del mismo desde el cargo de coordinador.

Gestionar la escuela es la responsabilidad (se rinde cuenta desde el rol) del director. Él se hace cargo y desde ahí se transforma en diseñador de situaciones para que todos los actores operen desplegando su máximo potencial en término de competencias y emocionalidad.

Si el campo es la totalidad de la escuela, la responsabilidad es del director, con su equipo directivo docente; si el campo es un Programa, la responsabilidad es del coordinador y su equipo docente; y si el campo es el aula, la responsabilidad es de los docentes.

Siempre hay un actor que asume la responsabilidad en el diseño de situaciones; más allá de que lo haga con la participación de otros, la responsabilidad no se diluye en el conjunto.

¿Para qué? Para que las cosas sucedan:

Que las ideas se transformen en actos.

Que la planificación mute en acciones eficaces, esto es, que cumplan su cometido.



Que las cosas sucedan refiere a que la gestión se confronta con lo real y los resultados que alcanza.

La gestión es el territorio allí donde el proyecto pedagógico es el mapa. El territorio nunca se termina de conocer a priori; se lo descubre fundamentalmente en su tránsito².

Si la gestión -en términos de eficacia- se reconoce en los resultados, no es a cualquier costo ni de cualquier manera. El camino recorrido no es menos importante que sus resultados. La congruencia e integridad del proceso es también un resultado en sí mismo. Las metodologías utilizadas, las reglas de juego empleadas, los dispositivos de intervención, no son sólo medios que se justifican en los fines, sino analizadores que "hablan" ideológica y valorativamente de una verdadera pedagogía institucional. Esta búsqueda, nunca del todo acabada, de coherencia, nos remite a una posición ética de ver reflejado en las prácticas y los procesos de la institución lo que se declara en el proyecto.

Para quien conduce un área, departamento u organización escolar la gestión presenta dos caras. Por un lado tiene la mirada puesta en el adentro, lo controlable (en mayor medida que el afuera): políticas, estructuras, normas, sistemas, gente. Lo controlable no se refiere a la posesión de control, sino a aquello sobre lo que hay autoridad, lo discrecional, la incumbencia como espacio de gobierno.

Por otro lado, y especialmente en este escenario de invasión de contextos, su mirada tendrá que otear y leer el afuera, lo no controlable, las demandas de la comunidad, las políticas de los ministerios y todo lo relevante para quien conduce, en la medida que impacte en su espacio institucional.

En el adentro, se juega su capacidad de construir poder legítimo a través de sus conocimientos, competencias, juicio, acciones, inteligencia emocional, discurso, etc. Poder para conducir al colectivo en aras de alcanzar esos resultados esperados que surgen de los propósitos explicitados y debatidos (nunca totalmente compartidos).

En el afuera se juega una modalidad distinta del poder discrecional: la influencia para incidir en aquellos que detentan ese poder discrecional en otros campos. Un director de escuela construye en equipo con la comunidad educativa un poder para conducir en el adentro. Con esa misma comunidad educativa influye y se

² Bernardo Blejmar: "La gestión como palabra". Clase 1 del Módulo 3. Postítulo "Gestión de las instituciones educativas", Modalidad virtual, FLACSO, 2002.

articula activamente con las condiciones del afuera. Tal el desafío de la gestión en tiempos de turbulencia.

Adentro y afuera se entrelazan continuamente, pero en general -y más en condiciones como las que vivimos- definir el adentro y sus límites es también preservar identidad institucional y foco en la acción. Se trata, de un proceso de construcción permanente, zigzagueante.

Las dos caras de la gestión se combinan con las dos miradas, la de mediano-largo plazo y la de corto plazo. Los quiebres, las crisis, amarran la gestión al presente, a la urgencia, a la respuesta, es inevitable. De nada sirve el mejor de los proyectos de futuro si no garantizamos un presente. Pero las respuestas en el presente construyen futuro y la negación de éste nos lleva sólo al repliegue, a la defensa y a la clausura del significado mismo de la educación como construcción de futuro.

¿Desde dónde gestiona este sujeto-actor? Desde sus competencias técnicas (su saber y saber hacer en educación y en gerencia educativa). Desde sus competencias genéricas o transversales: conversaciones, escucha, inteligencia emocional y desde el sujeto que está siendo, sus perfiles de personalidad. Por eso señalamos que "quien gestiona es el actor desde el rol, pero empujado por el sujeto que está "detrás".³

Mejorar la capacidad de gestión es mejorar las capacidades del sistema que lo contiene (procesos, políticas, administración, tecnología, etc.) en lo curricular, en lo organizacional, en lo administrativo y en lo comunitario, no olvidando en este proceso el doble atravesamiento político cultural.

Pero, ¿desde dónde los sujetos actores gestionan?

Desde las *IDEAS*: los conceptos, los esquemas referenciales pedagógico didácticos, la lectura y visión del mundo predominantes en los equipos educativos.

Desde las *EMOCIONES* o estados de ánimo circulantes en la escuela, las ganas, el deseo, la frustración, la resignación -entre otros-, como impulsores o vallados del horizonte de posibilidades de una organización en un momento determinado.

Desde las *PRÁCTICAS*, en términos de metodologías, herramientas de intervención específica del doble standard pedagógico-organizacional (planificación, negociación, evaluación, supervisión, coordinación, desarrollo de equipos, investigación, etc.).

³ Bernardo Blejmar: "La gestión como palabra". Clase 1 del Módulo 3. Postítulo "Gestión de las instituciones educativas", Modalidad virtual, FLACSO, 2002.



Asimismo el *LENGUAJE* se constituye en una herramienta privilegiada en la gestión. La conversación, el poder de la palabra, que se despliega en las ideas, los estados de ánimo y las prácticas en cuanto acción. Establecer compromisos, ofertar posibilidades, hacer pedidos, demandar, juzgar fundadamente, coleccionar, utilizar y distribuir información, afirmaciones verdaderas, decidir, declarar, son actos del habla.

Estos actos construyen coordinaciones y compromisos de acción para gestionar, pero -además- intervienen en las condiciones del sistema desde la escucha, la exploración reflexiva de las emociones preponderantes entre la gente, que hacen lugar en el espacio escolar, no sólo al actor, sino al sujeto y sus vínculos.

En un contexto de turbulencia e incertidumbre como el que vive la sociedad argentina y -obviamente- la escuela, el primer ejercicio de reconstrucción institucional pasa por reconstruir el lugar de la palabra. No cualquier palabra, sino aquella que hace sentido en los otros, palabra plena de significado y lejana del vacío del lugar común.

"Gestionar será, entonces, una melodía que se ejecutará en dos movimientos simultáneos tan simples como complejos: **escuchar** más allá del oír, comprender y **decir** más allá del hablar. Detrás de esa palabra y su capital de credibilidad tal vez estará la posibilidad de articular, incluir, contener y, fundamentalmente para nuestras escuelas, Educar sin dejar de aprender".⁴

Hacemos un alto. Lo anterior nos permite ubicarnos conceptualmente en una línea teórica desde la cual referenciamos el lugar y los propósitos del Instituto Superior Nro. 804 dentro de una comunidad educativa geográficamente dispersa y socialmente diversa. A continuación desarrollaremos el marco epistemológico general de los tres Programas.

La formación de maestros y profesores requiere que las instituciones formadoras no sólo construyan una visión del sentido de la educación y del papel que los docentes juegan en ella, sino que también consiste en la identificación de las competencias profesionales que es necesario desarrollar a través de la formación docente, estructurando la formación inicial y articulando los diferentes modos del quehacer docente en la formación continua.

Aunque "la cuestión de las competencias se presenta como un campo de debate en cuanto a su concepción e instrumentación, en principio se puede afirmar que *se trata*

⁴ Bernardo Blejmar: "La gestión como palabra". Clase 1 del Módulo 3. Postítulo "Gestión de las instituciones educativas", Modalidad virtual, FLACSO, 2002.

de construcciones complejas de saberes y formas de acción que permiten responder inteligentemente en diversas situaciones y distintos ámbitos. Por ello, la formación de competencias no se adquiere de manera espontánea ni instantánea; necesita intencionalidad educativa y trabajo sistemático y continuado. Es necesario definir las, aprenderlas y construirlas teniendo en cuenta los diferentes saberes que las constituyen y su integración crítica⁵

Se construyen paulatinamente, se desarrollan en la acción e involucran diferentes capacidades para el desempeño profesional y por lo tanto suponen la puesta en juego de una escala de valores que las dota de sentido dentro de cada contexto específico. Esto significa poner en juego múltiples *recursos cognitivos*: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

En relación a esto, en los últimos años los Institutos de Formación Docente han pasado de ser instituciones sobre las que pesaba el mandato cultural de "formar" para siempre, es decir, pensando la formación inicial como una instancia capaz de ofrecer todas las respuestas a los diversos interrogantes y situaciones que se van dando en el quehacer docente cotidiano, a reconocer que a partir de los avances tecnológicos, cambios socioeconómicos y culturales, y los movimientos políticos, se puede abordar la formación desde una concepción de continuidad, de retroalimentación permanente, en términos de actualización disciplinaria y didáctica, de análisis y revisión de la propia práctica.

Plantear entonces la Formación Docente Continua significa concebirla como un proceso que se inicia en un momento dado, pero que debe continuar a lo largo de la carrera, como una necesidad emergente de la provisoriedad del conocimiento que exige continuas revisiones y las grandes transformaciones sociales que van demandando a la institución educativa diversos roles. Esto significa reconocer además, que algunos de los recursos que conforman una competencia docente se construyen durante la práctica, por acumulación de "saberes de experiencia" o por la formación de nuevos esquemas de acción.

Tampoco debemos limitar nuestra mirada a la formación docente, ya que una de las notas distintivas de los procesos de transformación de la educación superior que han tenido lugar en el mundo en los años recientes, es el relativo a la diversificación institucional de la oferta. La Ley de Educación Superior en su artículo 17 señala: *"Las Instituciones de Educación Superior no universitaria tienen por funciones básicas:*

⁵ Documento **Formación y transformación de saberes y prácticas docentes para la inclusión educativa y social "Competencias profesionales en la formación de docentes"**. Encuentro Nacional de Educación Superior no-Universitaria, agosto 2002, Ministerio de Educación, Buenos Aires.



proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas. Los mismos deberán estar vinculados a la vida cultural y productiva local y regional".

El avance de la ciencia y de la tecnología producido en las últimas décadas, ha repercutido fuertemente en el ámbito socioproductivo y cultural, generando nuevas formas de organización de las empresas y transformaciones en los procesos productivos y en los regímenes laborales. En este contexto la relación entre la educación y el trabajo ha cobrado un nuevo significado.

Es por eso que las Tecnicaturas Superiores No Universitarias, que están en directa relación con las necesidades socioproductivas y culturales, y que no se orientan a la formación de recursos humanos específicamente dirigidos al sistema educativo, pero que también implican el desarrollo de competencias específicas, forman parte de la oferta adoptada por este instituto.

El **Programa de Formación** es el responsable de la formación inicial de los estudiantes en las distintas carreras ofrecidas por la institución, en vistas al futuro desempeño profesional como docente, en un determinado nivel o modalidad del sistema educativo, o como técnico. Así también, es el responsable de generar ofertas de postítulos para graduados en función de las diferentes demandas y necesidades. Pero no está solo en esta tarea, sino que la necesaria articulación con el Programa de Capacitación y Extensión y el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, permite precisamente pensar y llevar adelante el desarrollo de lo que llamamos "formación continua" (y no decimos solamente "docente" porque como ya señalamos anteriormente, estamos incluyendo las ofertas destinadas a otros sectores que no pertenecen al sistema educativo).

¿Pero, cuál es el aporte o la mirada del **Programa de Capacitación y Extensión**? Entender la función de CAPACITACIÓN y EXTENSIÓN como formación continua significa que la integración de los tres programas no implica la multiplicación de esfuerzos sino una integración donde se concentren y articulen las acciones expandiendo los efectos. Hay espacios que exigen un profundo aprendizaje personal e institucional; suponen un re-significado de nombres y funciones, un paulatino proceso para lograr des-aprender algunas prácticas e incorporar otras. Exige esto un nuevo contrato personal e institucional, un nuevo manejo de los tiempos, de los espacios, de las relaciones, de los roles, del poder, de las responsabilidades, de las iniciativas, de los compromisos, de la carrera profesional, de la producción, transmisión y sistematización del saber, de las relaciones con la comunidad y hasta de la realización personal o nuestras propias expectativas laborales frente a la tarea que realizamos.

Necesitamos involucrarnos en una práctica docente como capacitadores distinta, incorporando nuevas acciones y funciones, creando inéditos modelos y espacios institucionales: investigar, reflexionar críticamente sobre la propia acción, generar diversos tipos de producciones, participar en encuentros disciplinares o pedagógicos, crear y llevar adelante alternativas innovadoras y participativas. "Armar un estilo" que permita visualizar en nosotros mismos aquello que le demandamos a nuestros capacitandos: una formación continua de mayor calidad a partir de una práctica profesional de mayor compromiso, responsabilidad, flexibilidad, creatividad y apertura.

Reconceptualizar el papel de la capacitación, entendida como formación continua y permanente significa enseñar y acompañar los procesos transformadores de los demás docentes del sistema, acceder a sus múltiples críticas construyendo nuevos horizontes a partir de sus aportes y de sus demandas. Los docentes que a lo largo del año transitan por nuestro instituto se encuentran en el lugar en el que deberían aprehender, descubrir, identificar el trabajo y el compromiso de su carrera profesional: la creatividad en las acciones, el perfil de un profesional con dedicación intelectual, seriedad y profundidad disciplinar, la integración de múltiples versiones y puntos de vista, la consolidación de un trabajo en equipo, sincera y permanente búsqueda del saber, autocrítica en la redefinición de las propias verdades, etc.

Estos contenidos actitudinales y procedimentales no pueden presentarse académicamente en los cursos ni pueden presuponerse como adquiridos por quienes cuentan ya con su título: deben descubrirse en acción, en el marco de las actividades institucionales que rodean a los capacitandos. Ellos serán los primeros en descubrir (y en algunos casos, denunciar) las incoherencias entre lo que se enseña y proclama y lo que efectivamente se hace.

El Programa debe apuntar a constituirse en centro de innovación, promotor de una práctica pedagógica transformada e innovadora que impacte significativamente en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en los resultados del aprendizaje en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo regional, destinatario de nuestras acciones.

Se requieren entonces espacios y tiempos en donde se puedan problematizar las concepciones que sustentan las prácticas. La revisión de los supuestos lanzaría a repensar, volver a mirar la escuela "vívida". Por esto es necesario abrir preguntas en lugar de cerrar el camino con respuestas.

Acordamos en que el conocimiento es una construcción histórica y social y que el conocimiento escolar es construido a través de mediaciones institucionales y



apropiación de significados en una relación social. El contenido no es independiente de la forma en que se presenta ni de la relación que se establece entre el sujeto y el conocimiento, señala Verónica Edwards.

Asimismo, según plantea Alicia Entel, cada modo de construcción del conocimiento da lugar a un tipo de conocimiento diferente: *"...si se conoce atomizadamente, se accede a "átomos" de conocimiento. Si se conoce relacionalmente, se adquiere conciencia de "estructuras" o "sistemas" y si se conoce procesualmente, se participa en la construcción o reconstrucción de procesos..."*

Por otra parte, no perdemos de vista que la capacitación docente supone el aprendizaje de un adulto, que necesariamente debe transcurrir en el tiempo y requiere de esfuerzo y deseos de cambio. Nos preocupa la pretensión de recurrir a modelos que disten de considerar la temporalidad necesaria para aprender en los términos de la capacitación docente porque consideramos como no efectiva la capacitación ofrecida y/o recibida restringida a tiempos y reuniones escasas, con la pretensión de mejorar la calidad de la educación, la eficacia docente y en definitiva el rendimiento de los alumnos. Parecería que esto responde a la concepción posmoderna de tiempo, cuyo rasgo peculiar es el aceleramiento, la rapidez, la vertiginosidad, y el resultado de este tipo de funcionamiento es la superficialidad, los cambios aparentes.

Y en esta línea de pensamiento, -Programa como centro y promotor de una práctica pedagógica transformada e innovadora y necesidad de tiempos y espacios- surge la necesidad de constituirnos como grupo de trabajo y formación, habituados al trabajo intelectual y científico, planteando una capacitación que se aleje de connotaciones instrumentalistas propias del profesionalismo tecnocrático. Lo que implica un nivel de acción proyectado hacia adentro de la institución o **capacitación interna**, orientada a los integrantes del Programa y a la institución en sí.

En otro nivel de acción, relacionado con el afuera, y articulado firmemente con los Programas de Formación e Investigación es indudable que este Instituto debe recuperar el sentido de esta afirmación: "El importante avance de la investigación y el conocimiento que ha tenido lugar en las últimas décadas, particularmente en el campo de la alfabetización infantil y su adquisición en el medio escolar, no ha permeado aun a las instituciones y programas de formación y capacitación docente, sobre todo en los países y zonas de menor desarrollo. Paradójicamente, no obstante, es en estos contextos donde la alfabetización se convierte en reto más crítico y

donde se requieren los recursos humanos más calificados,"⁶ para pensar y desarrollar acciones.

Pasemos ahora al **Programa de Investigación y Desarrollo Educativo**. En el marco del ISFD 804, la investigación es una práctica dirigida a la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de promover aportes a la comprensión y mejoramiento de la acción educativa y socio-comunitaria. Esto refiere a la producción y sistematización de saberes acerca de la enseñanza y lo social que ofrezcan instrumentos para la transformación de las prácticas escolares. La investigación procura entonces ser una actividad orientada al mejoramiento de los conocimientos acerca del sistema educativo, de los problemas sociales y procesos cognitivos implícitos en sus prácticas y, de esta forma, posibilitar la elaboración y sistematización de experiencias innovadoras y la producción de saberes específicos para la misma práctica educativa.

Más allá de la actualización teórica y la formación académica continua, se vuelve imprescindible asumir un papel activo en la generación de conocimientos cada vez más ajustados a nuestros contextos locales y regionales.

Plantear la investigación dentro del ISFD nos conduce en primera instancia a la "duda" acerca de nuestras propias certezas, tanto teóricas como empíricas, dudas que abren la posibilidad de nuevas búsquedas; en segunda instancia se vincula a una redefinición de la relación con el conocimiento, que no es sólo discursivo, sino que busca tomar los procesos de la realidad educativa para construir desde allí nuevos marcos explicativos, resituando el lugar de la teoría.

La investigación requiere entonces, la puesta en juego de la teoría como herramienta para pensar lo social y, por lo tanto, supone un trabajo crítico, de elaboración, de interrogación, que implica asumir la ignorancia y la incertidumbre, en un juego de vaivén continuo entre lo empírico y lo teórico, ya que este oficio así lo exige. Consiste no sólo en "hablar sobre" determinadas teorías o metodologías, sino también en poder manipularlas, seleccionarlas, y depurar aquello que resulta pertinente para orientar la mirada en el momento de interpretar lo empírico.

La búsqueda del sentido de las prácticas y de las situaciones educativas requerirá de enfoques que no eludan su naturaleza temporal, vivencial, histórica, cambiante y, sobre todo relacional. Esto explica y justifica "la necesidad de abordar los hechos y las situaciones educativas desde perspectivas numerosas y diferentes a la vez. El descubrimiento del sentido no se realiza automáticamente y el resultado no

⁶ **Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas.** Década de la alfabetización de NNUU. Documento base para la consulta, julio 2000.



se obtiene como si se tratara de una ecuación algebraica. El equipamiento ideológico del investigador (conocimiento de teorías psicológicas, sociológicas, pedagógicas) es un dato fundamental que le va a permitir dar fuerza, riqueza y pertinencia a la búsqueda de sentido de una situación"⁷

Es importante entonces plantear en este punto que para la investigación, "estar allí", conocer la trama local, es necesario, pero sólo se puede conocer a partir de poder separarse del objeto, de poder mirarlo como objeto, produciendo un efecto de ruptura con las emociones que lleva implícito.

En las afirmaciones sobre otros no se habla solamente del otro, sino también de uno mismo. Cuando las características de la interpretación dan mayor cuenta del investigador que del sujeto investigado, se puede afirmar que ese investigador se encuentra "comprometido". Cuando el investigador logra interpretar más al sujeto que trasponer la visión de sí mismo, se puede denotar un esfuerzo de distanciamiento. En ese sentido, el compromiso implica involucramiento, intereses, emociones que se manifiestan en el análisis de un determinado fenómeno social. El distanciamiento favorece la reflexión y como consecuencia, acciones más adaptadas a la situación; en cambio, un alto nivel de compromiso, de emoción, produce mayor dificultad para discernir intelectualmente y reaccionar de manera práctica.⁸

¿Se puede investigar aquello que es familiar? Sí, realizando un proceso de extrañamiento sobre los aspectos cotidianos que se investiga. De esta manera ambos términos, "compromiso" y "distanciamiento" se encuentran en íntima relación, como dos aspectos que no pueden pensarse de manera independiente y deben considerarse como fronteras que se limitan mutuamente.

La complejidad de lo social exige un mirada abarcativa del objeto. Esto significa escapar del peligro de recortar y aprisionar los problemas sociales y educativos, en los mezquinos parámetros de las controversias metodológicas. La investigación educativa exige un cuidadoso trabajo teórico para cultivar y producir aquellos enfoques que capten más acabadamente las aristas singulares de los problemas. Exige también una necesaria interpelación al imperio de la polémica abstracta, para dar paso a una selección cuidadosa de los diferentes estrategias metodológicas que den respuestas pertinentes a los problemas que se aborden.

En investigación, es necesario dejarse sorprender, detenerse más tiempo ante la sorpresa, tratar de no tentarse en "regularizarla" porque será la sorpresa la que

⁷ Ardoino y Mialaret: "La intelección de la complejidad. Hacia una investigación educativa cuidadosa de las prácticas". En Ducoing y Landesmann: "Las nuevas formas de investigación". Ambassade du France au Mexique y Universidad Autónoma de Hidalgo. México, 1993.

⁸ Norbert Elías: "Compromiso y distanciamiento". Ediciones Península. España, 1999.

ayudará a escapar del mundo de lo previsible y a encontrar otras respuestas posibles.⁹

Sintetizando esta mirada de los aspectos centrales que constituyen el marco epistemológico general de los tres Programas, no podemos dejar de reconocer que la crisis de las instituciones educativas y de la organización del trabajo escolar, en el marco nacional de ajuste y recesión, podría parecer un obstáculo que genera desmotivación y hacer de la metas de formarse, capacitarse e investigar, una propuesta ilusoria. Sin embargo, la demanda de los docentes por apropiarse de herramientas teóricas y metodológicas para producir conocimiento ligados a los desafíos de sus prácticas educativas —y no sólo reproducir y reproducir— parece mostrar que las aristas creativas de las crisis y los conflictos también existen.

Para concluir este apartado desarrollaremos a continuación algunas líneas referidas a la **evaluación**, concepto, acción y efecto central tanto institucionalmente como en cada Programa.

En este proceso sumamente complejo y cargado de subjetividad, no es intención poner el énfasis en la evaluación de los sujetos sino en las acciones que éstos ejecutan. Estando inmersos en el campo de la Formación, no es ésta una etapa sino una función que no puede estar aislada como acto. Es necesario pensar en la polifuncionalidad de los actos de evaluación porque cuando se evalúa a otro hay una imagen de uno en eso, cuanto más evalúo al otro más hablo de mí. El principal desafío entonces consiste en construir criterios que nos permitan obtener información válida y confiable rechazando toda forma que implique la búsqueda confirmatoria de nuestras suposiciones.

"La Evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta.....entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo..." (Alvarez Méndez, 1996) Analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno de la cotidianidad del hecho educativo. **ES** el núcleo mismo de este trabajo con el conocimiento y **ES** una actividad evaluativa. Este modo de proceder con el conocimiento se aprende pero también es el producto de convivir en un ambiente educativo que se caracterice por este estilo de trabajo intelectual.

⁹ Jerome Bruner: "Realidad mental y mundos posibles". Editorial Gedisa. Barcelona, 1996.



Es importante llamar la atención sobre la polisemia de la palabra evaluación porque hay un uso abusivo del concepto. La evaluación se da cuando hay un acto presente que pone en juego una acción. En el mundo de la formación en que nos encontramos debe ser claros que no es posible querer juzgar al mismo tiempo a las personas y a las acciones. También es necesario establecer las diferencias entre las operaciones de *control*, de *análisis* y de *evaluación*. Son estas nociones a la vez próximas pero con productos distintos, diferenciados.

Hablamos de **control** o **seguimiento** cuando lo que está en juego es solamente producir información. Ambos tienen un punto en común con la evaluación y es que necesariamente tienen que pasar por indicadores. Cuando hablamos de **análisis** hacemos referencia al *saber* que se produce luego de establecer relaciones entre la información que se ha obtenido acerca del funcionamiento concreto de una actividad de formación. No implica ideología ni juicio de valor. La **evaluación** en cambio no produce saber sino un *juicio de valor*. Su rigor propio es explicitar los objetivos, los criterios, la ideología, el sistema de valores de acuerdo con los cuales el juicio de valor se produce. La evaluación confiere, atribuye valor. "Evaluar" es sacar el valor de. No se extrae el valor sino que se lo atribuye a partir de una cosa. Existe entonces evaluación cuando nos encontramos ante operaciones que dan como resultado la emisión de un juicio de valor mediante una atribución de valor a las actividades de formación

Si diferenciáramos la evaluación *implícita* de la *espontánea* y de la *instituida* deberíamos acordar que en el ámbito en que nos movemos lo deseable es una evaluación instituida donde todos los componentes del acto de evaluación- a partir de qué evalúo, en función de qué evalúo, quién evalúa y cuáles son los efectos del juicio de valor- se hacen explícitos. Hay evaluación profesional o instituida cuando el juicio de valor se explica totalmente en cuanto a su producción como resultado de un proceso social específico, es entonces un acto deliberado y socialmente organizado para generar juicios de valor sobre la formación.

También es pertinente establecer una diferenciación según se trate de evaluación de las *personas* o de las *acciones*. Cuando lo que se evalúa son las **PERSONAS**, el objeto de esta es siempre un estado de la personalidad. Siempre se emite un juicio de valor sobre un momento dado de la personalidad que cambia constantemente. Ese estado es el resultado de una historia. Las actitudes son el producto de una historia sociofamiliar previa y cuando se hace una evaluación certificativa se está sancionando todo el conjunto del itinerario hasta ese momento, no solamente lo que se hizo durante la formación sino también lo que se hizo antes y

lo que se hizo al margen. El objeto de la evaluación de agentes en formación es el resultado de una historia individual, singular y siempre determinada socialmente. La lógica de la evaluación de los agentes es una evaluación de las diferencias. El objetivo es diferenciar a los sujetos y/o grupos dado que una evaluación que no discrimina no es operativa.

Cuando estoy evaluando individuos estoy obligado a identificar lo que podríamos llamar "conductas o comportamientos pertinentes" a partir de hechos o gestos del agente evaluado, no se pueden observar directamente los estados de la personalidad, hay que inferirlos a partir de conductas o comportamiento. En esto hay sin duda relaciones de poder unilaterales. Es decir, en un acto de evaluación se es evaluador o evaluado. No se puede ser las dos cosas al mismo tiempo. El que es evaluado expone una parte de su identidad a la mirada del otro mientras que el evaluador dispone del derecho, mas exactamente del poder, de cuestionar, de considerar como objeto una parte de identidad del agente evaluado. En estas condiciones las relaciones de evaluación son relaciones fuertes en términos de poder. Esto explica la aparición de los fenómenos atribuibles a disputas de poder en todas las instituciones de educación y de formación cuando hay momentos de evaluación. Esta relación de poder sólo es aceptada si hay una especie de contraparte, si hay una devolución que implique un crecimiento del sujeto o los grupos que han sido o serán evaluados.

En este punto se debe tener claro que cada vez otro tiene una mirada sobre mí, la imagen que tenemos de nosotros mismos no queda indiferente porque nuestra autoimagen depende mucho de la mirada del otro. La evaluación de los individuos produce entonces como efectos aquellos tendientes a hacer que los individuos sean diferentes a través de las imágenes de identidad y efectos que tienden a hacerlos parecidos pero sólo en lo que respecta a las reglas de funcionamiento del sistema. ¿Qué papel juega el poder del evaluado en tanto evaluador de su propio evaluador? No puede haber evaluación del otro sin que haya una contraparte, implícitamente, de evaluación del evaluador. Es una transacción de conocimiento, sólo así hay formación.

Cuando lo que se evalúa son las *ACCIONES* nos estamos refiriendo a la evaluación de las secuencias, de los planes, de los programas, de los proyectos. No se trata de evaluar un estado sino un proceso. Interesa el progreso, lo que se ha adquirido, lo que se podría llamar la plusvalía del acto de formación. Por esto a veces se habla de evaluación formativa, porque se interesa en lo nuevo que se aportó. Se trata de apreciar la diferencia entre lo que había al comienzo y lo que hay al final y, sobre todo, saber cómo se llegó a eso, cómo se produjeron esos resultados. El objeto



de acción de la evaluación siempre es al mismo tiempo una actividad del formador y del formado.

En la evaluación de las acciones el formador también es evaluado pero en su actividad y no en sus capacidades. En este caso el referente, es decir, la imagen de lo deseable, es el conjunto del proyecto no solamente los objetivos finales, también la imagen del proceso deseable para llegar a estos objetivos finales, la imagen de los métodos, de los medios, del uso del tiempo, de las interacciones pedagógicas, etc. El referido o la imagen de lo real consistirá en recabar informaciones acerca del desarrollo real de la acción pero en relación con el proyecto. No se trata de saber todo sobre el desarrollo de la acción sino sólo aquella información significativa sobre la forma en que se fue desarrollando teniendo en cuenta el proyecto.

En la evaluación de las acciones TODOS los que están implicados tienen el derecho a evaluar porque el resultado es un juicio de valor o un balance de los puntos fuertes y débiles. Este juicio de valor es multidimensional (está en relación con una diversidad de indicadores); toma un carácter binario y presenta un carácter "intrínseco" a la acción evaluada, se refiere a lo específico del proyecto en el que se enmarca la acción. Las prácticas de evaluación de acciones surgen cuando desde la gestión se quiere introducir un proceso de cambio y que este proceso se lleve a cabo a partir de los sujetos que ejecutan las acciones, que sean estos quienes internalicen y ejecuten los cambios que se proponen; "evaluar para evolucionar". Se deja autonomía y luego se pide que rindan cuentas del espacio que se ha dejado para la autonomía. Se evalúan acciones cuando se propone un contexto de cambio del modo de organización del trabajo y, al mismo tiempo, de la forma de administrar los recursos humanos.

Se plantea una modalidad de evaluación que tenga en cuenta el proceso, para lo cual será necesario un trabajo integrado y sostenido del equipo directivo en reuniones periódicas con los docentes y con los alumnos, que permita detectar los obstáculos para trabajar sobre ellos, fortalecer las posibilidades, iniciativas y la participación.

Así definida, la evaluación centrada en las acciones se constituye en un eje a ser tenido en cuenta en los tres Programas, que articularán los enfoques e instrumentos de evaluación según las necesidades, los avances y retrocesos a fin de capitalizar las experiencias que fortalezcan la retención, revisar los objetivos y metas propuestos, y generar nuevos proyectos.

Sólo a modo de ejemplo se enuncian algunos instrumentos de evaluación: observaciones participantes y no participantes, encuestas y entrevistas, informes de proceso. análisis de informes de avance, reuniones periódicas con los equipos.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

La propuesta de formación docente para 3er. Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Matemática, se encuadra en aspectos internos de la institución y aspectos externos a la misma.

Esto significa que este Proyecto Curricular Institucional busca definir cómo la institución responderá a las demandas del contexto y de su propia identidad, adoptando estrategias para incorporar la Normativa Curricular Provincial.

En relación a los aspectos internos hay un recorrido que define aspectos de nuestra identidad y se podrían detallar:

- En el año 1996 se realizó un trabajo conjunto con docentes del Instituto Superior Docente N° 809 en el cual se elaboró un "Proyecto de Formación Docente Especializado en 3er. Ciclo de E.G.B."
- En el año 1998, en reunión mantenida con autoridades de Nivel Superior del Ministerio de la Provincia del Chubut, se acordó que este Instituto tendría la formación docente en las áreas de Ciencias Naturales y Matemática, en tanto el Instituto Superior N° 809 se haría cargo de las áreas de Lengua y Ciencias Sociales.
- En el Documento de Acreditación presentado el 28 de mayo de 1999, en el Plan de Acción, se estableció para el año 2000 la "elaboración del diseño curricular del Tercer Ciclo E.G.B. y Polimodal - Áreas Matemática y Biología", y para el año 2001 la "apertura del 1er. Año del *Profesorado en Tercer Ciclo de la E.G.B. y de la Educación Polimodal en Matemática*"
- A partir de noviembre de 1999 y junio de 2001 se dictó en esta institución el Trayecto Curricular Diferenciado en Matemática.
- La cantidad de preinscriptos en Matemática (94) y la matrícula actual en dicho profesorado: 39 estudiantes, evidencia un interés específico en esta formación.
- Durante el año 2001 se contó con la asistencia técnica de la Magíster Licenciada en Matemática Gabriela Benedicto, quien se desempeña en la Facultad de Ciencias Económicas, Departamento de Matemática de la Universidad Nacional de la Patagonia "San Juan Bosco". La docente mencionada participó de dos encuentros en la localidad de Esquel con el equipo docente del Profesorado en Matemática y quienes participaron en la elaboración de este diseño.



- A fines del año 2000 se iniciaron las tratativas para la firma de un Acuerdo de Trabajo con el equipo de Matemática del Instituto de Formación Docente de El Bolsón (Provincia de Río Negro), el cual se concreta en el 2001 y diversos docentes de dicho Instituto participan en Proyectos de los Programas tanto de Formación como de Capacitación. También han formado parte de la planta orgánica del Instituto, docentes del Instituto de San Carlos de Bariloche con amplia trayectoria en formación e investigación en el área de matemática.
- Durante el año 2001 se incorporó material bibliográfico del área de Matemática para algunos espacios curriculares

En cuanto a los aspectos externos, en el mismo encontramos demandas de la comunidad y de la jurisdicción:

- En reunión mantenida con Supervisión Región III en mayo de 2000 se nos informa que los docentes que están en listado con título docente son: 10 en Biología, 5 en Matemática y Física y 1 en Química.
- El Ministerio de Educación del Chubut, a través de la Dirección General de Nivel Superior, indicó como prioridad jurisdiccional para el año 2001 la apertura de profesorado para 3er. Ciclo y Nivel Polimodal, oferta que tampoco tiene la Universidad



IV PERFIL DEL EGRESADO

En un momento de transformación y búsqueda de alternativas en educación es necesario plantear la reflexión y el debate dentro de las instituciones formadoras de formadores acerca de lo que se entiende por perfil docente.

Si apelamos a la necesidad de construir un modelo de formación de docentes que tenga a la práctica - compleja, incierta, en construcción y reconstrucción permanente - en el centro de su desarrollo - modelo interpretativo, reflexivo, de investigación- debemos concebir al perfil como una readaptación continua que se ajusta a las necesidades y valores del mundo actual desde una perspectiva crítica y responsable, donde el docente se autodetermina, en actuaciones sociales desde el servicio que presta.

La docencia, por lo tanto, es una tarea compleja y dinámica, que supone diferentes dimensiones y competencias necesarias para su formación, entendida como formación permanente.

Desde los aspectos prescriptivos de la política educativa actual - leyes, acuerdos, etc.- podemos encontrar una perspectiva común en lo que hace a la docencia como profesión.

El Consejo Federal en la Recomendación N° 17/92 expone: *"La formación docente constituye un proceso continuo de formación de profesionales para un rol específico: el docente ...(...). 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."*

Las exigencias del desempeño del rol profesional docente requieren de un perfil profesional adecuado a las demandas actuales que se presentan en un marco socio - económico - cultural complejo y dinámico. Esto supone replantear aspectos académicos, institucionales, organizativos y metodológicos que posibiliten la

constitución y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en interacción con los demás agentes del proceso educativo.

Poder pensar y fijar las capacidades que esperamos del profesional docente, tiene importancia sustantiva en la elaboración de cualquier diseño curricular, ya que todo cuanto para él se piense tendrá que estar dirigido a la formación y desarrollo de esas capacidades.

Las capacidades esperadas para el desempeño del rol docente, entendidas como agregadas y complejas pueden ser consideradas las *competencias deseables*. En primer lugar, resulta clarificador diferenciar entre *los conocimientos adquiridos durante la formación y la competencia real que se logre*.

- Los *conocimientos adquiridos durante la formación* se refieren a las capacidades y actitudes que los estudiantes han aprendido durante la formación.
- Las *competencias* se expresan cuando los egresados transfieren, de forma efectiva y a su debido tiempo, los conocimientos adquiridos en su formación, en sus lugares de trabajo. Queda claro así que la adquisición de conocimientos no asegura necesariamente ser competente en el desempeño de su rol profesional.

Es evidente entonces que la formación de profesionales como los docentes implica, no sólo pensar en ofrecer una cantidad de conocimientos previamente seleccionados y organizados, sino también obliga a pensar en espacios y situaciones durante la misma formación, que enfoquen su atención y den lugar a la posibilidad de poner en juego esa formación en situaciones lo más parecidas posibles a las de la futura práctica profesional real.

Dos aspectos a considerar en relación con la noción de competencia en el campo de la profesión docente, surgen como importantes:

"Saber transferir" los conocimientos y actitudes adquiridos en dos sentidos diferentes: el primer sentido se refiere a ponerlos en práctica en momentos y situaciones oportunas; el segundo sentido refiere a poder transferir los conocimientos a situaciones nuevas, es decir, en aquellas en las que tenga que innovar o al menos cambiar rutinas, en razón de la comprensión de situaciones de práctica profesional complejas y variables como lo son las prácticas educativas y más específicamente de enseñanza;

"Saber integrar" los diversos conocimientos, habilidades y actitudes, heterogéneos y múltiples que puedan haberse adquirido, seleccionándolos, organizándolos e integrándolos de manera efectiva para solucionar problemas de la práctica



profesional, o poder elaborar proyectos para desarrollar en ella. Esto supone capacidad tanto para comprender situaciones complejas como para elaborar y llevar a cabo acciones vistas como procesos de toma de decisiones curriculares e institucionales.

Es necesario pensar también en los tipos de conocimiento base a tener en cuenta en la formación de los profesores. En tal sentido se pueden tomar en cuenta resultados de investigaciones recientes dedicadas a indagar acerca de la naturaleza, estructura y desarrollo del *conocimiento profesional*: es decir, del saber sobre los conocimientos que se necesitan para el desempeño del rol docente. Siguiendo esta línea de trabajo, se pueden distinguir cuatro aspectos:

- conocimiento sobre la enseñanza: ¿cuáles son las fuentes sobre ese conocimiento?, ¿cómo influye la visión de la escuela y de sus fines en la caracterización de la enseñanza?
- conocimiento para la enseñanza: la tarea propia de educar, que se desarrolla en determinados contextos y situaciones particulares.
- conocimiento sobre los profesores: en tanto sujetos que aprenden, que adquieren y construyen conocimientos, que resuelven situaciones. Es decir, cómo actúan desde su lugar de mediador del conocimiento y del curriculum, a través de la propuesta de enseñanza que construyan y desarrollen, en la que entran en juego sus propias creencias, sus teorías implícitas y el conocimiento *práctico* que haya construido.
- conocimiento sobre lo que saben los profesores: conocimiento pedagógico general, de los alumnos, del contexto, del curriculum, de los fines educativos y de la materia que tenga a su cargo desde la doble perspectiva del conocimiento disciplinar y conocimiento acerca de su enseñanza y evaluación.

Esta propuesta significa relacionar estrechamente la investigación y la práctica, colocando a investigadores y docentes en interacción constante.

Funciones del docente y competencias requeridas para el desempeño del rol

La docencia como profesión implica el desempeño de un rol en el que se conjugan diferentes funciones y tareas, las que suponen dimensiones interrelacionadas.

El aula

La institución

El ámbito profesional amplio

El contexto social de incidencia

En estos ámbitos, la interacción con los sujetos que coexisten y el ambiente en general, requieren del docente diferentes competencias y con ellas, diferentes conocimientos o componentes de la formación docente. Se definen como fundamentales:

Componente científico: refiere al conocimiento de los saberes disciplinares, interdisciplinares y transversales que ha de enseñar. Se puede señalar por un lado, el conocimiento "sustantivo" - cuerpo de conocimiento de una materia - y por el otro, el conocimiento "sintáctico" - paradigmas de investigación en cada disciplina, tendencias, perspectivas y validez. Dentro de este componente será necesario dotar al docente de capacidad de autoformación, para la actualización disciplinar permanente.

Componente psicopedagógico: supone el desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos relativos a la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, gestión de clases. Se ha catalogado como conocimiento "profesional" y como tal implica profundizar sobre la realidad educativa, experimentando y adecuando las bases curriculares al contexto donde ejerce la profesión

Componente contextual: supone la capacidad de adaptación de la enseñanza al contexto y los sujetos. Implica que los docentes se sensibilicen por conocer las características socio - económicas y culturales donde despliega su actividad. Incluye el conocimiento acerca de la institución y las necesidades para el trabajo desde una perspectiva orientada hacia la diversidad cultural.

La Formación Docente Inicial deberá contemplar la especificación de competencias referidas a la función profesional en los distintos ámbitos en que el docente tiene que desempeñarse (el aula, la institución, el ámbito comunitario y social, el ámbito profesional amplio) y que requerirán de la articulación de las distintas capacidades.

Se delimitan como aspectos inherentes al perfil del egresado de la Formación Docente Inicial para el 3er. Ciclo E.G.B. y Polimodal, los siguientes:

- * Fundamentar teóricamente su práctica profesional enmarcándola en concepciones éticas y sociales del conocimiento y en las funciones de la escuela y de la educación.
- * Integrar los conocimientos, habilidades y actitudes diversas que se hayan adquirido seleccionándolos, organizándolos y articulándolos de forma que le signifiquen un aporte efectivo en su práctica profesional.



- * Diseñar y conducir proyectos áulicos que comprendan integralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar teniendo en cuenta las diferencias individuales, grupales y socioculturales de los alumnos que estén a su cargo.
- * Establecer relaciones de intercambio de experiencias didácticas entre pares, de modo de fortalecer tanto su propia práctica como la de los docentes con los cuales intercambia experiencias.
- * Concebirse como "investigador de su propia práctica", destacando:
 - La idea de conocimiento como algo complejo, que se construye y reconstruye en cada sujeto y en cada contexto.
 - La consideración de la sociedad como algo conflictivo que debe ser analizado en la acción social y para dicha acción.
 - La concepción de hombre como persona que crea y recrea su porvenir en forma permanente.
 - La educación como proceso que supone transmisión crítica de la cultura.
- * Entender la práctica profesional desde una actitud reflexiva que le permita valorar y enriquecer en forma permanente su labor.
- * Participar en equipos de trabajo institucional que operen en el mejoramiento de la vida institucional.
- * Autoevaluarse permanentemente en el desempeño de su función y decidir sobre su propia formación continua.
- * Desarrollar su compromiso con la justicia, la equidad y la participación comprometida en la extensión y realización de la educación democrática:
 - promoviendo actitudes de defensa activa y promoción de la solidaridad y la igualdad social, así como desarrollando su compromiso con los menos favorecidos social y económicamente;
 - generando cualidades dinámicas como la responsabilidad, el compromiso e iniciativa social y la participación democrática;
 - facilitando la tolerancia y la aceptación de las diferencias de todo tipo
- * Tendrá conocimientos de los C.B.C. de todos los niveles y dominio de los C.B.C. del nivel para el cual se forma.
- * Elaborará diseños e instrumentos de evaluación del aprendizaje adecuados a la enseñanza de los contenidos curriculares y las características de los alumnos.
- * Participar en el P.E.I. (en la elaboración e implementación). Realizar intercambio de las experiencias didácticas para las prácticas docentes y para el trabajo en equipo.

- * Comprenderá la normativa, estructura, fines, objetivos y la dinámica del sistema educativo argentino contemporáneo, en cuanto red de instituciones educativas y escenario de prácticas pedagógicas.

Encuadre Específico del Perfil del Egresado del Área Matemática

Profesor de 3er. Ciclo de la E.G.B. y de la Educación Polimodal en Matemática:

La formación de profesores de matemática posee requerimientos específicos tanto en relación con el aprendizaje de contenidos matemáticos como pedagógicos. El estudio de la matemática requiere de los futuros docentes el desarrollo de capacidades y competencias que impliquen:

- una comprensión profunda de los conceptos y principios de esta disciplina y de las conexiones entre los conceptos y los procedimientos a enseñar;
- el dominio de habilidades de razonamiento, de diferentes métodos de demostración y de resolución de problemas;
- el dominio de formas de comunicación específicas, junto con la capacidad de establecer relaciones entre los distintos tipos de tópicos de la matemática y de ella con otras áreas de conocimiento y con el mundo real.

Al estudio de los **contenidos matemáticos específicos**, y de manera integrada con él, el futuro docente unirá el estudio de los aspectos epistemológicos y pedagógicos, que puedan orientar su acción de enseñar y los aprendizajes de los alumnos del tercer ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal, de acuerdo con los objetivos que la educación matemática tiene en cada uno de estos niveles. Para ello deberá desarrollar competencias que le permitan:

- * establecer conexiones entre los contenidos de los diferentes campos de la formación docente, General Pedagógica, Especializada y de Orientación, necesarias para desempeñar la profesión docente con idoneidad en instituciones y contextos específicos y con grupos diversos de alumnos;
- * diseñar, implementar y evaluar estrategias variadas de enseñanza y aprendizaje de la matemática;
- * seleccionar y aplicar instrumentos y recursos adecuados a la enseñanza de esta disciplina.

Todas estas competencias se vincularán con la formación de actitudes en el profesor que, apreciando el valor que la matemática desempeña en la vida humana,



sienta gusto por trabajar en ella, confianza en poder hacerlo, y compromiso para transmitirlo a sus alumnos.

Al finalizar su carrera el profesor de matemática podrá articular sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales disciplinares con los pedagógicos y didácticos, de manera de poder gestionar la enseñanza de esta disciplina en el marco de su realidad laboral con el máximo de eficiencia y compromiso posibles.



V. ESTRUCTURA CURRICULAR DE BASE

Estructura curricular de base del Profesorado de 3° ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Matemática.

1.- Marco de definiciones básicas

El objetivo de la formación docente es formar un profesor que sea organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad y regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

Este proceso formativo debe tomar como ejes la vinculación entre la teoría y la práctica docente, en sus dimensiones áulicas, escolar y social; la investigación sobre los problemas de la enseñanza en sus distintos niveles y especialidades; la redefinición del rol docente en tanto sujeto históricamente situado.

Sobre la base evidente de que, en general, se enseña de la manera que a uno le enseñaron, se hace imprescindible un replanteo en los centros de formación docente sobre la manera de enseñar matemática. Esta enseñanza ha de atender a que los futuros docentes profundicen los contenidos matemáticos básicos, a iniciarlos en los conocimientos didácticos para poder enseñar esos contenidos y a formar las actitudes pedagógicas que orienten y sustenten su tarea futura.

En los CBC de matemática para el Tercer Ciclo de la EGB y para la Educación Polimodal, se puntualiza el enfoque actual con que han de trabajarse los contenidos de esta disciplina en la escuela. La formación de los futuros docentes deberá atender aspectos similares.

Ellos son:

- una comprensión profunda de los conceptos y principios de esta disciplina y de las conexiones entre los conceptos y los procedimientos a enseñar, pues el docente debe conocer lo que constituye su hacer y las causas de su hacer para poder controlarlo;
- las experiencias y conocimientos matemáticos previos de los futuros docentes, para facilitarles la adquisición de nuevos conocimientos;
- el desarrollo del gusto por la matemática unido al entusiasmo por comunicarlo,
- el dominio de habilidades de razonamiento, de diferentes métodos de demostración y de resolución de problemas aplicando diversas estrategias, teniendo en cuenta que la matemática es una actividad humana a la que todos, docentes y

alumnos, puedan acceder de manera placentera,

- el dominio de formas de comunicación específicas, junto con la capacidad de establecer relaciones entre los distintos tipos de tópicos de la matemática y de ella con otras áreas de conocimiento y con el mundo real,
- la incorporación de nuevas tecnologías, para lograr un manejo inteligente de las mismas que permita al futuro docente decidir cómo utilizarlas en la escuela. Ha de reconocerlas como un medio de explorar contenidos en el aula y de facilitar el estudio independiente por parte de los alumnos y alumnas, respetando sus intereses y ritmos individuales.

Este enfoque en el aprendizaje de los contenidos matemáticos será de ayuda para el futuro docente, en tanto logre proyectarlo a su propia tarea de enseñar. Pero, además la enseñanza de la matemática demanda conocimientos específicos.

El problema de la adecuación del conocimiento científico al conocimiento escolar, la detección de las concepciones de los alumnos acerca de las nociones matemáticas y las formas de hacer evolucionar las mismas, los obstáculos y las dificultades que se pueden prever en los aprendizajes de determinados contenidos, la práctica como proceso continuo de interacción entre la realidad del sistema y el conocimiento académico y cotidiano, la evaluación de esta práctica para su mejoramiento, se constituyen en contenidos básicos que los futuros profesores deben conocer y usar con propiedad.

Es así que al estudio de los contenidos matemáticos específicos, y de manera integrada con él, el futuro docente unirá el estudio de los aspectos epistemológicos y pedagógicos, que puedan orientar su acción de enseñar y los aprendizajes de los alumnos del Tercer Ciclo de la EGB y de la educación Polimodal, de acuerdo con los objetivos que la educación matemática tiene para estos niveles.

Para ello, deberá desarrollar competencias que le permitan:

- establecer conexiones entre los contenidos de los diferentes campos de la formación docente, General Pedagógica, Especializada y de Orientación, necesarias para desempeñar la profesión docente con idoneidad en instituciones y contextos específicos y con grupos diversos de alumnos;
- diseñar, implementar y evaluar estrategias variadas de enseñanza de esta disciplina;
- seleccionar y aplicar instrumentos y recursos adecuados a la enseñanza de la matemática.

Todas estas competencias se vincularán con la formación de actitudes en el futuro docente que, apreciando el valor que la matemática desempeña en la vida



humana, sienta gusto por trabajar en ella, confianza en poder hacerlo, y compromiso para transmitirlo a sus alumnos. Todas estas competencias se vincularán con la formación de actitudes en el futuro docente que, apreciando el valor que la matemática desempeña en la vida humana, sienta gusto por trabajar en ella, confianza en poder hacerlo, y compromiso para transmitirlo a sus alumnos.

Al finalizar su carrera el profesor podrá articular sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales disciplinares con los pedagógicos y didácticos, de manera de poder gestionar la enseñanza de la matemática en el marco de su realidad laboral con el máximo de eficiencia y compromiso posibles.

Fundamentación desde el Área Matemática:

Hoy, nadie duda que la matemática, no es un conjunto de conocimientos aislados, estáticos, sin relación entre sí. El progreso de la matemática no es lineal y está en evolución constante con el desarrollo de las demás áreas.

Vivir la matemática en el aula, significa lograr un espacio colectivo en el que los futuros docentes tengan la posibilidad de pensar, de argumentar, de revisar continuamente sus ideas, de contrastar, de verificar sus resultados y procedimientos, de descubrir regularidades, de analizar, de relacionar, de interpretar datos, hechos, conceptos.

La enseñanza de la matemática abarca tanto la adquisición de conceptos, como la de procedimientos, y actitudes que se involucran en la adquisición de los mismos, debiendo ser aprendidos y enseñados en un contexto significativo, que le permitan al sujeto la confrontación permanente. Por esto decimos que "hacer matemática" en el aula significa lograr un espacio colectivo en el que los alumnos y docentes accedan constructivamente al conocimiento re-creando, re-descubriendo, donde los aspectos metodológicos, las historias, los contextos deberán ser integrados.

Históricamente se distinguía entre lo que hoy llamamos matemática pura, y la matemática aplicada. En cambio hoy, pensamos tanto en educar el pensamiento como en impartir reglas para la acción, porque la matemática debe ser una mezcla coordinada y equilibrada de matemática como filosofía y como instrumento de cálculo. Ninguno de los dos aspectos es prescindible, porque la vida es pensamiento y acción, exigiendo a cada momento razonar y actuar.

Hay que tener en cuenta que la matemática tiene un valor formativo, que ayuda a estructurar todo el pensamiento y a agilizar el razonamiento deductivo, pero también es una herramienta que sirve para el accionar diario y para muchas tareas específicas de casi todas las actividades laborales. Por lo que la matemática debe ser

un constante equilibrio entre la matemática formativa y la informativa.

Fundamentación metodológica específica del Área Matemática:

La vida nos obliga a tomar decisiones, a analizar situaciones, a realizar conjeturas, a obtener resultados, a prever alternativas, a comparar soluciones, estos problemas que son vitales, donde se conjugan un sinnúmero de variables, están relacionados con los conocimientos previos de todos los sujetos.

Por ello cada contenido debe introducirse como problema (algo, un hecho, una situación, un planteamiento, que no puede resolverse automáticamente mediante los mecanismos que utilizamos sino que exige la movilización de diversos recursos intelectuales), que contemplen los intereses de los futuros docentes, tratando éstos de independizarse de los procedimientos, sintiéndose parte del proceso de aprendizaje, y lo que es más importante aún, capaz de resolver situaciones diversas desde las posiciones y perspectivas más insólitas.

Trabajar con problemas es pues un proceso intelectual complejo, que ofrece multitud de posibilidades de aprendizajes y de encadenamiento de nuevas cuestiones, de forma que en torno al eje que constituye el tratamiento del problema se articulan nuevos problemas, y nuevas temáticas que pueden guiar el proceso de aprendizaje de los alumnos. El problema introduce un desfase entre lo que uno sabe en un momento determinado (reglas, definiciones, procedimientos, representaciones) y las exigencias de una tarea nueva. Este desfase lo compromete a modificar sus saberes, a buscar nuevos procedimientos, nuevas resoluciones, es decir, a aprender. La situación de aprendizaje organizada alrededor de un problema se caracteriza por actividades de investigación, de producción de hipótesis, de exploración de ensayos, de verificaciones. A través de ella se ejercen las actividades cognitivas propias de todo matemático.

En este contexto es el docente quien colabora para que los alumnos accedan constructivamente al conocimiento, poniendo énfasis tanto en la coherencia interna como en la significatividad y funcionalidad.

Desde el área se trata de llegar a modelos abstractos a través de modelos concretos sobre los cuales se puede hipotetizar, discutir, resolver, y reflexionar.

Se atenderá especialmente, al trabajo progresivo que lleve hacia un razonamiento de tipo deductivo, e inductivo.

1.1.- EL NIVEL PARA EL QUE SE FORMA AL DOCENTE

~ **3º ciclo de EGB**



~ **Polimodal**

1.2. - LA ESPECIALIDAD DISCIPLINARIA

3º Ciclo de E.G.B. y Nivel Polimodal en Matemática

1.3- LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES BASE

Las estructuras curriculares base delimitan los campos de la formación docente inicial, definidos como:

- **el campo de la formación general** en el cual se abordan saberes que permiten al docente conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones; y construir herramientas conceptuales para investigarla e intervenir en ella. Es un campo de formación común para todos los docentes.
- **el campo de la formación especializada** que permite al docente analizar las características particulares de sus futuros alumnos, considerando su proceso de desarrollo, sus modalidades de aprendizaje, en relación con contextos socio culturales específicos. Está destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuado a los requerimientos específicos de cada uno de los niveles y regímenes especiales.
- **el campo de la formación orientada:** comprende la profundización del conocimiento de las disciplinas o áreas a enseñar, con las necesarias adaptaciones a los distintos niveles o ciclos, que posibiliten el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas, y en relación con los otros campos de formación.

1.4 - LA DISTRIBUCIÓN DE LA CARGA HORARIA

Esta distribución se relaciona con los campos de la formación y los niveles para los que se forma.

- Se plantea un mínimo de 2800 hs reloj para EGB 3 y Polimodal, en las que se fortalecerá el campo de la formación orientada hasta alcanzar un mínimo del 60% de las horas reloj establecidas.

1.5. - LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES

Esta organización contempla:

- ⇒ la definición de trayectos curriculares que
- ≈ referencian los distintos recorridos al interior de la estructura de la carrera, cubriendo los campos de la formación general, especializada y orientada.

- ≈ integran diferentes espacios curriculares definidos como agrupamientos de contenidos con unidad de sentido y orientados hacia la formación integral del futuro docente.
 - ≈ se organizan en relación con el desarrollo de competencias requeridas para el ejercicio de la práctica profesional, como así también en relación a temáticas y problemáticas sustantivas del campo educativo y a la enseñanza en contextos específicos.
 - ≈ se constituyen en organizadores y recorridos posibles no solo para la formación inicial sino también para la capacitación e investigación.
- ⇒ la delimitación de contenidos al interior de los espacios curriculares se plantea a partir de los CBC para la formación docente aprobados por Resolución CFCyE N° 53/96 y por Resolución CFCyE N° 75/98, según lo establece la Resolución Ministerial 2537/98.
 - ⇒ la definición del máximo de espacios curriculares por carrera, la duración cuatrimestral o anual que se plantea para cada caso y las correlatividades que regulan el régimen de cursado. Se contempla el criterio planteado a escala nacional de no establecer mas de seis espacios curriculares simultáneos.
 - ⇒ la asignación de espacios curriculares como espacios de opción institucional y optativos para los alumnos, que representan el 5% de la carga horaria total de la formación.
 - ⇒ la inclusión de líneas orientadoras de articulación entre las funciones de la formación docente continua: formación inicial, capacitación y extensión, e investigación y desarrollo educativo.

2.- LOS TRAYECTOS DE LA FORMACIÓN

Los trayectos curriculares refieren a un modo de organizar el diseño curricular, integrando en su interior un conjunto de espacios curriculares articulados en función de ciertos criterios de unidad.

Estos criterios de unidad operan al interior de la estructura curricular considerando:

- las competencias inherentes al rol docente requeridas en la función profesional que desarrolla, en los distintos ámbitos de desempeño (el aula, la institución, el ámbito comunitario y social, el ámbito profesional amplio) y que requerirán de una articulación de las distintas capacidades en relación con las



intencionalidades que connotan de valor a su actuación profesional. La construcción de competencias implica actuar sobre la realidad de manera estratégica, considerando las particularidades contextuales de la situación.

- situaciones problemáticas del campo profesional que serán abordadas desde diferentes aportes disciplinarios. Su inclusión se sustenta en concepciones que priorizan el papel de la comprensión en el proceso de construcción de saberes y de conocimientos como producto de la interacción social y reconociendo su carácter relativo y provisional.
- los aportes disciplinarios necesarios para el abordaje de los contenidos a enseñar o temáticas específicas vinculadas al contexto social de escolarización.

A partir de estos criterios de unidad se plantean los siguientes trayectos de la formación docente:

TRAYECTO SOCIO HISTÓRICO POLÍTICO

Este trayecto integra espacios curriculares organizados a partir de situaciones problemáticas o temáticas específicas vinculadas al contexto social de escolarización. Se integran en el análisis aspectos referidos a los contextos socio histórico político en su relación con el análisis de problemáticas del sistema educativo, la institución escolar y de la realidad educativa actual.

TRAYECTO SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Este trayecto integra espacios organizados en función de problemáticas y temáticas específicas vinculadas con las características de los sujetos destinatarios de la acción educativa, atendiendo a situar las características propias del nivel y/o especialidad para la que se forma al futuro docente, y a los aportes teóricos que permiten fundar modos de concebir al sujeto en relación con aquello que aprende y a la importancia que revisten los contextos colectivos de aprendizaje.

TRAYECTO DISCIPLINAR

Este trayecto está integrado por espacios organizados en función de aportes disciplinarios, temáticas específicas y competencias referidas por una parte a la vinculación con los contenidos a enseñar y al análisis de aportes teóricos que permiten fundar los procesos de enseñanza y las estrategias de intervención didáctica, en Biología en el Tercer Ciclo de E.G.B y Educación Polimodal.

TRAYECTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Este trayecto se estructura a partir de competencias referidas a la práctica docente y la investigación educativa. Se organiza secuencial y transversalmente en espacios curriculares que plantean desarrollos propios pero articulados con los tres campos de la formación. Se sitúa en este sentido a la práctica docente, en los diferentes contextos en los que se desarrolla y a la formación en investigación, como componentes sustantivos del desempeño profesional.

La práctica docente pretende constituirse en espacios curriculares que proporcionen la posibilidad de desarrollar capacidades y actitudes más complejas, a la luz del análisis desde marcos referenciales teóricos con los cuales puedan lograrse mayores niveles de comprensión y que permitan intervenciones estratégicas y relacionadas con el contexto social de escolarización en que se produce.

La investigación, por su parte, posibilita al docente, inmerso en una realidad altamente compleja, apropiarse de enfoques, conceptos, metodologías que redefinen la percepción, el análisis, la comprensión, la interpretación de los procesos educativos y del contexto que los determina. Incorporar la actitud y la práctica de la investigación como un componente sustantivo del desempeño profesional implica instrumentar al docente para generar estrategias de abordaje y de construcción de alternativas ante las situaciones problemáticas escolares que se planteen.

3.-CRITERIOS ORIENTADORES PARTICULARES PARA LA DEFINICIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR INSTITUCIONAL

3.1.- CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN INTERNA DE LOS ESPACIOS CURRICULARES

Cuando se habla de **trayectos curriculares** se hace referencia a los distintos recorridos al interior de la estructura de una carrera, que proponen determinados contenidos para el desarrollo de las capacidades que se espera que un determinado profesional ponga en práctica durante su desempeño como tal. Los trayectos curriculares son recorridos específicos que, en su mutua articulación, ofrecen la formación esperada. No implican cursados sucesivos sino complementarios y pueden requerir de distintos tipos de conocimientos y, por lo tanto, de contenidos provenientes de distintos campos disciplinares. Pueden estar organizados en relación más directa con determinadas competencias o capacidades, como así también con la



atención de problemáticas que surjan como sustantivas al campo educativo y a la enseñanza en contextos específicos.

Los trayectos curriculares operan como organizadores del proceso de producción de los lineamientos curriculares de la formación docente, cubriendo los campos de formación general, especializada y orientada, e intentan favorecer la organización y articulación de los diferentes **espacios curriculares** entendidos como "agrupamientos de contenidos con unidad de sentido y orientados hacia la formación de las competencias inherentes al rol". Se puede decir, entonces, que los espacios curriculares se consideran como conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado, que se organizan y articulan en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos) que les dan coherencia interna y constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes.

Los criterios que pueden orientar la selección y la organización de los contenidos de los distintos espacios, pueden originarse en distintas fuentes y por lo tanto responder a lógicas diferentes, según se parta de las *competencias*, de las *disciplinas* o de *situaciones problemáticas*, las que deberán ser paradigmáticas del campo profesional docente.

Si se parte de la base de que no existe un único modelo o camino para llegar a elaborar los trayectos y los espacios curriculares, es correcto pensar que se puedan combinar estas fuentes y pensar en la organización de determinados espacios curriculares teniendo en cuenta, por un lado, las *disciplinas* propias del campo pedagógico, al mismo tiempo las *competencias* a las que puedan dar lugar el tratamiento de esos contenidos y también las *situaciones problemáticas*, a las que puedan aportar conocimientos y saberes par su abordaje y resolución.

Por otro lado, hay que tener en claro que toda acción de agrupamientos de contenidos, responde a criterios de carácter interdisciplinar o pluridisciplinar que atiendan a la necesidad de *integrar* contenidos, para superar fragmentaciones de distinto orden, las que han sido abundantemente cuestionadas permitiendo, al mismo tiempo, una mejor comprensión tanto de lo que se aprende como de sus posibilidades de utilización ante situaciones reales y concretas.

Desde el punto de vista didáctico, las formas de organización de los contenidos que pueden adoptar los espacios curriculares pueden ser las de *áreas*, *núcleos*, *módulos* y *asignaturas*. Las tres primeras responden a criterios de integración o interdisciplinares, mientras que la última, responde al criterio disciplinar. En cuanto a las estrategias para el tratamiento de los contenidos

podemos hablar de *seminarios, talleres, laboratorios, trabajos de campo, trabajos de investigación, etc.*

En el concepto de **área** el criterio de agrupamiento es del orden epistemológico. Cuenta con más antecedentes en el campo didáctico-curricular, por lo que es más fácil su identificación y delimitación.

Otro concepto asiduamente utilizado especialmente en los últimos años, coincidente con intentos curriculares interdisciplinarios, es el de **núcleo**. Aquí también rigen criterios de integración, a veces disciplinaria o interdisciplinaria, pero en general responde a un tema o problemática central alrededor de la cual se seleccionan y agrupan los contenidos.

El concepto de **módulo**, ha sido utilizado de diferentes maneras, pero en general tiene que ver con la desagregación de grupos de contenidos de áreas o núcleos en unidades menores pero con unidad de sentido, en las que también se pueden proponer metodologías especiales y/o productos parciales pero integrados. El módulo se estructura a partir de un problema como eje temático central que proporciona unidad a sus contenidos y actividades, requiriendo de un enfoque interdisciplinario. Un módulo no se identifica con una disciplina determinada, sino que para su conformación necesita de un conjunto de conocimientos articulados, provenientes de diferentes campos de conocimiento en torno al abordaje de un determinado problema vinculado con la práctica profesional concreta. Esta problemática se constituye en un objeto de transformación, en función de la cual se organiza una matriz de contenidos y un conjunto de estrategias para atender a su indagación.

El objeto de transformación, como núcleo problematizador, permite al alumno en formación acceder a situaciones vinculadas a la realidad y apropiarse de los contenidos que requieren su profesión desde la vinculación teoría - práctica a través de la acción - reflexión.

El **seminario** o el **taller** constituyen estrategias de organización y producción de la enseñanza y del aprendizaje que obedecen a distintas concepciones, con claros elementos identificatorios y que, por otro lado, tienen ya una historia propia en el ámbito de la didáctica y por lo tanto de la enseñanza. El formato curricular del seminario centra la acción pedagógica en la profundización e investigación de una problemática o temática determinada.

Tiene como objetivo la comprensión de las mismas, la indagación de su complejidad y el abordaje de conceptos teóricos que permitan su explicación e interpretación.



Requiere de espacios de intercambio y discusión que impliquen procesos de análisis, de reflexión y complejización de las explicaciones teóricas que fundamentan el tratamiento que se le da a las situaciones nodales de la práctica profesional o temáticas particulares.

Por medio de estos procesos, los alumnos en formación, podrán apropiarse de marcos conceptuales y metodológicos necesarios para la indagación de la realidad, su interpretación y la construcción de conocimientos sobre la misma.

Los **talleres** pueden ocupar distintos lugares en la estructura curricular, constituyéndose en formas adecuadas para permitir la integración de conocimientos y la reflexión sobre la práctica y sus problemas. El taller refiere a una modalidad organizativa que integra el pensamiento y a la acción en tanto implica la problematización de la acción desde marcos conceptuales que sustenten el abordaje.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan desde este formato, requieren de la integración entre la teoría y la práctica a través del trabajo grupal y la participación activa en torno a un proyecto concreto.

El taller sitúa estilos de interacción y actitudes particulares entre quienes integran el mismo, dado que exige el aporte de experiencias y conocimientos propios para el logro de un producto determinado. Para ello es necesario intervenir desde una modalidad de aprendizaje diferente a la habitual, que permita al taller configurarse en un espacio que incluya la vivencia, el análisis, la reflexión y la conceptualización desde los aportes de diferentes campos de conocimiento

De lo expresado hasta el momento se puede deducir que una determinada **estructura curricular** puede combinar las distintas formas de organización de los contenidos mencionadas, siempre y cuando guarde coherencia lógica y quede justificada la estructura elaborada y los diferentes formatos que se hayan seleccionado para ella.

Se sugieren, al seleccionar la forma de organización de cada espacio, los siguientes tipos de formato curricular: **MODULO, SEMINARIO Y TALLER.**

Los cuatro espacios pertenecientes a la Práctica Docente, y los tres del Sujeto, Aprendizaje y Contexto, adoptarán el formato de **módulo**, teniendo en cuenta que se estructuran a partir de un problema como eje temático central que proporciona unidad a sus contenidos y actividades, requiriendo de un enfoque interdisciplinario.

Los cuatro espacios de Investigación Educativa, los espacios de Problemática Sociocultural y Diversidad, Sistema Educativo, Institución Escolar, Derechos

Humanos y Educación y todo el Trayecto Disciplinar adoptarán el formato de **seminario**, puesto que el mismo centra la acción pedagógica en la profundización e investigación de una problemática o temática determinada, y tiene como objetivo la comprensión de las mismas, la indagación de su complejidad y el abordaje de conceptos teóricos que permitan su explicación e interpretación.

Los espacios abiertos de definición institucional adoptarán el formato que se estime pertinente de acuerdo a la propuesta específica.

Asimismo, esta propuesta sostiene la necesidad de construir espacios de integración entre las diferentes propuestas curriculares, que permita (más allá de los formatos seleccionados) superar fragmentaciones de distinto orden y procesos de aprendizaje que impliquen apropiarse de niveles de comprensión más complejos de las distintas situaciones concretadas que plantea la práctica profesional del docente.

3.2.- CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

El análisis crítico de las características y problemáticas de la profesión docente, el nivel de comprensión que se logre de las mismas, las competencias que se esperan lograr mediante los procesos formativos orientan la definición de criterios para la selección y organización de contenidos que se consideran necesarios para construir el perfil docente deseado.

Se priorizan en este sentido los siguientes criterios:

❏ **PERTINENCIA Y PROFUNDIDAD**

Que permita tener en cuenta las distintas dimensiones, factores y aspectos que involucra el análisis, interpretación y actuación estratégica sobre la realidad educativa. Implica considerar los aportes que se proporcionan desde distintas ciencias, los diversos encuentros que entre los campos del conocimiento se producen en el estudio de una realidad determinada, la valoración del conocimiento como producción social e histórica, y los procesos de construcción del conocimiento.

Definir este criterio implica recuperar en el marco de la formación docente, los fundamentos epistemológicos y psicológicos que articulan las concepciones de conocimiento, de aprendizaje y de enseñanza.

❏ **RELEVANCIA SOCIAL**

Que posibilite al alumno en formación el análisis de distintas perspectivas puestas en relación para el estudio de la educación como práctica social situada y la práctica docente como una tarea de intervención social, determinada por condicionantes históricos, políticos, ideológicos, valorativos que posibilitan u obstaculizan la producción de saberes, la democratización del conocimiento y la igualdad de oportunidades para la apropiación de productos culturales socialmente significativos.



✘ **ACTUALIZACIÓN Y APERTURA**

Que atiende a la necesidad de incorporar en forma permanente los nuevos conocimientos producidos por el avance científico y su posibilidad de apertura, para su articulación atendiendo a las lógicas de los distintos campos del saber y permitiendo su progresiva complejización en el marco de la formación docente continua.

✘ **ARTICULACIÓN**

Que refiere a la construcción de recorridos al interior de la formación que permitan superar la fragmentación y posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Las distintas perspectivas puestas en relación para el análisis de la realidad, la construcción de propuestas alternativas llevadas a la acción, su valoración desde marcos referenciales, su reestructuración, su interrogación e indagación, permitirá el desarrollo de competencias requeridas para tomar decisiones estratégicas en el marco de actuación profesional particular.

✘ **REGIONALIZACIÓN**

Que atiende a considerar los factores sociales y culturales del contexto en el cual se desempeña el docente, a fin de valorar los saberes que en el mismo se producen, la posibilidad de establecer conexiones con otras realidades u otras formas culturales.

Criterios para la selección, organización de los contenidos en la formación docente inicial en el Área de Matemática para 3^a Ciclo de E.G.B. y Polimodal

Los conocimientos científicos que se enseñan en la escuela representan el conjunto de saberes teóricos y técnicos, necesarios para el desempeño del alumno en la vida diaria. Es por ello que resulta vital trabajar en un proceso que selecciona cuáles de ellos son los apropiados para que el alumno se forme en las competencias enunciadas.

Este proceso de selección no es azaroso, sino que se realiza en torno a criterios (integración, apertura, equilibrio, relevancia social, desarrollo del pensamiento crítico, coherencia interna, regionalización), que demarcan cuáles de ellos adquieren mayor significatividad, funcionalidad y pertinencia en el entorno social, pensando en su alta conexión con el mundo real, y con otras disciplinas.

Estos contenidos se encuentran presentados por ejes, con el objetivo de que los alumnos logren avanzar en la construcción de redes de contenidos. Además, no deben pensarse aisladamente, sino que se deben existir conexiones e integraciones permanentes.

3.2.- CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES ABIERTOS DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL

Las estructuras curriculares jurisdiccionales plantean la flexibilización de la propuesta curricular que permita el desarrollo de recorridos formativos comunes y

otros específicos. Desde este principio la institución tiene la posibilidad de definir el abordaje de temáticas específicas. Se constituyen de esta manera espacios abiertos, destinados a la profundización de determinados contenidos referidos a sujetos o contextos específicos inherentes al campo profesional.

Cada espacio abierto en si mismo se constituye en una instancia optativa para los alumnos debiendo preverse que la oferta institucional contemple para cada caso, al menos dos alternativas equivalentes entre sí a los efectos de la acreditación.

Las propuestas de esta institución son:

- Integración de alumnos con NEE en 3° ciclo de Egb y educación polimodal (Trayecto Sujeto, aprendizaje y contexto).
- La escuela como espacio de prevención (Trayecto Sujeto, aprendizaje y contexto).
- Articulación entre ciclos y niveles (Trayecto socio-histórico político)
- Problemática del currículo y el contexto (Trayecto socio-histórico político)
- Resolución de problemas algebraicos. (Trayecto disciplinar)
- Resolución de problemas geométricos. (Trayecto disciplinar)
- La alfabetización en el área de Matemática (Trayecto disciplinar)

3.4 .- CRITERIOS PARA LA DEFINICIÓN DE LAS EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR.

En función de la definición de formatos al interior de los espacios curriculares se delimitan aspectos relativos a las formas de tratamiento y estrategias metodológicas priorizadas en la organización curricular.

Es importante consignar que los porcentajes definidos a nivel de los descriptores de cada espacio curricular implican la asignación de horas al interior de la estructura para concretar experiencias de integración que redunden en la articulación interna del proceso formativo.

Esta Institución define estas experiencias de integración curricular como:

Espacios de concreción de la transversalidad del curriculum

Las experiencias de integración curricular tienen como objetivo:

- ♦ Articular el proceso formativo
- ♦ Superar las fragmentaciones de distinto orden al interior del proceso formativo y en el accionar institucional.
- ♦ Permitir procesos de aprendizaje que impliquen apropiarse de niveles de comprensión más complejos de las distintas situaciones concretadas, que plantea la práctica profesional docente.

La unidad de los aprendizajes no está en los contenidos del conocimiento, sino en lo que tienen en común como funciones u operaciones del pensamiento.



Esto conlleva la subordinación de los contenidos a la categoría de medios o ejes para organizar el quehacer educativo.

Para ello, es necesario pensar en situaciones problemáticas significativas para los alumnos del ISFD, que le permitan:

- la *transferencia* de los conocimientos, para generar un conocimiento nuevo y oportuno para resolverla.
- la *integración* de los diversos conocimientos, habilidades y actitudes que pueda haber adquirido, que le permitan comprender situaciones complejas y/o llevar a cabo acciones vistas como procesos de toma de decisiones curriculares e institucionales
- la *socialización* de los aprendizajes se posibilitaría, por medio del consenso valorativo de los alumnos.

Articulación entre los trayectos de la formación:

→ Organización de Jornadas de Integración Curricular.

Estas experiencias se realizarán dos veces en el año, hacia el final de cada cuatrimestre.

El eje articulador para el primer año estará centrado en "El docente y el contexto educativo", esto implicará orientar y articular las acciones que posibiliten comprender la función de la escuela en general y del docente en particular, en una comunidad específica.

El eje articulador del segundo año se centrará en "El docente y el contexto institucional y áulico".

En el tercer año será "El docente y su práctica profesional" y se centrará en 3º ciclo de EGB y en 4º año "El docente y su práctica profesional en Nivel Polimodal"

A modo de ejemplo:

El eje "El docente y el contexto educativo", requerirá del abordaje de contenidos como:

- Los componentes del Sistema Educativo en el marco del contexto sociocultural nacional, provincial y regional;
- Los procesos de elaboración del conocimiento del área de Biología
- El currículo como resultado de un proceso de construcción social y su relación con la construcción del rol docente.

La Institución preverá instancias de trabajo que permitan dar coherencia a las acciones institucionales con la Formación Inicial a partir de los aportes que de los distintos proyectos se recojan.

Desde el Trayecto La Práctica Profesional, se elaborarían las herramientas para la atención de las problemáticas específicas que, con el aporte de los restantes espacios curriculares, se revelen en el contexto. De esta forma, se lograría una articulación entre los espacios curriculares al interior de la formación y hacia fuera con la/s instituciones de base en relación a las problemáticas reales que se traten, posibilitando también la articulación con los otros Programas.

Esto posibilitaría orientar y articular acciones, de modo que permitan al alumno, comprender la función de la escuela en general y del docente en particular, en una comunidad específica.

- ARTICULACIÓN ENTRE LOS CAMPOS DE LA FORMACION

De acuerdo al análisis de los contenidos propuestos en los espacios curriculares y de criterios para la conformación de los equipos docentes de los mismos, se observa que existe una articulación explícita entre los diferentes campos de la formación docente inicial.

Algunos ejemplos de esta articulación:

- * En los espacios de la Práctica Docente II, III y IV (campo de la formación general) se trabajan contenidos estrechamente relacionados con el campo disciplinar, ya que al abordar la selección de contenidos, la organización de actividades y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, este abordaje es siempre centralizado y en función de la enseñanza de la matemática. Como así también en la conformación de los equipos docentes se incluye tanto un generalista como un especialista del área.

Teniendo en cuenta que el campo de la formación docente especializada permite al docente en formación, analizar las características particulares de sus futuros alumnos esto es un insumo básico y fundamental para el trabajo que se propone desde los contenidos de las Prácticas Docentes de los cuatro años de formación (que implica de por sí una articulación entre el campo de la formación general y del campo de la formación especializada).

- * El Programa de Formación Inicial, prevé en su organización espacios de trabajo con los docentes para poder concretar las diferentes articulaciones que tanto el diseño curricular de esta formación, como los proyectos específicos elaborado por cada equipo docente plantean. Para coordinar este trabajo es central la figura



del Coordinador de carrera que realiza un seguimiento de los diferentes espacios curriculares, en un trabajo articulado entre los docentes.

3.5.- CRITERIOS PARA LA ARTICULACIÓN CON LOS PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE CAPACITACIÓN Y EXTENSIÓN, DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO

Tal como se presenta en la matriz general de las estructuras curriculares, los trayectos de la formación operan como organizadores no sólo de la formación inicial, sino como núcleos de articulación entre programas institucionales.

Los diseños curriculares institucionales recuperan en función de los mismos la definición de propuestas institucionales, de articulación de los trayectos con las funciones de capacitación e investigación.

A modo de ejemplo se presentan las siguientes:

- * En el espacio de INVESTIGACION EDUCATIVA, se podrá llevar a cabo proyectos de investigación que se llevaran a cabo en el Programa de Investigación, conformando los equipos con los alumnos.
- * Desde el Espacio de Investigación se podrán organizar Jornadas de intercambio de experiencias de investigación entre los proyectos del Instituto y con otros Institutos
- * Los espacios curriculares de todos los trayectos podrán ser presentados como cátedra abierta, lo cual permite aumentar las ofertas de capacitación.

(la articulación entre programas se detalla en el PEI - 2002)

4.- MATRIZ GENERAL DE LAS ESTRUCTURAS CURRICULARES

A continuación se presenta la matriz general de las estructuras curriculares.

La misma presenta:

- * el alcance que se asigna a los trayectos curriculares que transversalizan la formación docente provincial.
- * la articulación con el perfil y las competencias del egresado de la formación docente que se plantea.
- * las formas de organización interna que se priorizan.
- * su articulación a nivel de los programas institucionales de capacitación y extensión, y de investigación y desarrollo educativo.

4.1 - ESTRUCTURA CURRICULAR

La formación docente en **3º ciclo de E.G.B. y Polimodal especializado en**

Matemática.

Los trayectos y los espacios

Se detallan a continuación los espacios curriculares integrados en cada trayecto y los descriptores básicos de los mismos en el marco del programa de formación de grado.

TRAYECTO DE LA PRACTICA PROFESIONAL

Integra ocho espacios curriculares comunes:

PRACTICA DOCENTE I
 PRACTICA DOCENTE II
 PRACTICA DOCENTE III
 PRACTICA DOCENTE IV
 INVESTIGACION I
 INVESTIGACION II
 INVESTIGACION III
 INVESTIGACION IV

Los espacios curriculares de Práctica Docente adoptarán el formato de MÓDULO para su tratamiento metodológico didáctico.

Los espacios curriculares de Investigación Educativa adoptarán el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

Descriptores de los espacios curriculares

PRACTICA DOCENTE I

Este espacio incluye contenidos relativos a las múltiples dimensiones de la práctica docente. En su marco los futuros docentes conocerán y analizarán los supuestos que fundamentan diferentes concepciones de educación y el aporte que distintas disciplinas efectúan para el análisis del campo problemático de lo educativo.

Se incluye también el análisis de los procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de los conocimientos como producto histórico social y su relación con los contenidos escolares y el curriculum.

La práctica docente se aborda desde el análisis de las dimensiones de la profesionalidad, el compromiso social y ético y las características y competencias requeridas para el ejercicio profesional. Sitúa el abordaje de enfoques y tendencias actuales en relación con los procesos de enseñanza.

Propuesta de alcance de los contenidos

- * La educación como campo problemático. Los fundamentos de la práctica educativa. Educación y pedagogía. Debates contemporáneos.
- * La práctica docente. Dimensiones profesional, socio política y ética de la tarea docente. El docente y el conocimiento. Saberes del docente: marcos de referencia explícitos e implícitos, su incidencia en la práctica educativa. El rol docente y los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- * Los contenidos escolares. Realidad y conocimiento: diferentes perspectivas. Conocimiento, valores y verdad. El carácter provisional del conocimiento. Procesos de producción, circulación, distribución, enriquecimiento y apropiación de diversas formas culturales. Conocimiento y conocimiento escolar.
- * El curriculum escolar. Conceptos y teorías. Fundamentos y funciones del curriculum. El curriculum y la práctica escolar. El docente y el curriculum.
- * La enseñanza: conceptualizaciones, supuestos, enfoques históricos y tendencias actuales.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 5 hs. cátedra semanales, y de estimativamente 160 horas cátedra anuales.



De la carga horaria total se destinará un 10% de la misma para el desarrollo de actividades de campo e indagación de la realidad educativa del tercer ciclo E.G.B. y nivel Polimodal. Estas instancias pueden articularse al interior del trayecto con el espacio curricular Investigación I o bien plantear formas de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de formación.

Propuesta de conformación del equipo docente

El equipo estará conformado por un docente generalista. Ver en el punto 5 la definición de este término y los perfiles docentes requeridos para la cobertura de este espacio.

PRACTICA DOCENTE II

Este espacio incluye contenidos relativos al análisis del proceso curricular y del Diseño Curricular Jurisdiccional.

Se centra asimismo en el diseño de la enseñanza, contextualizada en el ámbito de la práctica docente en el aula y en la institución escolar.

Propuesta de alcance de contenidos

- * El curriculum como proceso: diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación. Ámbitos, niveles de concreción y agentes. Los determinantes del curriculum. Niveles de especificación curricular en el caso argentino: nacional, jurisdiccional, institucional, áulico.
- * Documentos curriculares. Contenidos básicos comunes. El diseño curricular jurisdiccional: lógicas para su abordaje. Adecuaciones curriculares: concepto e implicancias.
- * La enseñanza de la Matemática en el 3er. Ciclo E.G.B. y Polimodal.
- * El diseño de la enseñanza: criterios para la selección y organización de contenidos de enseñanza y actividades de aprendizaje. El contexto cultural, los medios y los recursos escolares. Criterios para la selección y uso de recursos y tecnologías educativas.
- * La evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Concepciones, enfoques y tipos de evaluación. Selección y elaboración de criterios e instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación. Especial tratamiento de criterios para la enseñanza de la Matemática.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 5 hs. cátedra semanales, y de estimativamente 160 hs. cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 15% para el desarrollo de experiencias de pasantías en distintas instituciones del 3er. Ciclo E.G.B. y Polimodal.

Estas instancias pueden articularse con los restantes trayectos de formación, brindando insumos para las experiencias de integración previstas al interior de la estructura curricular.

Propuesta de conformación del equipo docente

El equipo estará conformado por dos docentes, uno generalista y otro disciplinar.

PRACTICA DOCENTE III

Este espacio aborda la profundización en la didáctica específica para la enseñanza de las disciplinas, como resultado de la integración de teorías psicológicas de aprendizaje, investigaciones sobre la adquisición y el aprendizaje de cada disciplina, teorías filosófico-epistemológicas. Este conocimiento permitirá a los futuros docentes adecuar su práctica profesional a la situación de enseñanza y de aprendizaje en la que están inmersos.

De la misma forma, este conocimiento le permitirá evaluar nuevas metodologías y seleccionar y adaptar consciente y fundadamente cada una de ellas y los materiales que las acompañan.

El futuro docente deberá conocer formas adecuadas de intervención de acuerdo a la estructura epistemológica de cada disciplina.

Propuesta de alcance de contenidos

- * Concepciones que han sustentado las prácticas docentes destinadas a la enseñanza de la Matemática. La interrelación teoría - práctica.
- * Estilos y estrategias de aprendizaje.
- * El rol del alumno y del docente en las diferentes situaciones que plantean los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- * Análisis y tratamiento de los errores. Evaluación formativa: evaluación formal, informal y autoevaluación. Evaluación y acreditación. Criterios de evaluación y acreditación.
- * El diseño y la evaluación de situaciones didácticas para la enseñanza de la Matemática en el 3º ciclo de E.G.B.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 hs. cátedra semanales y de estimativamente 256 hs. cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 40% para el desarrollo de práctica y residencia en distintas instituciones de 3º Ciclo de E.G.B., en el área de Matemática.

Estas instancias pueden articularse con los restantes trayectos de la formación brindando insumos para las experiencias de integración previstas al interior de la estructura curricular.

Propuesta de conformación del equipo docente

El equipo estará conformado por 1 generalista con 8 horas cátedra y 1 especialista curricular en matemática con 8 horas cátedras.

PRACTICA DOCENTE IV

Este espacio se configura como lugar de articulación y análisis crítico, en el que se desarrollan actividades de investigación y de reflexión sobre la propia práctica.

Integra como elemento sustantivo la proyección y puesta en práctica de estrategias de intervención didáctica para la enseñanza de la disciplina en la que se forme el futuro docente, en el Nivel Polimodal.

Propuesta de alcance de los contenidos

- * La práctica docente en el Nivel y Polimodal en sus distintas modalidades. La Matemática y su aporte a la formación en los distintos niveles del sistema educativo.



- * El contexto institucional: observación, análisis y registro de las relaciones de la escuela con el entorno comunitario y social. Las relaciones entre el macro y micro contexto. Lectura y análisis del PEI y PCI.
- * El contexto del aula. Elaboración e implementación de propuestas didácticas en función de propósitos educativos de la enseñanza de la Matemática, el PEI y PCI, los contenidos de enseñanza y las características de las alumnas y alumnos.
- * Análisis de la propia práctica y formulación de proyectos de acción en función de la identificación de problemas en la experiencia realizada.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 hs. cátedra semanales y de estimativamente 256 hs. cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un 40% para el desarrollo de práctica y residencia en distintas instituciones educativas Polimodal.

Estas instancias pueden articularse con los restantes trayectos de la formación brindando insumos para las experiencias de integración previstas al interior de la estructura curricular.

Propuesta de conformación del equipo docente

El equipo estará conformado por 1 generalista y 2 especialistas curriculares en matemática con 8 horas cátedra cada uno.

INVESTIGACION EDUCATIVA

Los espacios vinculados a la formación en investigación permitirán a los futuros docentes aproximarse a contenidos que le posibiliten fundamentar el conocimiento científico, reconocer sus características distintivas y la estructura y dinámica de sus procedimientos y producciones.

Abordarán el análisis de las teorías y procedimientos científicos en su relación con el papel y condiciones del contexto social e histórico en el que tienen lugar las producciones científicas, atendiendo en particular al abordaje del conocimiento en la contemporaneidad.

Sitúa como eje a la investigación educativa, recuperando los paradigmas, perspectivas y enfoques teórico - metodológicos y como núcleo sustantivo el abordaje del diseño e implementación de proyectos de investigación.

INVESTIGACION EDUCATIVA I

Propuesta de alcance de contenidos

- * Conocimiento científico: caracterización y tipos. Estructura del conocimiento científico. Investigación y métodos científicos. Progreso científico. Influencia de factores sociales en el desarrollo de las Ciencias. Implicancias éticas y sociales de las Ciencias y de la Técnica.
- * Paradigmas en el campo del saber científico. La coexistencia paradigmática. Invariantes estructurales en el proceso científico. El análisis del proceso de investigación. El papel del proceso como instancia integral. Diferentes instancias de validación: conceptual, empírica, operativa, expositiva.
- * La instancia de validación conceptual: planteamiento específico del problema de investigación. La observación como una fuente informativa, sus características. La delimitación del problema. Formulación de hipótesis. Hipótesis preliminares. Marco Referencial y/o Marco Teórico. Propósitos de la investigación. Posibles impactos.
- * La instancia de validación empírica: diseño y recorte del objeto empírico. Hipótesis: concepto, características, tipos, utilidad. Las unidades de análisis, variables,

dimensiones e indicadores. Configuración de las matrices de datos. Posibles instrumentos de recolección de datos: la observación (ya analizada). La entrevista, encuesta, cuestionario, la investigación documental y el análisis de contenido. El informante clave.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs. cátedra semanales y de estimativamente 96 hs. cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un porcentaje del 15% para actividades de articulación con el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, que promueva la inserción gradual de las alumnas y alumnos en proyectos de investigación educativa que se implementen en la institución formadora.

A tal fin, los espacios curriculares podrán prever la figura de pasantías o sistemas de créditos anuales a ser cubiertos por los alumnos/as para acreditar el espacio curricular.

Propuesta para la conformación de los equipos docentes

El equipo estará conformado por 1 generalista con experiencia en el espacio curricular.

INVESTIGACION EDUCATIVA II

Propuesta de alcance de contenidos

- *El conocimiento de la contemporaneidad. Procesos de fragmentación y rearticulación de las disciplinas: multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. Conocimiento disciplinar y conocimiento escolar. Análisis del impacto en el conocimiento escolar de los cambios en las formas de articulación de la disciplina.
- *Diseño de la investigación educativa. Paradigmas, perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos de la investigación educativa. Etapas en la elaboración de un diseño de investigación: delimitación de la temática y del problema, construcción del marco teórico y metodológico. El trabajo de campo.
- *Análisis, interpretación y sistematización de la información. Conclusiones y elaboración de informes.
- *La investigación en el aula. El problema de la teoría y la práctica. Evaluación del proyecto de investigación. La investigación en la escuela. La enseñanza y el aprendizaje de la investigación: nuevas propuestas y alternativas. El docente como investigador. La práctica docente como fuente de investigación. Los alumnos como investigadores: alcances y limitaciones.
- *La investigación en educación. Investigaciones actuales en educación. Nuevos enfoques de la investigación educativa. El rol del docente como investigador en la escuela. La enseñanza y el aprendizaje de la investigación.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs. cátedra semanales y de estimativamente 96 hs. cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un porcentaje del 15% para actividades de articulación con el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, que promueva la inserción gradual de las alumnas y alumnos en proyectos de investigación educativa que se implementen en la institución formadora.

A tal fin, los espacios curriculares podrán prever la figura de pasantías o sistemas de créditos anuales a ser cubiertos por los alumnos/as para acreditar el espacio curricular.



Propuesta para la conformación de los equipos docentes

El equipo estará conformado por 1 generalista con experiencia en el espacio curricular y un especialista en el área disciplinar.

INVESTIGACION EDUCATIVA III

Propuesta de alcance de contenidos

La investigación educativa como investigación social. Problemas actuales de la investigación educativa. El impacto de las investigaciones en los procesos de transformación e innovación educativa. El docente investigador: alcances y limitaciones de la práctica investigativa en la escuela.

La investigación de la enseñanza. Los procesos de investigación de la práctica docente. La construcción de conocimientos: saberes y conocimiento escolar. La producción del discurso. Instancias de validación. El conocimiento como producto socialmente vinculante.

Organización significativa del conocimiento. Informes de investigación. Metodología y estrategias de análisis de la información. El uso de los resultados de la investigación educativa: crítica y autocrítica de la práctica docente.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs. cátedra semanales y de estimativamente 96 hs. cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un porcentaje del 15% para actividades de articulación con el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, que promueva la inserción gradual de las alumnas y alumnos en proyectos de investigación educativa que se implementen en la institución formadora.

A tal fin, los espacios curriculares podrán prever la figura de pasantías o sistemas de créditos anuales a ser cubiertos por los alumnos/as para acreditar el espacio curricular.

Propuesta para la conformación de los equipos docentes

El equipo estará conformado por 1 generalista con experiencia en el espacio curricular y un especialista disciplinar.

INVESTIGACION EDUCATIVA IV

Propuesta de alcance de contenidos

La investigación educativa sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática en distintos niveles. Elaboración de la agenda de problemas.

Diseño y desarrollo de una investigación en el área con producción de un informe final de investigación.

Propuesta de distribución de la carga horaria

Cada uno de estos espacios cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3hs. cátedra semanales y de estimativamente 96 hs. cátedra anuales.

De la carga horaria total se destinará un porcentaje del 15% para actividades de articulación con el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, que promueva la inserción gradual de las alumnas y alumnos en proyectos de investigación educativa que se implementen en la institución formadora.

A tal fin, los espacios curriculares podrán prever la figura de pasantías o sistemas de créditos anuales a ser cubiertos por los alumnos/as para acreditar el espacio curricular.

Propuesta para la conformación de los equipos docentes:

El equipo estará conformado por 1 generalista y un disciplinar con experiencia en el espacio curricular, con 3 horas cada uno.

TRAYECTO SUJETO - APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Integra cinco espacios curriculares. Los mismos son:

SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO I
 SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO II
 SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO III
 PROBLEMÁTICA SOCIO CULTURAL Y DIVERSIDAD
 ESPACIO ABIERTO

Los espacios curriculares correspondientes al Sujeto Aprendizaje y Contexto adoptarán el formato de MÓDULO para su tratamiento metodológico didáctico.

El espacio curricular correspondiente a Problemática Socio Cultural y Diversidad adoptará el formato de SEMINARIO para su tratamiento metodológico didáctico.

Descriptores de los espacios curriculares.

SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO I

Desde este espacio se pretende que los futuros docentes puedan apropiarse de los aportes que desde la Psicología y otros campos del conocimiento permiten analizar y comprender al sujeto.

El reconocimiento de las diversas concepciones de la infancia a través del tiempo, constituyen ejes de reflexión iniciales. Asimismo, es fundamental proporcionar al futuro docente herramientas conceptuales que le posibiliten conocer y analizar las características que asume el desarrollo psicológico del sujeto en contextos socio culturales determinados. Estos aportes conjuntamente con los provenientes de las diferentes teorías del aprendizaje, permitirán al futuro docente diseñar, implementar y evaluar propuestas educativas institucionales y áulicas adecuadas.

Propuesta de alcance de contenidos

Concepciones de infancia a través de la historia.

Maduración, crecimiento, desarrollo y aprendizaje. Teorías del desarrollo. Factores constitucionales y ambientales que intervienen en el desarrollo del sujeto. Funciones parentales. Conflictos y resolución. La sexualidad infantil. Desarrollo social, moral y afectivo. La cultura de la infancia.

La modalidad de aprendizaje del niño.

Aportes de las teorías del aprendizaje.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs. cátedra semanales y de estimativamente 64 hs. cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.



Propuesta de conformación de los equipos docentes

El equipo estará conformado por 2 generalistas con 4 horas cátedra cada uno.

SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO II

Desde este espacio se pretende analizar las diferentes perspectivas sobre la niñez y la pubertad, a fin de comprender e interpretar las situaciones que se generan en el contexto institucional y áulico con los sujetos destinatarios del 3er. Ciclo de E.G.B.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, se centrará el estudio de la formalización del pensamiento desde diferentes cuerpos teóricos en relación con la propuesta que desde los docentes se plantean en las estrategias de enseñanza.

Se abordarán contenidos referidos a la influencia de diferentes productos culturales destinados a púberes, a los códigos de comunicación, a la modalidad que anuncian las relaciones interpersonales en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, y los valores y actitudes necesarios para el ejercicio de la ciudadanía en un sistema democrático.

Se propone considerar los cambios que introduce el desarrollo sexual en los sujetos, los análisis que se han realizado sobre los mismos en el marco de un contexto social y familiar determinado.

Propuesta de alcance de contenidos

La estructura del 3er. Ciclo de E.G.B. y la Educación Polimodal en relación con las características del sujeto destinatario.

Breve referencia al desarrollo cognitivo en la infancia. El conocimiento en relación consigo mismo, con los otros y con las formas culturales. Etapa operatoria del pensamiento.

La pubertad. Diferentes perspectivas. Relaciones entre lenguaje y pensamiento. El púber en la escuela.

El contexto socio cultural. Su influencia en las formas de vinculación. Estilos de comunicación. Las producciones y productos culturales para estas etapas de la vida. Su influencia en la estructuración de la personalidad. La familia y el grupo de pares.

Aprendizaje: las teorías del aprendizaje y su vinculación con la concepción del desarrollo del sujeto. El proceso de aprendizaje en diferentes contextos educativos: formales y no formales. Posibilidades y dificultades en el aprendizaje.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 4 hs. cátedra semanales y de estimativamente 64 hs. cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

Propuesta de conformación de los equipos docentes

El equipo estará conformado por un generalista con 4 horas cátedra.

SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO III

Desde este espacio se pretende analizar las diferentes perspectivas sobre la adolescencia y la adultez, a fin de comprender e interpretar las situaciones que se generan en el contexto institucional y áulico con los sujetos destinatarios del 3er. Ciclo de E.G.B. y Polimodal.

Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, se centrará el estudio de la formalización del pensamiento desde diferentes cuerpos teóricos en relación con la propuesta que desde los docentes se plantean en las estrategias de enseñanza.

Se abordarán contenidos referidos a la influencia de diferentes productos culturales destinados a los adolescentes y adultos, a los códigos de comunicación, a la modalidad que anuncian las relaciones interpersonales en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, y los valores y actitudes necesarios para el ejercicio de la ciudadanía en un sistema democrático.

Se propone considerar los cambios que introduce el desarrollo sexual en los sujetos, los análisis que se han realizado sobre los mismos en el marco de un contexto social y familiar determinado.

Propuesta de alcance de contenidos

Desarrollo cognitivo: formalización del pensamiento. Aportes de las Teorías del Aprendizaje. Las operaciones del pensamiento y el aprendizaje de la matemática.

La adolescencia como período de cambio: mitos y realidades. El desarrollo psicosexual. El desarrollo de la identidad socio-sexual en la adolescencia, juventud y adultez. El adolescente en la escuela.

El contexto socio cultural. Su influencia en las formas de vinculación. Estilos de comunicación. Las producciones y productos culturales para estas etapas de la vida.

Desarrollo del juicio ético y crítico. Los valores y las actitudes. La autonomía y la dependencia. Los vínculos. El mundo del trabajo. La ciudadanía. Homogeneidad y heterogeneidad.

Concepto de necesidades educativas especiales. Dificultades en el aprendizaje. El concepto de integración.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 5 hs. cátedra semanales y de estimativamente 80 hs. cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% de la misma para experiencias de integración curricular entre espacios pertenecientes a distintos trayectos de la formación.

Propuesta de conformación de los equipos docentes

El equipo estará conformado por un generalista con 5 horas cátedra.

PROBLEMÁTICA SOCIO CULTURAL Y DIVERSIDAD

Desde este espacio curricular de duración cuatrimestral, se pretende efectuar el abordaje de la problemática de la diversidad a partir del análisis de variables que la determinan.

El reconocimiento de las características que asumen los contextos políticos, sociales, económicos y culturales actuales y su incidencia en el contexto educativo, permitirá resignificar el concepto y las prácticas que desde la "diversidad" se desarrollan.



Este planteo sitúa la problemática no sólo por la determinación del contexto sino por la producción que el mismo genera al nivel de la constitución del sujeto, de sus posibilidades y limitaciones. Los cambios sociales y culturales introducen nuevas problemáticas en los procesos educativos, para los cuales es necesario construir propuestas de intervención institucional y en el aula desde el "respeto" y no desde la "misericordia" (Dutzchatsky) por las diferencias sociales y culturales que inciden en la configuración de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Propuesta de alcance de contenidos

La función política de la educación en los diferentes contextos sociales e histórico - políticos. De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. La diversidad y el conocimiento escolar. Concepto de integración.

El lugar de la escuela en el campo cultural y social. La relación cultura, sociedad y escuela. Los cambios en la estructura social. Problemáticas socioeconómicas. Nuevas identidades sociales. Su incidencia en los procesos educativos. El surgimiento de nuevas identidades culturales. Las diferencias culturales en la escuela.

El desarrollo del sujeto como producto de condiciones histórico sociales. Impacto de los cambios sociales y culturales en la constitución del sujeto. Las características actuales de los procesos de socialización. La naturaleza social de los saberes culturales. Diversidad lingüística y cultural. Los alumnos con necesidades educativas especiales.

Propuestas de intervención institucional y áulica para la diversidad.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs. cátedra semanales y de estimativamente 48 hs. cátedra cuatrimestrales.

Se prevé, en función de su ubicación en la estructura curricular, su articulación con el trayecto de la Práctica Profesional. Se destinará un 5% de su carga horaria a fin de promover estas experiencias.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente generalista con 3 horas cátedra.

ESPACIO ABIERTO

ESPACIO ABIERTO DEL TRAYECTO SUJETO APRENDIZAJE Y CONTEXTO: se prevé una carga horaria de 3 horas semanales con un total de 48 horas cátedra. Las opciones serán:

-Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en 3 ° ciclo de EGB y Educación Polimodal: propuesta de alcance de contenidos: la integración del púber- adolescente con necesidades educativas especiales. Adaptaciones curriculares. Problemas de Aprendizaje.

-La escuela como espacio de prevención: propuesta de alcance de contenidos: prevención y contención en la escuela ante problemáticas del adolescente violencia, maltrato, sida , drogadicción, alcoholismo, trastornos de la alimentación.

TRAYECTO SOCIO HISTORICO POLITICO

Integra CUATRO espacios curriculares. Los mismos son:

SISTEMA EDUCATIVO
 INSTITUCION ESCOLAR
 DERECHOS HUMANOS Y EDUCACION
 ESPACIO ABIERTO

Los espacios curriculares de éste trayecto adoptarán el formato de SEMINARIO para el tratamiento metodológico didáctico.

Descriptores de los espacios curriculares.

SISTEMA EDUCATIVO

Este espacio recupera los aportes de la historia, la sociología y la política educativa que contribuyen al análisis del marco histórico, social, político, económico, etc. en el que se contextúa la práctica docente.

Se centrará el estudio en la función del sistema educativo y en el análisis de los procesos actuales de transformación y en el conocimiento de la normativa que regula el funcionamiento del mismo.

Propuesta de alcance de contenidos

Origen, consolidación, crisis y transformación del sistema educativo argentino.

Contexto de producción. Normativa fundacional. Funciones del Sistema Educativo Argentino. Desarrollo histórico, consolidación y principales problemáticas.

Realidad educativa de los 90. Relaciones entre el S.E. y el contexto social, político, económico y cultural. Encuadre legal vigente. Constitución Nacional y Provincial.

Ley Federal de Educación y Ley de Educación Superior. Acuerdos Federales. Normativa que regula el sistema educativo en la jurisdicción provincial.

Formación docente. Evolución histórica y características actuales de la docencia como profesión. Normativa vigente que regula la función y el trabajo docente.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs. cátedra semanales y de estimativamente 48 hs. cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente generalista con 3 horas cátedra.

INSTITUCION ESCOLAR

Este espacio integra contenidos para abordar el estudio de la institución escolar, en particular en relación con las diferentes conceptualizaciones que se han dado de ella, a las funciones sociales que cumple, a las características que se le asignan a la escuela en el marco del sistema educativo argentino y en el actual proceso de transformación.

Se abordarán asimismo las dimensiones de análisis de la institución escolar, de los roles y funciones de los diferentes actores y de la cultura e identidad institucional.



Propuesta de alcance de contenidos

La institución escolar. Su desarrollo en el tiempo. Conceptualizaciones acerca de la institución escolar. Relaciones entre la institución escolar, la familia y otras instituciones comunitarias y sociales. La institución escolar y el sistema educativo argentino. La transformación de la institución escolar en la actualidad.

Dimensiones de análisis de la institución escolar. Dimensión pedagógico didáctica de la institución escolar. Gestión del currículo y de las prácticas áulicas en la escuela. Dimensión socio comunitaria.

La dimensión administrativo organizacional de la escuela. Estructura formal. Poder y conflicto. Roles y funciones de los diferentes actores.

Cultura e identidad institucional.

El Proyecto Educativo Institucional.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs. cátedra semanales y de estimativamente 48 hs. cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente generalista con 3 horas cátedra.

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACION

Este espacio aborda contenidos vinculados al estudio de los derechos humanos, tema en el que confluyen contenidos éticos y jurídicos. Se analizan en él sus fundamentos, la universalidad de estos derechos con especial referencia a los derechos del niño, así como su importancia como contenido educativo.

Propuesta de alcance de contenidos

La fundamentación de los derechos humanos. La universalización de los derechos humanos.

Historia de los movimientos de los derechos humanos. Vigencia y violación de los derechos humanos.

Los derechos civiles y políticos. Los derechos sociales. Derechos de tercera generación. Derechos del niño.

La violencia en cualquiera de sus formas como atentado a la dignidad humana.

Los instrumentos legales nacionales e internacionales para la defensa de los derechos humanos. La responsabilidad individual, social y política. Los mecanismos de acción para la defensa de los derechos humanos.

La enseñanza de los derechos humanos.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 3 hs. cátedra semanales y de estimativamente 48 hs. cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente generalista con 3 horas cátedra.

TRAYECTO DISCIPLINAR

Integra 15 espacios curriculares estos son:

ÁLGEBRA I
 ÁLGEBRA II
 GEOMETRÍA I
 GEOMETRÍA II
 GEOMETRÍA III
 ANÁLISIS MATEMÁTICO I
 ANÁLISIS MATEMÁTICO II
 ANÁLISIS MATEMÁTICO III
 PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA.
 FÍSICA
 TOPOLOGÍA
 GEOMETRÍA DIFERENCIAL
 HISTORIA Y FUNDAMENTOS DE LA MATEMÁTICA.
 NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA LA MATEMÁTICA
 ESPACIO ABIERTO

Los espacios curriculares de éste trayecto adoptarán el formato de SEMINARIO para el tratamiento metodológico didáctico, a excepción de Nuevas Tecnologías para la enseñanza de la matemática y el Espacio Abierto disciplinar, que adoptarán la modalidad de TALLER.

ALGEBRA

El futuro docente deberá profundizar sus conocimientos de los números racionales y reales, como así también de los números complejos. Los conjuntos numéricos deberán quedar claramente caracterizados tanto por sus usos como por las propiedades que poseen. El análisis comparativo de las propiedades de las operaciones de cada conjunto numérico, dará lugar al tratamiento de estructuras algebraicas.

Además de conocer las razones pragmáticas que han hecho surgir los números y sus múltiples aplicaciones, es necesario que los futuros docentes reconozcan las razones de índole matemática, estudiando las ecuaciones que exigen la existencia de aquellos.

En el trabajo con los números reales se dedicará especial atención al cálculo aproximado. Los problemas de medida tendrán relevancia para comprender los conceptos de error absoluto y error relativo y de acotación del mismo. El trabajo sobre la recta numérica, observándose las propiedades de completitud y orden, es fundamental. La recta numérica constituye un modelo geométrico óptimo para confirmar la intuición de que para cada punto de ella existe un número real y viceversa.

A pesar de que las estructuras algebraicas no se presentan como un contenido de tratamiento obligatorio en el Nivel Polimodal, es importante que los alumnos del profesorado profundicen sus propios conceptos matemáticos al respecto para lograr un marco más amplio que el que involucra los contenidos que deberán enseñar.

El álgebra se trabajará en su marco lógico específico y en su consistencia, es decir, como lenguaje y método de resolución de problemas. La comprensión de la representación algebraica, posibilitará el trabajo formal en todas las ramas de la matemática y su aplicación a situaciones provenientes de otras ciencias.



ÁLGEBRA I

Propuesta de alcance de contenidos.

Elementos de lógica matemática y de teoría de conjuntos.
Introducción al cálculo proposicional.
Proposiciones. Conectivos lógicos. Tablas de verdad. Tautologías. Contradicción y contingencias.
Predicados y conjuntos
Cálculo con predicados. Implicación. Inclusión.
Figuras y modos tradicionales del silogismo.
Introducción al cálculo funcional.
Funciones proposicionales.
Cuantificadores. Conmutación de cuantificadores. Negación.
Álgebras de conjuntos.
Familias de conjuntos. Operaciones de Boole. Equivalencias lógicas e identidades entre conjuntos.
Leyes fundamentales del álgebra de conjuntos.
Metodología de la matemática.
El método axiomático.
El cálculo proposicional como sistema deductivo.
Concepto general de relación. Producto cartesiano.
Funciones y operaciones.
Relación de orden y equivalencia .
El número natural . La demostración.
Ampliaciones del concepto de número.
El número entero. Divisibilidad y congruencia . Representación. Propiedades . Operaciones. Leyes.
El número racional. Representación. Propiedades . Operaciones. Leyes.
El número real. Representación. Propiedades . Operaciones. Leyes.
El número complejo. Representación. Propiedades . Operaciones. Forma trigonométrica.
Las estructuras del álgebra.
Grupos: definición. Subgrupos. Morfismos de grupos. Orden de un grupo. Propiedades. Criterios.
Anillos. Ideales. Espacios vectoriales. Grupos abelianos. Morfismos. Propiedades.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 horas semanales , correspondiendo a 256 horas cátedras anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 8 horas cátedras.

ÁLGEBRA II

Propuesta de alcance de contenidos

Álgebra lineal.
Ecuaciones lineales.
Cuerpos. Sistemas de ecuaciones lineales.
Matrices. Operaciones con matrices. Cálculo de la inversa. Matrices elementales.
Matrices de cambio de base. Matriz dada por bloque. Matriz identidad. Matrices y

vectores asociados a sistemas lineales. Eliminación Gaussiana en sistemas lineales y triangulación de matrices. Resolución de sistemas por triangulación Gaussiana. Matriz reducida.

Espacios vectoriales.

Espacios vectoriales . Definición .

Subespacios . Bases y dimensión. Coordenadas.

Resumen de equivalencia por filas. Cálculos relativos a subespacios.

Espacio columna, fila, y nulo de una matriz.

Transformaciones lineales.

Álgebra de las transformaciones lineales. Isomorfismo.

Representación de transformaciones por matrices.

Funciones lineales.

Equivalencia de matrices.

Polinomios.

El álgebra de los polinomios. Ideales de polinomio.

Factorización prima de un polinomio.

Determinantes:

Anillos conmutativos.

Funciones determinantes. Propiedades de los determinantes. Módulos.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 horas semanales, correspondiendo a 256 horas cátedras anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 8 horas cátedras.

GEOMETRIA

La enseñanza de la geometría enfatizará la construcción del significado de los contenido espaciales y geométricos a través de su utilidad para resolver problemas y la reflexión sobre los mismos. Esto colaborará que los futuros docentes, partiendo del análisis de lo percibido y hecho, puedan valorizar la generalización de las propiedades encontradas, interesándose por la demostración deductiva. Todo este proceso ayudará a comprender cómo funciona el pensamiento matemático y la diferencia entre la prueba experimental y la prueba lógica que exige la matemática.

La comprensión correcta de las nociones geométricas básicas, dará al futuro docente los instrumentos para usar modelos geométricos que le permitan resolver problemas y clarificar nociones tanto de otras ramas de la matemática, como de otros campos del conocimiento.

Los contenidos han de trabajarse tanto desde la intuición geométrica como desde la perspectiva analítica, no descartándose el uso de modelos físicos y de programas de computación adecuados para su tratamiento.

GEOMETRÍA I

Propuesta de alcance de contenidos

La geometría elemental.

Axiomática Euclidiana. La axiomática de Euclides.

La axiomática de Hilbert.



Propiedades afines
Paralelismo.
Operaciones lineales con vectores.
Propiedades métricas.
La perpendicularidad y congruencia en la geometría plana.
Movimientos rígidos en el plano.
Simetrías axiales. Traslaciones. Giros. Simetrías centrales.
Construcciones de la geometría plana con regla y compás.
Movimientos no rígidos en el plano.
Homotecias. Semejanzas. Teorema de Thales.
Funciones trigonométricas.
Relaciones. Representaciones. Teorema de Pitágoras.
Teorema del seno.
Teorema del coseno.
Teorema de las tangentes. Aplicaciones.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 horas semanales cuatrimestrales, correspondiendo a 128 horas cátedras anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 8 horas cátedras en un cuatrimestre.

GEOMETRÍA II

Propuesta de alcance de contenidos

Propiedades proyectivas y topológicas.
Sistematización de la geometría : el plano afín y el plano proyectivo.
Transformaciones y propiedades proyectivas.
Relaciones de equivalencia y grupo de transformaciones.
Subgrupo e invariantes.
Secciones cónicas y coordenadas polares.
La parábola y las traslaciones de ejes.
La elipse. La hipérbola. Rotación de ejes. Coordenadas polares. Gráfico de ecuaciones en coordenadas polares.
Área de una región en coordenadas polares.
Tratamiento unificado de las secciones cónicas y sus ecuaciones polares .
Rectas tangentes de curvas polares.
Vectores en el plano y ecuaciones paramétricas.
Vectores en el plano. Producto escalar. Funciones con valor vectorial.
Ecuaciones paramétricas. Longitud de arco. Vectores unitarios.
Tangente y normal. Curvatura. Movimientos en el plano.
Vectores y geometría analítica en el espacio.
El espacio numérico tridimensional. Vectores en el espacio tridimensional. Planos. Rectas en R^3 . Producto vectorial. Superficies cuádricas. Curvas en R^3 . Coordenadas cilíndricas y esféricas.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 horas semanales en un cuatrimestre, correspondiendo a 128 horas reloj anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 8 horas cátedras.

GEOMETRÍA III

Propuesta de alcance de contenidos

Curvas paramétricas planas y espaciales. Ejemplos.

Longitud de arco, curvatura, torsión, ecuaciones de Frenet, teorema de clasificación ortogonal.

Curvas y superficies en \mathbb{R}^n dadas en forma implícita.

Espacio tangente. Puntos regulares y singulares. Parametrización local. Orden de contacto entre una hipersuperficie y una curva paramétrica.

Clasificación ortogonal y afín de cuádricas en \mathbb{R}^n .

Rango, centro y puntos singulares de cuádricas. Acción de un grupo en un conjunto. Invariantes.

Superficies en \mathbb{R}^3 . Superficies de revolución. Superficies regladas.

Primera forma fundamental. Aplicación de Gauss, segunda forma fundamental, curvatura media y gaussiana. Direcciones principales. Puntos elípticos, hiperbólicos y parabólicos. Ecuaciones de compatibilidad, teorema de la clasificación ortogonal de superficies.

Geodésicas. Enunciado y discusión de los axiomas de plano euclídeo según

Hilbert. Superficies de revolución de curvatura constante y modelos de geometrías no euclideanas. Ideas sobre triángulos geodésicos y el teorema de Gauss-Bonnet.

Definición axiomática de plano afín y proyectivo.

Propiedades de Pappus y de Desargues, caracterización del plano proyectivo.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 horas semanales, correspondiendo a 192 horas reloj anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 6 horas cátedras.

TOPOLOGÍA¹⁰

Propuesta de alcance de contenidos

Tipos de orden. Conjunto bien ordenados. Ordinales. Axioma de elección. Inducción transfinita. Zermelo. Zorn.

Topologías, equivalencias de las definiciones por abiertos. Entornos. Operadores de clausura y redes. Espacios de Sierpinski y espacios T_0 .

Productos. Subespacios. Cocientes. Topología finales. Topologías iniciales. Espacios T_1 .

Productos fibrados. Funciones abiertas. Funciones propias. Compacidad. Equivalencia entre Heine Borel y el Lema de Tubo. espacios localmente compactados.

Espacios T_3 . Espacios T_4 . Lema de Urysohn. Teorema de Tietze.

¹⁰ pasa de ser un espacio abierto opcional a espacio curricular de 4º año, debido a que por los contenidos propuestos se consideraba un espacio del trayecto disciplinar importante para la formación de los futuros docentes, además de lograr a través de su inclusión el 60% de las horas en el campo orientado



Teorema de Tychonoff. Compactificación de Stone- Cech. El intervalo y espacios completamente regulares.

Paracompacidad. Particiones de la unidad. Inmersión de variables compactas en R^n . Espacios de funciones. Continuidad de la evaluación. Topología compacto abierta. Teorema de Ascoli.

Aplicaciones. Teorema fundamental del álgebra. Teoremas de puntos fijos de campos vectoriales.

Clasificación de revestimientos. Grupos Deck. Revestimiento universal.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta con una carga horaria total de 80 horas con 5 horas semanales

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes:

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 5 horas cátedra

GEOMETRÍA DIFERENCIAL¹¹

Propuesta de alcance de contenidos

Teorema de la función implícita. Aplicaciones, variables topológicas. Cartas y atlas diferenciable de una variedad topológica. Estructuras diferenciales. Variedades diferenciales. Subvariedades en R^n . Caracterizaciones. Criterio práctico para la construcción de variables diferenciables. Ejemplos.

Funciones diferenciables. Curvas en variables diferenciables. Vector tangente y espacio tangente a una subvariedad en R^n . Vector tangente. Espacio tangente a una variedad diferenciable.

Diferencial de una función diferenciable. Vector tangente a una curva. Vinculación entre el espacio tangente y una subvariedad de R^n y el que tiene como variedad diferenciable. Parametrizaciones de una subvariedad en R^n . Propiedades y ejemplos. Inmersiones y sumersiones. Subvariedades inmersas y sumergidas. Cartas adaptadas. Valores críticos y regulares de una función diferenciable. Propiedades. Grupos de Lie. Ejemplos.

Fibrado tangente. Campo de vectores. Ejemplos. Curvas integrales. Existencia y unicidad. Flujo local de un campo de vectores. Completitud. Criterio para extender curvas integrales. Propiedades del flujo maximal. Derivaciones y corchete de Lie. Propiedades. Derivada de Lie. Teorema de Frobenius. Fibrado cotangente y formas diferenciables.

Tensores y k-formas diferenciables. Representación local. Producto tensorial y producto exterior. Tensores diferenciables interpretados como aplicaciones. $F(M)$ -Multilineales. Diferencial exterior. Propiedades.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta con una carga horaria total de 80 horas con 5 horas semanales

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes:

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 5 horas cátedra

¹¹ idem 2

ANÁLISIS MATEMÁTICO

El concepto de función es unificador en la matemática, por lo tanto ha de ser núcleo de análisis para los futuros docentes, quienes continuarán y profundizarán los contenidos relacionados con el lenguaje gráfico y algebraico de los CBC de Matemática para la EGB, realizando un tratamiento más sistemático que tienda a favorecer los conceptos de función (abordando sus representaciones en orden creciente de abstracción: desde modelos físicos o simulaciones hasta las representaciones gráficas y expresiones analíticas de diversas funciones), variable, cambio, dependencia. Se buscará ampliar y fundamentar el tratamiento y análisis de funciones y familiarizar a los alumnos con los problemas del cálculo diferencial e integral de funciones de una y varias variables.

Los conceptos de límite, continuidad y derivada se trabajarán sobre ejemplos de funciones elementales que proveerán un enfoque analítico que complementará el estudio de gráficos. El futuro docente deberá advertir que el cálculo infinitesimal es una herramienta poderosa para el análisis del comportamiento de las variables involucradas y, por lo tanto, de gran potencial explicativo de problemas concretos.

ANÁLISIS I

Propuesta de alcance de contenidos

Número real. Desigualdades. Coordenadas y rectas.

Funciones. Gráficas.

Función explícita. Función implícita. Análisis de comportamientos.

Funciones polinómicas (función lineal, cuadrática, y de grado mayor a dos). Funciones racionales: (hipérbola equilátera, cociente de funciones lineales). Funciones irracionales (circunferencia , elipse).

Función exponencial y logarítmica.

Funciones trigonométricas. ($\sen \hat{g}$, $\cos \hat{g}$, $\tg \hat{g}$).

Funciones especiales (valor absoluto, escalonadas).

Sucesiones y series numéricas

Supremo e ínfimo. Límite de sucesiones. El número e , la función exponencial. Intervalos . Valor absoluto. Inecuaciones.

Sucesiones : monótonas y acotadas. Convergencia absoluta y condicional. Teoremas de series infinitas. Series infinitas de términos positivos.

Límite y continuidad.

Límite de una función en un punto. Límites laterales. Interpretación gráfica . Teorema de los límites de funciones. Límites unilaterales. Límites infinitos. Límite para la variable tendiendo a infinito. Interpretación gráfica. Asíntotas. Continuidad de una función en un punto. Propiedades y operaciones de límites. Continuidad de una función compuesta. Continuidad en un intervalo. Teoremas de Rolle y Lagrange. Regla de L'Hopital. Fórmula de Taylor, funciones de C^k , forma del resto.

Descripción de propiedades relevantes de \mathbb{R}^2 , \mathbb{R}^3 , \mathbb{R}^n . Conexión.

La derivada y la diferenciación. Derivadas parciales y direccionales. Diferencial.

Pendientes e incrementos.

Derivada de una función en un punto. Función derivada.

Interpretación gráfica y geométrica. Rectas tangentes. La derivada como pendiente de una curva en un punto.

Derivabilidad y continuidad.

Derivadas de las funciones algebraicas.

Teoremas de las derivadas de las funciones algebraicas.

Derivadas de las funciones trigonométricas.

Reglas de derivación.



Derivada de funciones compuestas, regla de la cadena.
Derivadas de función potencia de exponente racional. Gradiente.
Derivadas de orden superior. Fórmula de Taylor.
Diferencial de segundo orden. Hessiano.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 horas semanales, correspondiendo a 256 horas reloj anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 8 horas cátedras.

ANÁLISIS II

Propuesta de alcance de contenidos

Funciones definidas implícitamente.

Casos en tres variables. Transformaciones. Uso de los teoremas de la función inversa y de funciones implícitas. Curvas en \mathbb{R}^2 , curvas y superficies en \mathbb{R}^3 , tangentes y normales. Coordenadas generalizadas.

Valores extremos de funciones de varias variables.

Condiciones suficientes.

Extremos ligados, multiplicadores de Lagrange. Diferencial de una función.

Integral definida e integración.

Antidiferencial. Técnicas de antidiferencial.

Ecuaciones diferenciales.

Integral indefinida. Áreas. La integral de la diferencial. Propiedades. Teorema del valor medio para integrales.

Teorema fundamental del cálculo de un área en una región en un plano.

Integrales múltiples. Integrales dobles.

Cambio de variables en integrales múltiples. Convergencia uniforme. Integrales impropias. Integrales dependientes de un parámetro. Integrales impropias dependientes de un parámetro.

Integrales curvilíneas o integrales de superficies.

Longitud de curvas. Independencia de las integrales curvilíneas en las curvas. Teorema de Green. Cambio de variables en integrales dobles. Superficies y área. Integrales de superficie. Teorema de la divergencia. Cambio de variables en integrales triples. Teorema de Stokes.

Integrales de Riemann-Stieljes. Definición. Propiedades.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 8 horas semanales, correspondiendo a 256 horas reloj anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 8 horas cátedras.

ANÁLISIS III

Propuesta de alcance de contenidos

Vectores. Álgebra vectorial. Gradiente, divergencia y rotor. Operador nabla. Fórmulas usuales. Integraciones vectoriales. Circulación y flujo de un vector. Interpretación vectorial de los teoremas de Gauss, Stokes y Green.

Ecuaciones de primer orden y de primer grado. Definiciones. Integración. Separación de variables. Ecuación homogénea. Ecuación de coeficientes constantes. Diferenciales exactas. Factor integrante. La ecuación lineal. Ecuación de Euler. Ecuación de Bernoulli. Ecuación de Ricatti.

Ecuaciones de segundo orden. Ecuaciones diferenciales de segundo orden lineales con coeficientes constantes. Wronskiano. Método de variación de constantes. Sistemas lineales con coeficientes constantes.

Teorema de existencia y unicidad para sistemas de ecuaciones diferenciales. Método de Picard-Lindelöf. Caso particular de los sistemas lineales. Ecuaciones diferenciales de orden superior.

Soluciones por desarrollo en serie. Desarrollo de una solución en serie de Taylor. Singularidad regular. La ecuación hipergeométrica. La ecuación de Legendre. Solución para grandes valores de $|x|$. La ecuación de Bessel y la función $J_n(x)$.

Sistemas autónomos. Sistemas autónomos para $n = 2$. Singularidades. Sistemas lineales.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 horas semanales, correspondiendo a 192 horas reloj anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 6 horas cátedras

PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA.

El objetivo primordial es enfrentar al futuro docente al problema central de la estadística: resolver problemas que muestren la necesidad de una teoría cuantitativa que permita tomar decisiones en presencia de la incertidumbre o del azar.

Se retomarán las consideraciones generales de la EGB, consolidando y profundizando contenidos de estadística descriptiva, e incorporando el estudio de la correlación.

En relación con la probabilidad, se avanzará en el cálculo de probabilidades y en el concepto de distribución, para comenzar a trabajar problemas de estimación de parámetros e inferencia estadística.

Propuesta de alcance de contenidos

Estadística.

Experimentos controlados . Estudios observables.

Estadística descriptiva. Tipos de variable. Métodos descriptivos visuales. Histogramas.

Medidas de posición y escalas.

Media. Mediana. Desvío estándar. Desviaciones absolutas y relativas.

Errores de medición . Error aleatorio. Tendencias.

Análisis combinatorio. Permutaciones. Combinaciones. Binomio de Newton.

Probabilidad.

Probabilidad e inferencia.

Espacio muestral. Eventos. Probabilidad. Propiedades.

Tamaño de la muestra. Test de hipótesis. Intervalos de confianza.

Modelo probabilístico para una experiencia: caso discreto.



Cálculo de la probabilidad de un evento. Método de los puntos muestrales.

Probabilidad condicional e independiente del evento.

Regla de Valles.

Muestras aleatorias.

Variables aleatorias discretas y continuas, sus distribuciones de probabilidad .

Distribución de probabilidad.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 horas semanales , correspondiendo a 192 horas reloj anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 7 horas cátedras.

HISTORIA Y FUNDAMENTOS DE LA MATEMÁTICA.

Para una clara conceptualización de la disciplina por parte de los docentes es necesario estudiar, preferentemente con simultaneidad al tratamiento de los contenidos matemáticos específicos, aspectos epistemológicos y de la historia de la matemática de este bloque, que ayuden al docente a formarse una idea adecuada de la naturaleza formal y abstracta de esta ciencia, de su método de producción, y de su modo axiomático de organización, a la vez que le faciliten la interpretación de las formas de pensamiento matemático y dificultades de los alumnos dentro de los contextos históricos y culturales en que se mueven.

Propuesta de alcance de contenidos

Los orígenes.

Los orígenes primitivos .

Orígenes de la teoría de la numeración.

Orígenes de la geometría.

Las matemáticas en Egipto y la Mesopotamia.

La época de oro de la matemática.

Las matemáticas Griegas: Thales.

La escuela Pitagórica .

Platón y Aristóteles. Euclides. Arquímedes. Apolonio.

Renacimiento y ocaso de la Matemática Griega.

.Paradojas de Zenón.

La crisis de los inconmensurables.

Otras civilizaciones

La matemática en la China y en la India.

Evolución de la aritmética entre los árabes.

El álgebra a partir del Renacimiento. La Geometría Analítica. El Cálculo Infinitesimal.

Fundamentación de la Geometría. Axiomática de Hilbert. Grupos de transformaciones. El Programa de Erlangen. Geometrías no euclidianas.

Fundamentación del número real. Relación con la teoría de las proporciones.

Sistemas formales. Fundamentación global de la matemática. Enfoques y críticas.

Teorema de incompletitud.

Interrelación entre los desarrollos históricos de la Matemática y la Física.

La matemática en Argentina.

El desarrollo de la matemática en la Argentina.

Avances de la matemática.

Propuesta para la distribución de la carga horaria.

Este espacio curricular cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 5 horas semanales en un cuatrimestre, correspondiendo a 80 horas reloj anuales.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 5 horas cátedras.

NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

Las herramientas y procesos de modelado de la matemática discreta han ganado enorme significado para la resolución de problemas del mundo real, incluyendo los provenientes de la computación. Atendiendo a esto en el presente bloque, necesariamente integrable con los restantes, se abarcan elementos de cálculo numérico, la familiarización con un lenguaje de programación relacionado con la matemática, una introducción a la investigación operativa y la modelización de tópicos de campos tales como las ciencias naturales, ciencias sociales, economía, ingeniería y la tecnología en general. Se hace hincapié en el valor del cálculo para la resolución de problemas de cambio, optimización y medida.

Propuesta de alcance de contenidos

Programación.

Elementos de programación e introducción a un lenguaje de programación con orientación matemática (Fortran, C, Pascal, etc.) y utilitarios (Mathemática, Ma-ple, etc.).

Computación aplicada a la matemática

Hardware, software, comandos, lenguajes de programación, estructura de datos, utilización de librerías científicas, productos de análisis estadísticos. Programas de computación diversos.

Derive, Cabrí, Graphmatica, Dr. Geo, Regla y compás, Proyecto Descartes, etc. como recursos didácticos.

Uso en el aula de programas computacionales o de applets incluidos en ellos.

Acceso a sitios en los que el usuario dispone de sugerencias didácticas para el uso de estos recursos en el aula.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 6 horas cátedra semanales y de estimativamente 192 cátedra en el año.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 6 horas cátedras.

FÍSICA

Cabe destacar que los ejemplos de aplicación de la matemática en contextos concretos resultan eficaces motivadores y transmisores de su importancia y necesidad.



Es interesante ver como otras ciencias como la Física, han motivado el avance de la matemática al obligarle a buscar formulaciones que expliquen con claridad los fenómenos que la intuición advierte, superando los escollos de la explicación verbal.

Puesto que la relación fundamental que posee la física con la matemática es un claro ejemplo de retroalimentación entre ciencias, enunciamos una propuesta de alcance de contenidos referidos a fenómenos físicos relevantes, profundizándolos desde una perspectiva formalizada de los fenómenos analizados y el estudio de leyes, principios y/o conceptos generales que permiten construir una visión conceptual más integrada. Se incorporan a nivel informativo algunas teorías y modelos que reflejan el estado actual de la disciplina, tales como la mecánica cuántica, la superconductividad y la relatividad especial.

Propuesta de alcance de contenidos

Procesos de medición:

Magnitudes físicas. Errores de mediciones. Distribución de Gauss.

Estática.

Fuerza. Composición de fuerzas. Diversos métodos (paralelogramo, poligonal, funicular).

Descomposición de fuerzas.

Cinemática.

Cinemática del punto. Trayectoria.

Movimiento rectilíneo uniforme: Unidades. Concepto de velocidad.

Movimiento rectilíneo uniformemente variado: concepto de aceleración.

Velocidad y aceleración como entes vectoriales.

Composición de movimientos

Movimiento:

Distintos tipos de interacción. Leyes de Newton. Conservación de la cantidad de movimiento. Interacciones gravitatorias. Ley de gravitación universal. Campo gravitatorio. Leyes de Kepler. La energía mecánica: casos de conservación y no conservación. Trabajo mecánico. Potencia. Elementos de relatividad especial.

Electricidad y magnetismo

Interacciones electrostáticas. Ley de Coulomb. Características de los campos eléctrico y magnético. Transformación de energía eléctrica y magnética en otras formas de energía y viceversa. Inducción electromagnética. Circuitos eléctricos de corriente continua y alterna. Nociones sobre semiconductores y superconductividad.

Fenómenos térmicos:

Fenómenos de transmisión del calor. Modelo cinético de los gases. Principios de la termodinámica. Nociones de irreversibilidad y entropía.

Fenómenos ondulatorios:

Elementos de óptica ondulatoria. Fenómenos de difracción e interferencia. Interacción de la radiación con la materia. Efecto fotoeléctrico. Características y clasificación de las ondas. Sonido.

Propuesta para la distribución de la carga horaria

Este espacio cuenta para su desarrollo con una carga horaria de 5 hs. cátedra semanales y de estimativamente 80 hs. cátedra en el cuatrimestre.

De la carga horaria total se destinará un 5% para el desarrollo de experiencias de integración con espacios curriculares de otros trayectos.

Propuesta para a la conformación de los equipos docentes

Para este espacio curricular se prevé 1 docente especialista con 5 horas cátedra.

ESPACIO ABIERTO

ESPACIO ABIERTO DEL TRAYECTO DISCIPLINAR: se prevé una carga horaria de 5 horas semanales con un total de 80 horas cátedra. Las opciones serán:

-**Resolución de problemas algebraicos** :propuesta de alcance contenidos: búsqueda, construcción, resolución y análisis didáctico de problemas algebraicos.

-**Resolución de problemas geométricos** : propuesta de alcance contenidos: búsqueda, construcción, resolución y análisis didáctico de problemas geométricos.

- **La alfabetización en el área de Matemática:** propuesta de alcance contenidos: concepto de alfabetización. La alfabetización en Matemática. Articulación con las otras áreas.

.

4. 2 - EL DISEÑO DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR BASE- cuadros

1.Cuadro orientativo de distribución de espacios curriculares por cuatrimestre y año de la formación

En el siguiente cuadro se presentan los espacios cuatrimestrales y anuales con sus respectivas cargas horarias



1. - PROFESORADO DE TERCER CICLO DE E.G.B. Y POLIMODAL ESPECIALIZADO EN MATEMÁTICA

| 1er. Cuatrimestre | Hs.Semanal | Hs.Totales | Anuales | Hs.Semanal | Hs.Totales | 2do. Cuatrimestre | Hs.Semanal | Hs.Totales |
|---|------------|------------|---|------------|------------|---|------------|------------|
| Sujeto, Aprendizaje y Contexto I Sistema Educativo | 4 | 64 | Práctica Docente I Investigación Educativa I Álgebra I Análisis Matemático I | 5 | 160 | Institución Escolar Sujeto, Aprendizaje y Contexto II | 3 | 48 |
| | 3 | 48 | | 3 | 96 | | 4 | 64 |
| | 7 | 112 | | 8 | 256 | | 8 | 256 |
| | | | | 8 | 256 | | 7 | 114 |
| Geometría I Sujeto Aprendizaje Contexto III | 8 | 128 | Práctica Docente II Investigación Educativa II Álgebra II Análisis Matemático II | 5 | 160 | Geometría II Historia y Fundamentos de la Matemática | 8 | 128 |
| | 5 | 80 | | 3 | 96 | | 5 | 80 |
| | 13 | 208 | | 8 | 256 | | 8 | 256 |
| | | | | 24 | 768 | | 13 | 208 |
| Física | 5 | 80 | Práctica Docente III Investigación Educativa III Geometría III Probabilidad y estadística Análisis matemático III | 8 | 256 | Problemática Sociocultural y Diversidad | 3 | 48 |
| | | | | 3 | 96 | | | |
| | | | | 6 | 192 | | | |
| | 5 | 80 | | 6 | 192 | | 3 | 48 |
| | | | | 6 | 192 | | 3 | 48 |
| | | | | 29 | 928 | | | |
| Derechos Humanos y Educación Espacio abierto (Trayecto Sujeto Aprendizaje y contexto) Topología Espacio abierto (Trayecto Disciplinar) | 3 | 48 | Práctica Docente IV Investigación Educativa IV Nuevas tecnologías para la enseñanza de la matemática | 8 | 256 | Espacio abierto (Trayecto socio- histórico y político) Geometría diferencial Espacio abierto (Trayecto Disciplinar) | 3 | 48 |
| | 3 | 48 | | 3 | 96 | | 5 | 80 |
| | 5 | 80 | | 6 | 192 | | 5 | 80 |
| | 5 | 80 | | | | | | |
| | 16 | 256 | | 17 | 544 | | 13 | 208 |

2. Carga horaria total por campos de la formación y porcentajes respecto al total de horas de la formación

| CAMPO DE LA FORMACION GENERAL | | CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECIALIZADA | | CAMPO DE LA FORMACIÓN ORIENTADA | |
|-------------------------------|----------|-------------------------------------|---------|---------------------------------|----------|
| Práctica docente I | 160 hrs. | Sujeto, aprendizaje y contexto I | 64 hrs. | Álgebra I | 256 hrs. |
| Práctica docente II | 160 hrs | Sujeto, aprendizaje y contexto I | 64 hrs. | Álgebra II | 256 hrs. |
| Práctica docente III | 256 hrs | Sujeto, aprendizaje y contexto I | 80 hrs. | Análisis mat. I | 256 hrs. |
| Práctica docente IV | 256hrs | Problemática Sociocultural y diver. | 48 hrs. | Análisis mat. II | 256 hrs. |
| Investigación educativa I | 96 hrs. | Espacio abierto | 48 hrs. | Análisis mat. III | 192 hrs. |
| Investigación educativa II | 96 hrs. | | | Geometría I | 128 hrs. |
| Investigación educativa III | 96 hrs. | | | Geometría II | 128 hrs. |
| Investigación educativa IV | 96 hrs. | | | Geometría III | 192 hrs. |
| Sistema educativo | 48 hrs. | | | Historia y fundamentos | 80 hrs. |
| Institución escolar | 48hrs. | | | Probab. y estadística | 192 hrs. |
| Derechos humanos y educación | 48 hrs. | | | Nuevas tecnologías | 192 hrs. |
| Espacio abierto | 48 hrs. | | | Física | 80 hrs. |
| | | | | Topología | 80 hrs. |
| | | | | Geometría diferencial | 80 hrs |
| | | | | Espacio abierto | 80 hrs. |
| | | | | Espacio abierto | 80 hrs. |
| TOTAL HORAS: 1424 | | TOTAL HORAS: 304 | | TOTAL HORAS: 2544 | |
| PORCENTAJE: 33 % | | PORCENTAJE: 7 % | | PORCENTAJE: 60 % | |



3. Carga horaria total por trayecto y porcentajes respecto al total de la formación

| | Trayecto Disciplinar | Trayecto Socio, Histórico Político | Trayecto Sujeto Aprendizaje y Contexto | Trayecto Práctica Profesional |
|--|--|------------------------------------|--|-------------------------------|
| Totales por trayecto en Hs. Cátedra | 2544 | 192 | 304 | 1232 |
| TOTAL DE HORAS DE FORMACIÓN | Horas cátedra: 4272 Horas reloj: 2848 | | | |
| Porcentaje por Trayecto de acuerdo al total de horas de la formación | 60 % | 4 % | 7 % | 29 % |



4. Correlatividades entre espacios curriculares

Las mismas se definen a partir de los contenidos planteados en los espacios curriculares.

| 2° AÑO | | |
|---|---|---|
| Para cursar | Debe tener regular | Debe tener aprobada |
| Álgebra II | Álgebra I | |
| Geometría II | Geometría I | |
| Análisis Matemático II | Análisis Matemático I | |
| Práctica Docente II | Práctica Docente I | |
| Investigación Educativa II | Investigación Educativa I | |
| Sujeto Aprendizaje y Contexto III | Sujeto Aprendizaje y Contexto I - II | |
| Historia y Fundamentos de la matemática | Álgebra I Análisis Matemático I Geometría I | |
| 3° AÑO | | |
| Para cursar | Debe tener regular | Debe tener aprobada |
| Probabilidad y Estadística | Álgebra II Análisis Matemático II | Álgebra I Análisis Matemático I |
| Geometría III | Geometría I y II Álgebra II Análisis Matemático II | Álgebra I Análisis Matemático I |
| Análisis Matemático III | Análisis Matemático II Geometría I y II Álgebra II | Análisis Matemático I Álgebra I |
| Física | Análisis Matemático II Álgebra II Geometría I | Análisis Matemático I - Álgebra I |
| Práctica Docente III | Práctica Docente II Geometría I | Práctica Docente I Álgebra I Análisis Matemático I |
| Investigación Educativa III | Investigación Educativa II | Investigación Educativa I Práctica Docente I |
| Problemática socio cultural y diversidad | Sujeto Aprendizaje y Contexto III | Sujeto Aprendizaje y Contexto I y II |
| 4° AÑO | | |
| Para cursar | Debe tener regular | Debe tener aprobada |
| Práctica Docente IV | Geometría III Análisis Matemático III Probabilidad y Estadística Investigación Educativa III | Práctica Docente I - II - III Geometría I- II Álgebra I- II Análisis Matemático I-II Investigación Educativa I - II |
| Nuevas tecnologías para la Enseñanza de la matemática | Geometría III Análisis Matemático III | Álgebra I Análisis Matemático I Geometría I |
| Investigación Educativa IV | Geometría III Análisis Matemático III Probabilidad y Estadística Investigación Educativa III | Práctica Docente I - II - III Geometría I- II Álgebra I-II Análisis Matemático I-II Investigación Educativa I - II |
| Derechos Humanos y Educación | | Institución Escolar Sistema Educativo |
| Geometría Diferencial | Geometría III | Geometría I- II |
| Topología | Geometría III | Geometría I - II |

Nota: En relación a los espacios abiertos al seleccionarse la temática de tratamiento de los mismos de acuerdo a la definición institucional y a la elección de los alumnos, se delimitarán las correlatividades que correspondan en cada caso.

5.- CRITERIOS PARA COBERTURA DE ESPACIOS CURRICULARES

El concepto **generalista** hace referencia a la especialidad Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación. Es un concepto que se incorpora de forma un tanto indiscriminada a partir de la reforma educativa en nuestro país, particularmente en la provincia de Chubut Las capacitaciones de diversos circuitos hicieron sinónimos estos términos.

Realizando un análisis lexicológico y epistemológico a partir del señalamiento realizado por el equipo de evaluación del diseño curricular, se concluye en sustituir este neologismo que pasó a conformar el acervo de conceptos usados dentro de los institutos de formación, por especialistas, Profesores o Licenciados en Ciencias de la Educación, Profesor en Psicología, Profesor en Filosofía, Profesor en Pedagogía.

En definitiva, el término hace referencia específicamente a aquellos perfiles que tienen a su cargo la Formación General y Especializada en la formación docente (Trayecto de la Práctica Profesional, Trayecto Sujeto, Aprendizaje y Contexto, y Trayecto Socio-Histórico- Político).

Así determinamos los siguientes perfiles para los trayectos señalados:

Práctica docente:

En primer término, para cubrir el espacio:

*Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

- +Profesor o Licenciado en Pedagogía.
- +Profesor o Licenciado en Psicopedagogía
- +Profesor o Licenciado en Psicología.

Investigación Educativa

En primer término, para cubrir el espacio:

*Profesor o Licenciado en Sociología con antecedentes en formación docente.

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente e investigación.

- +Profesor o Licenciado en Psicopedagogía
- +Profesor o Licenciado en Psicología
- +Profesor o Licenciado en Pedagogía.
- +Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación.

Sujeto, Aprendizaje y Contexto

En primer término, para cubrir el espacio:

- +Profesor o Licenciado en Psicología, con antecedentes en formación docente



En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

- +Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación
- +Licenciado en Psicopedagogía.
- +Profesor o Licenciado en Sociología.

Trayecto Socio-Histórico-Político

En primer término, para cubrir el espacio:

- +Profesor o Licenciado en Ciencias de la Educación.

En segundo término, cualquiera de los títulos que se detallan, mientras acrediten capacitación y experiencia en formación docente:

- +Profesor o Licenciado en Sociología.
- +Profesor o Licenciado en Filosofía
- +Profesor o Licenciado en Pedagogía.

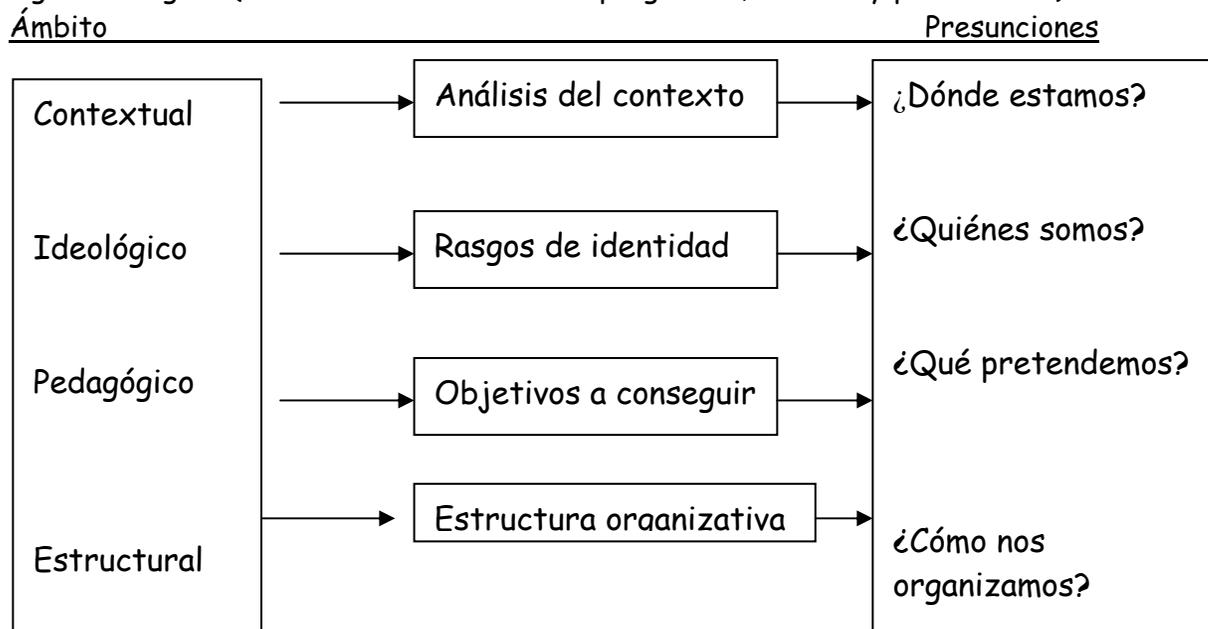
6. - CRITERIOS Y PAUTAS DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO CURRICULAR

El Proyecto Curricular Institucional se entiende como el conjunto de decisiones que concretan el Diseño Curricular de base para la actuación didáctica en un contexto específico. En este sentido, viene determinado por el DCB, por el PCI y por el propio contexto y sus finalidades serían:

- Dar coherencia a la práctica educativa, en la medida en que exige el trabajo conjunto de todo el profesorado de una institución.
- Propiciar la reflexión sobre la práctica y la mejora del profesorado.
- Adecuar al contexto las prescripciones normativas del sistema político - social.

En este sentido, un proyecto curricular debe ser, en general, un instrumento colectivo para la mejora de la calidad educativa, que, tomando en cuenta la realidad, intenta dar cohesión, continuidad y coherencia a la acción educativa de un centro.

Estas decisiones que concretan la esencia de un PCI se pueden resumir en la siguiente figura (Tomada de "Evaluación de programas, centros y profesores"):



La evaluación panorámica del funcionamiento del curriculum como un todo implica realizar una reflexión que, partiendo de los principios de justificación y desarrollo de los proyectos curriculares que se estén llevando a cabo, nos permita analizar y valorar las líneas generales del proceso.

Este es una importante función que no se puede dejar de lado. Una "mentalidad" curricular permite a los profesores sobrepasar en su visión de la enseñanza lo que son las actividades concretas o las disciplinas particulares para formarse una visión de conjunto del proceso de enseñanza - aprendizaje, Asimismo, lo curricular al nivel de evaluación requiere también una cierta visión de conjunto.

Los resultados de este tipo de evaluación necesariamente genérico, tendrán la virtualidad de reorientar respecto a qué es lo que se considera importante al nivel de principios curriculares (por lo que es necesario definir con claridad esos principios), y si estamos funcionando o no, en la práctica, en el sentido que tales principios enmarcan.

El modelo a elaborar y aplicar (presentado por Zabalza, que lo toma de Wulf y Schave), que debe plantear una evaluación genérica de la congruencia entre los principios curriculares y el proceso de desarrollo curricular, teniendo en cuenta que este es un proceso de interacción humana a través del cual se adoptan las decisiones curriculares, podría contemplar los siguientes principios:

1. El desarrollo se ha de basar en las creencias filosóficas de la comunidad, tal como se definen dentro del contexto de las necesidades sociales.
2. El desarrollo del curriculum ha de acomodarse a las diferencias de los estudiantes y basarse en el conocimiento del crecimiento y desarrollo de éstos.
3. Los principios del aprendizaje son fundamentales de cara a planificar la enseñanza y las actividades de aprendizaje.
4. El proceso de desarrollo curricular se ha de basar en un ciclo de planificación - implementación - evaluación.
5. Los métodos y materiales de enseñanza han de reflejar los modos de aprendizaje existentes y en desarrollo (visual, auditivo, táctil, intuitivo) de cada estudiante, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje.
6. El grado de determinación del ámbito y la secuencia de los aprendizajes es una cuestión importante en la planificación curricular.
7. Un óptimo progreso de los estudiantes requiere una planificación bien articulada por parte del equipo docente.
8. Los contenidos del aprendizaje han de ser importantes para el alumno y significativos para la sociedad.
9. Los materiales de instrucción se han de utilizar adecuándolos al curriculum y no a la inversa.
10. Se ha de desarrollar un curriculum comprensivo, equilibrado.
11. La planificación del curriculum ha de incluir provisiones en torno a la satisfacción de las necesidades del propio equipo docente.
12. En el proceso de desarrollo curricular se han de identificar y utilizar los adecuados recursos humanos y materiales.



13. Se ha de prestar especial atención a la integración de los distintos contenidos disciplinares.
14. El desarrollo del curriculum ha de reflejar la apertura hacia nuevas y cambiantes ideas.

Si bien, los criterios de evaluación serán acordados por los participantes, es preciso tener en cuenta que se realizarán tres tipos de evaluación:

De los alumnos: centrada en los procedimientos y las actitudes puestas en juego en el proceso de resolución de la problemática y desde lo conceptual, en la aplicación o utilización de los contenidos aprendidos a lo largo del cuatrimestre y en cada espacio curricular.

De los docentes: autoevaluación, como reflexión sobre la propia práctica, a partir de la observación del accionar de los alumnos. Esto permitirá evaluar la pertinencia de las acciones de enseñanza llevadas a cabo en forma individual y como equipo docente. El reconocimiento de las fortalezas y debilidades detectadas, posibilitará:

- la atención diversificada a los alumnos, en función de las necesidades o dificultades detectadas,
- la reorganización de las acciones grupales del equipo docente (incluidos los docentes que integrarán el equipo en el cuatrimestre siguiente, como observadores) para con los alumnos,
- la reorganización de canales y tiempos de comunicación,
- el diseño, organización y seguimiento de acciones de recuperación, profundización y/o actualización de estrategias didácticas
- la apertura e integración de los docentes respecto a los modos de accionar de sus colegas.

De la Institución Formadora: permitirá generar información sobre el Programa de Formación para promover acciones en los Programas de Capacitación y Extensión y en el de Investigación, tendientes al seguimiento de la evaluación institucional.

- Fases del proceso evaluador

- Definición del plan o diseño de evaluación.
- Recogida sistemática de datos.
- Análisis de los datos recogidos.
- Valoración de la información obtenida.
- Redacción de las conclusiones.
- Toma de decisiones.

- Componentes considerados relevantes para valorar la situación institucional

- El contexto.
- Instalaciones y recursos materiales.
- Recursos humanos.
- Dimensión académica-institucional.
- Dimensión administrativa-institucional.
- Dimensión socio-comunitaria.
- Experiencias e innovaciones.

- Tipos de evaluación a aplicar

Por su finalidad: formativa y sumativa.

Por su dimensión: global y parcial.

Por los agentes evaluadores: interna y externa.

Por su momento de aplicación: inicial, procesual y final.

- Requisitos o condiciones de la evaluación

La evaluación como proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer de la práctica educativo y su ámbito institucional, tiene que prever:

- Apertura conceptual, para dar cabida en la evaluación a los resultados no previstos y acontecimientos imprevisibles.
- Apertura de enfoque, para dar lugar a recogida de datos tanto sobre procesos como productos.
- Apertura metodológica, lo que implica estrategias formales e informales y pluralismo.
- Apertura ético-política, para proporcionar información a todos los participantes y recoger opiniones e interpretaciones de todos los grupos de interés implicados en el Proyecto Educativo Institucional.

- Instrumentos de evaluación

- * Cuestionarios.
- * Escalas de valoración.
- * Listas de control.
- * Auto-informes.
- * Otros.

Objetivos de la evaluación

- Conocer la situación inicial del I.S.F.D. Nro. 804, de todos sus componentes organizativos y funcionales, al momento de actuarse el Proyecto Educativo Institucional y el Diseño Curricular Institucional.
- Detectar, de modo permanente, las dificultades que surjan durante el desarrollo de la gestión curricular-institucional.
- Detectar progresivamente los elementos positivos de su funcionamiento.
- Regular el proceso de la gestión curricular-institucional propiciando y facilitando la consecución de los objetivos propuestos.
- Conocer los resultados obtenidos al final del período.
- Valorar los resultados obtenidos.
- Tomar decisiones y formular nuevos compromisos.

- Responsables del proceso

Todos los integrantes del Instituto Superior de Formación Docente Nro. 804, por cuanto es un proceso plural y democrático, que implica la actuación comprometida y responsable de todos los integrantes y participantes de este proceso, el que estará al servicio del crecimiento y mejoramiento tanto individual como institucional.

Al finalizar cada período lectivo, el Consejo Directivo con la colaboración de docentes del Programa de Investigación elaborará un informe final que transmitirá sintéticamente, todo el proceso llevado a cabo durante la evaluación, las conclusiones obtenidas y las recomendaciones o propuestas para superar la situación inicial y para reforzar aspectos del funcionamiento.

De ser posible este informe se cruzará con lo realizado por los evaluadores externos del sistema provincial o nacional.

Evaluación como estrategia de mejora.(Casanova ,M. A.1992).



7. - CRITERIOS REFERENTES AL DISEÑO A NIVEL ÁULICO

El docente diseñará su proyecto de trabajo según las pautas establecidas en el Reglamento Interno de la institución, que figura en el punto VI. Organización Institucional.

Acerca de la evaluación de los aprendizajes

La evaluación educativa es un proceso complejo y continuo de valoración de las situaciones pedagógicas, de sus resultados y de los contextos y condiciones en que éstas facilitan la adquisición y producción de conocimientos.

Forma parte intrínseca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y su función es la de proporcionar la comprensión de estos procesos, en esos contextos y condiciones, para orientar la toma de decisiones que posibiliten su mejoramiento.

La evaluación de los aprendizajes se concibe como un único proceso con dos funciones: la que responde a la necesidad de comprensión de las situaciones pedagógicas para intervenir sobre ellas y la que responde a la necesidad de constatar los aprendizajes realizados por los alumnos, en determinados momentos de su itinerario educativo, para sustentar el otorgamiento de las certificaciones correspondientes.

En este proceso se reconocen tres momentos: inicial (de diagnóstico), procesual y final (de producto).

Los conceptos asociados con la función administrativa, institucional y social de la evaluación son los siguientes:

- **Acreditación:** es el acto por medio del cual se reconoce el logro por parte del alumno de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un período determinado.
- **Calificación:** es la equivalencia entre un cierto nivel de logro de aprendizajes y una categoría de una escala definida por convención.
- **Promoción:** es el acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los estudiantes de un tramo a otro de la carrera, a partir de criterios definidos.

Es preciso ir generando modificaciones paulatinas en las pautas de evaluación, que permitan construir una cultura evaluativa que responda a las concepciones pedagógico - didácticas que se sustentan.

En el ámbito de la evaluación, la situación de llegada a la que se aspira puede caracterizarse a partir de una serie de principios:

- I. La calificación debe reflejar el nivel de logro alcanzado por un alumno en un determinado momento del proceso de aprendizaje. Esto implica que debe ser la resultante de una lectura interpretativa de los logros alcanzados por el alumno durante el período evaluado y no el producto de una operatoria cuantitativa consistente en sumar y promediar calificaciones parciales.
- II. La instrumentación de instancias complementarias de carácter compensatorio, forma parte de la responsabilidad del sistema educativo de garantizar a todos los alumnos las oportunidades necesarias para el logro de los aprendizajes previstos. Esto implica atender a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, a la vez que respetar la diversidad cultural de los alumnos propiciar la compensación de las desigualdades iniciales. No debe significar un detrimento del nivel de exigencia y, por lo tanto, de calidad de logros, en la medida en que se formalice a partir de criterios claramente establecidos.
- III. La organización de instancias institucionales para la conformación de equipos docentes responsables en forma compartida de los procesos de evaluación de los alumnos es una característica deseable del nuevo modelo de institución educativa. Esto implica elaborar y revisar criterios compartidos para la evaluación de los aprendizajes, proponer e implementar procesos de mejoramiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos, y proponer y colaborar en la organización de adecuaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- IV. El diseño de los procesos evaluativos deberá tener en cuenta los contenidos actitudinales que se pretende que los alumnos aprendan. Este principio supone integrar en las prácticas evaluativas los distintos tipos de contenidos curriculares, con la finalidad de tomar decisiones oportunas y pertinentes que permitan superar obstáculos y afianzar logros, como asimismo dar cabida en el proceso evaluativo a la participación de todos los actores de las situaciones pedagógicas, incluyendo a los alumnos.



VI. - ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

1. - PRINCIPIOS REGULADORES DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Una propuesta de transformación global sólo es posible si es capaz de guiar el proceso de renovación de cada escuela, tanto en las tareas propias del enseñar y aprender, como en los vínculos permanentes que se establecen entre docentes, alumnos y contenidos.

Es por ello que la organización y gestión institucional deberá afrontar la modificación de aspectos básicos que hacen a la redefinición de roles y funciones, para superar las prácticas tradicionales y establecer mecanismos originales y autónomos en la formulación de los proyectos educativos institucionales, tanto en su etapa de desarrollo y evaluación como en la toma de decisiones, que convertirán al instituto en una unidad institucional formativa con identidad propia.

La organización configura un sistema complejo creado para producir resultados determinados y reúne en un cierto tiempo y espacio a un conjunto de personas cooperando entre sí para cumplir los fines de dicha organización. Se halla regulada por un marco normativo nacional y provincial y un reglamento interno, constituido por normas explícitas e implícitas que determinan su estructura: división, definición de responsabilidades, derechos y deberes, distribución del tiempo y del espacio.

La gestión, en cambio, se define como un proceso que permite que la institución cumpla con los objetivos que se propone, a través de la previsión y planificación de acciones pedagógicas, administrativas y financieras teniendo en cuenta las múltiples relaciones que se establecen entre las mismas. El proceso de gestión se vincula con el gobierno de la institución, es decir el medio por el cual ésta se orienta hacia el logro de los objetivos planteados.

La descentralización, flexibilidad y autonomía institucional son aspectos fundamentales. La importancia que se les asigna está relacionada con la capacidad de cada establecimiento para generar decisiones de carácter técnico - pedagógicas y de esta manera satisfacer en calidad y cantidad las necesidades y demandas educativas de la comunidad en la que está inserta, con el asesoramiento y la colaboración del Estado.

Para llevar adelante estas instancias es necesario una política institucional que elabore estrategias y tácticas de gobierno consensuadas y ajustadas a la política general educativa, instalando dispositivos que permitan la puesta en práctica de una organización institucional democrática.

Los ISFD se piensan a partir de las siguientes ideas ordenadoras:

- Las funciones de los ISFD incluirán formación de grado, investigación y extensión y capacitación. Estas funciones deben ser consideradas en un pie de igualdad, lo que significa otorgar el mismo peso académico a cada una de ellas.
- Los ISFD son institutos de formación superior y por lo tanto se han de organizar adoptando como modelo las instituciones de nivel universitario, teniendo como objetivo la elevación del nivel académico.
- La organización tenderá a configurar una estructura flexible, que se constituye a partir de ámbitos de gestión bajo la responsabilidad del Director y de un coordinador por Programa, estableciendo niveles fluidos que garanticen el trabajo cooperativo entre el conjunto de actores involucrados.
- El estilo de gestión se orientará hacia el modelo profesional, centrado en lo académico (no en lo administrativo), participativo y sustentado en un Proyecto Educativo Institucional.
- La oferta educativa propuesta deberá caracterizarse por su flexibilidad, con posibilidades de cambio y reorientación de sus propuestas en función de las demandas del medio socio - cultural.
- Para la designación del personal se sugiere ir gradualmente reemplazando la asignación de horas cátedra por la asignación por cargos.

Con respecto al nuevo modelo de organización educativa cabe explicitar que:

- Se pretende avanzar hacia una estructura organizativa con capacidad permanente de reorganizarse en cuanto a tiempos, espacios, canales de comunicación, funciones, ofertas educativas, designación de profesores, etc.
- La puesta en marcha de este trabajo organizacional implica que la jornada de trabajo se desarrolle en dos tipos de actividades - institucionales y académicas -, permitiendo de este modo cumplir con las distintas funciones que le competen a los ISFD.
- La tarea docente debe ser considerada como tarea grupal y no individual, tomando como centro de trabajo la unidad escolar.
- El tiempo de permanencia de los profesores en la escuela se incrementará desagregando la jornada de trabajo en tiempo académico y tiempo institucional.
- Se deben favorecer las condiciones para que la organización pueda brindar atención diferenciada a los alumnos - población heterogénea por definición -, en función de sus distintas necesidades.
- Se recomienda la diversificación en la programación de actividades integrando las de recuperación y de profundización.
- Se señala la conveniencia de utilizar recursos diversos, introducción de tecnología en el aula y formas de trabajos múltiples.
- El acercamiento de los docentes a la investigación se percibe como un instrumento idóneo para el mejoramiento de la práctica docente a través de la reflexión continua sobre su propia labor.

El modelo de organización por programas y proyectos permite formas de organización, secuenciación, articulación e integración de los contenidos, favoreciendo la construcción de diversas herramientas conceptuales para la



intervención pedagógica profesional. Posibilita, además, pensar en un diseño en el que las funciones de formación inicial, capacitación e investigación atraviesen toda la estructura curricular - institucional.

La unidad organizacional es, en esta alternativa, el Programa. Los proyectos que estructuran y conforman los Programas, son las acciones que diseña el ISFD en relación con el contexto, con los objetos de conocimiento sobre los cuales asienta su práctica y con los actores y roles del sistema educativo, permitiendo de esta manera, desarrollar las tres funciones. Por lo tanto, los programas y proyectos, son espacios de convergencia de los diferentes propósitos y objetivos institucionales, a través de los cuales se atienden problemáticas vinculadas con la formación, la capacitación y la investigación.

Beneficios del modelo organizacional por Programas:

- Facilita la creación de espacios de convergencia de los diferentes propósitos y objetivos institucionales.
- Permite abordar la dinámica presente en problemáticas vinculadas a la capacitación docente e investigación educativa.
- Jerarquiza los vínculos inter e intrainstitucionales.
- Permite establecer vínculos con otros docentes en ejercicio a través de las acciones de capacitación.
- Vincula a los docentes con el ISFD como centro difusor de renovación pedagógica y disciplinar a través de la capacitación y extensión y de la investigación.
- Promueve acciones de investigación que implican una participación sustantiva de los distintos actores y niveles del sistema.
- Abre la posibilidad de espacios de intercambio con otros actores del sistema y/o ONGs que estén compartiendo campos de acción específicos según se plantee en los proyectos de investigación.
- Posibilita la participación de los alumnos en acciones concretas a través de los proyectos.

Riesgos del modelo organizacional por programas:

- Obturación de los mecanismos de articulación intra e interinstitucional
- Sobrecarga de proyectos en actores determinados o en toda la institución.

- Escasa flexibilidad en la distribución de funciones y roles desde la gestión institucional.

La organización por programas y la transformación de los procesos de gestión institucional requiere tomar decisiones con relación a:

- A) *La organización de tiempos, espacios y agrupamientos institucionales*
- B) El gobierno escolar

1.1 - ORGANIZACIÓN DE TIEMPOS, ESPACIOS Y AGRUPAMIENTOS INSTITUCIONALES

La integración de las tres funciones en una misma institución requerirá intercambios permanentes entre los equipos docentes formadores, los alumnos futuros docentes y los docentes en servicio que se estén capacitando o formando para nuevos roles, así como acciones de cooperación interinstitucional. Esto lleva a la necesidad de repensar el uso del espacio y tiempo institucional y las formas de agrupamientos, considerados éstos como organizadores institucionales.

La reflexión actual sobre el **tiempo** en educación, en especial en los ISFD, supone una concepción más flexible que los conceptos tradicionales de calendario u horario escolar. El tiempo constituye más un instrumento en la ordenación de la realidad que un condicionante de ésta. La cuestión a plantearse es cómo optimizar el uso del mismo.

Lograr una organización más racional del tiempo requiere que el equipo de educadores se plantee:

- Renunciar a un programa de trabajo y a un uso del tiempo uniforme e invariable para todo el curso. El horario debería quedar supeditado a la propuesta didáctica que quiera desarrollarse.
- Incorporar momentos o instancias que permitan actividades opcionales para los alumnos, la libre elección y la posibilidad de autoorganizarse con relación al estudio.
- Utilizar períodos de enseñanza de duración variada.
- Superar la organización rígida y fija, posibilitando la apropiación de contenidos interdisciplinarios en tiempos simultáneos que faciliten la relación de los conocimientos. Esta organización podría instrumentarse mediante espacios curriculares con formatos de diversa carga horaria, permitiendo intensificar o disminuir el ritmo en función de las necesidades de aprendizaje y objetivos de la enseñanza.
- Redistribuir el tiempo laboral. El horario lectivo del alumnado no tiene necesariamente que coincidir, en todo momento, con el horario de dedicación profesional de sus profesores. La distribución del tiempo se hará considerando dos dimensiones: el tiempo áulico y el tiempo institucional, diferenciando las actividades.



En relación con los alumnos, la flexibilidad en el uso del tiempo redundará en la posibilidad de:

- Decidir la cantidad de espacios curriculares a cursar por cuatrimestre o por año, respetando las correlatividades;
- Ampliar la concepción de presencialidad, considerando como presencial todo tiempo de formación regulado por la institución formadora.

Asimismo, este Instituto considera importante tener en cuenta la Resolución Nro. 114/99 del 16 de noviembre de 1999, que en su Artículo 4º establece que las instituciones que organicen ofertas de formación docente... "podrán ofrecer alternativas "a distancia", "no presencial", "semi-presencial" o equivalentes que se ajusten a los siguientes criterios, cuyo cumplimiento será evaluado por la Unidad de Evaluación de la Red Federal de Formación Docente Continua que corresponda a la jurisdicción de residencia en que se ofrezcan los mismos.

- a. Las actividades vinculadas con los contenidos correspondientes al campo de formación especializada para un nivel, ciclo o régimen especial deberán desarrollarse íntegramente con la modalidad "presencial".
- b. Las actividades correspondientes a la práctica profesional docente deberán desarrollarse en instituciones escolares públicas de gestión oficial o de gestión privada de la jurisdicción en la que funciona la sede de la institución y/o de la jurisdicción en la que reside el alumno. En este último caso, deberán ser expresamente autorizadas por las autoridades educativas de la jurisdicción en la que reside el alumno.
- c. Hasta el 80% de las actividades vinculadas con los contenidos correspondientes al campo de formación general pedagógica podrán desarrollarse con la modalidad "no presencial" o "a distancia"; el porcentaje de actividades restante podrá organizarse como "clases", "trabajos prácticos", "tutorías", "controles" o cualquier otro formato "presencial".
- d. Hasta el 75% de las actividades vinculadas con los contenidos correspondientes al campo de formación orientada podrán desarrollarse con la modalidad "no presencial" o "a distancia"; el porcentaje de actividades restante podrá organizarse como "clases", "trabajos prácticos", "tutorías", "controles" o cualquier otro formato "presencial".

El uso del **espacio** empieza a ser replanteado cuando la institución centra su interés en los aprendizajes de los alumnos. El espacio puede ser considerado como un demarcador de límites, un continente en el cual se desarrolla la tarea institucional, y como tal se debe ir adecuando a los procesos que allí se desenvuelven. Esto significa que el mismo debe ser flexible, que variará en su distribución y equipamiento según lo requieran las actividades a desarrollarse.

La organización de los espacios variará según la propuesta pedagógica que se quiera implementar, los lugares y recursos disponibles que tiene cada escuela, el número de docentes y alumnos que convoque, así como también las ofertas educativas que brinde.

En este sentido, el espacio institucional se abre y excede el edificio escolar. Las instituciones destino, las organizaciones vinculadas a la institución formadora, las bibliotecas, los centros vecinales, etc., forman parte del espacio institucional en la medida en que allí se desarrollen acciones reguladas por la institución formadora (pasantías, prácticas y residencias, trabajos de campo, perfeccionamiento in situ, asesoramiento institucional, etc.)

Con relación a los **agrupamientos**, no hay un modo único, aplicable a todas las situaciones. El desafío consiste entonces en generar entornos que ayuden a los estudiantes a apropiarse del conocimiento en reales oportunidades de aprendizaje. La flexibilidad que se le otorgue a la estructura curricular, a través de los espacios optativos, posibilitará el recorrido de distintos trayectos formativos y por consiguiente la organización de diversos tipos de agrupamiento, de acuerdo a los objetivos de la enseñanza y a las necesidades formativas de los destinatarios.

Un aspecto importante a destacar es la necesidad de incluir a los estudiantes, tanto de formación inicial como de capacitación, en las investigaciones de los IFD. Es necesario prever su inclusión gradual y las tareas que desempeñarán los estudiantes - investigadores en los proyectos a implementar. Esta distribución de tareas permite conformar equipos de investigación y orientar diversas estrategias para la formación de los distintos tipos de recursos. En el mismo sentido se postula la inclusión de los alumnos en las instancias de capacitación, desde diferentes posibles roles.

1.2 - EL GOBIERNO ESCOLAR

El proceso de gestión se vincula con el gobierno de la institución en tanto éste constituye el medio por el cual se orienta el logro de los objetivos planteados.

Son elementos deseables en el proceso de gestión de la institución:

- la formulación de un Proyecto Institucional, participativo y consensado con diferentes actores, entendido como un plan estratégico para superar los problemas que se le plantean a la organización y la acercan, a través de un proceso gradual, hacia la consecución de las metas propuestas.
- la autoevaluación institucional en relación con las competencias de los alumnos y las metas del proyecto institucional.
- el establecimiento de espacios de interacción entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, no sólo docentes y alumnos, sino también todos aquellos co-responsables del proceso de formación.



- la generación de espacios de participación de los docentes para analizar la problemática que se plantean en la tarea del docente, para establecer planes coordinados entre distintas cátedras, para discutir las estrategias de resolución de los problemas y la planificación de las nuevas actividades de la institución.
- la generación de espacios de participación de los alumnos a través de la organización de equipos de trabajo, que se ocupen tanto de tareas relacionadas con temas vinculados a la organización de investigaciones o talleres, como de aspectos integrados a las cuestiones administrativas y de funcionamiento de la institución.

La posibilidad de llevar adelante procesos de gestión que propicien los aspectos destacados requiere que las autoridades funcionen colegiadamente. Es en este sentido que se propone que el gobierno de los ISFD esté representado por dos órganos colegiados:

- El **Consejo Directivo**: estará presidido por el Director e integrado además por los Coordinadores de los Programas de Formación Inicial, Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo. Constituye el equipo de conducción del ISFD.
- El **Consejo Consultivo**: estará integrado por el Director, la/el secretaria/o, los Coordinadores de los tres Programas, un docente por carrera (si hay una sola carrera, un docente por año) y un alumno por carrera (si hay una sola carrera, un alumno por año).

Los docentes y los alumnos deberán ser elegidos por votación directa, secreta y obligatoria de sus pares.

El Consejo Consultivo se reunirá por lo menos una vez al mes durante el año lectivo y en sesiones extraordinarias cada vez que sea necesario. Para sesionar se requerirá la presencia de la mitad más uno de sus miembros. Cada uno tiene voz y voto, adoptando las resoluciones por simple mayoría. Cuando la problemática lo requiera podrá sesionar de manera ampliada, incluyendo la participación, con voz y sin voto, de todos aquellos actores que se considere necesario, y/o en sesiones abiertas.

Funciones del Director

- ❑ Ejercer la representación legal del Instituto.
- ❑ Gestionar y firmar actas - acuerdo con instituciones científicas y académicas, en el marco que establecen los convenios provinciales y en acuerdo con el Consejo Consultivo.
- ❑ Convocar y presidir todas las sesiones del Consejo Directivo.
- ❑ Cumplir y hacer cumplir las Resoluciones de las autoridades de Educación y las emanadas por el propio Consejo Directivo.
- ❑ Asesorar, coordinar e implementar las acciones que garanticen el funcionamiento académico de calidad en la unidad de su competencia.
- ❑ Ejercer, en el marco de la normativa vigente, la jurisdicción disciplinaria en el Instituto.
- ❑ Rendir cuentas de los fondos asignados u obtenidos por la Institución con los correspondientes justificativos de inversión, y elevarlos a las autoridades competentes.

- ❑ Autorizar el uso del nombre del Instituto para gestiones que se realicen en el ámbito oficial o privado.
- ❑ Elevar con su firma a las autoridades respectivas y para su reconocimiento oficial, las certificaciones de título, diplomas, cursos, que se emitan en el Instituto.
- ❑ Convocar a sesiones ampliadas del Consejo Directivo y del Consejo Consultivo tantas veces como sea necesario y nunca menos de una por mes.
- ❑ Elevar, en tiempo y forma, a la dirección General de Educación Superior, Capacitación y Formación Docente, toda documentación solicitada.

Deberes del Director

- ❑ Convocar al Consejo Consultivo una vez por mes durante el período lectivo y siempre que lo considere necesario.
- ❑ Realizar un profundo seguimiento de los tres Programas.
- ❑ Gestionar el desarrollo del curriculum en forma integral.
- ❑ Organizar y supervisar las tareas propias de la Secretaría y Bedelía del instituto.
- ❑ Organizar instancias de evaluación del Proyecto Educativo Institucional, con la participación de todos los miembros del establecimiento, con el fin de realizar los ajustes necesarios.

Funciones del Consejo Directivo

- ❑ La función prioritaria es la coordinación del proyecto institucional, con énfasis en el seguimiento y la supervisión pedagógica.
- ❑ Es el responsable de la organización y conducción de los equipos que se constituyan en la institución, para dar cuenta de las distintas funciones de los ISFD, establecer permanente contacto con los docentes del establecimiento, realizar visitas de orientación a las aulas.
- ❑ Deberá capacitarse profesionalmente en los aspectos propios de su tarea.
- ❑ Promoverá la participación y compromiso creciente de todos los docentes de la institución para alcanzar las metas programadas.
- ❑ Planificará con los docentes la distribución del tiempo escolar, flexibilizando su uso en relación con el tiempo real que requieren los aprendizajes.
- ❑ Incrementará el uso efectivo de la información existente en el instituto.

Funciones de los Coordinadores de Programa:

De Formación Inicial:

Realizar el control de gestión institucional en el área de competencia, esto es, coordinar, supervisar, establecer los nexos necesarios con otros los otros Programas y demás instituciones, para:

- ❑ Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada una de las carreras que ofrezca la Institución.
- ❑ Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora.
- ❑ Propiciar en el proceso de formación docente la participación activa en el sistema democrático.
- ❑ Realizar una primera evaluación, con dictamen al Consejo Consultivo, de los proyectos que se presenten para la cobertura de cátedras.
- ❑ Desarrollar en forma articulada con los coordinadores de Capacitación e Investigación, cursos, ciclos o actividades que respondan a las demandas de calificación, formación y, si fuera necesario, al nivel de Post Título destinados a los formadores de formadores.



- ❑ Asistir a los estudiantes en el proceso de formación desarrollando, si fuera necesario, funciones tutoriales y estableciendo nexos con los docentes y demás actores institucionales para canalizar los problemas y encontrarles solución.
- ❑ Orientar y coordinar las acciones referentes al seguimiento de alumnos cursantes e ingresantes para fortalecer la permanencia de los mismos.

De Capacitación y Extensión:

Realizar el control de gestión en los siguientes aspectos:

- ❑ Promoción de las relaciones ISFD-comunidad, para detectar y atender las demandas de ésta.
- ❑ Colaborar con el Programa de Investigación en la concreción de acciones diagnósticas en la comunidad.
- ❑ Atender a las demandas internas y externas que en materia de capacitación, perfeccionamiento y actualización se realicen al ISFD.
- ❑ Promover, difundir y organizar tareas de extensión que se generen en la institución, a fin de que se constituyan en programas coherentes, sistemáticos, conectados con las necesidades del medio y con el Proyecto Institucional.
- ❑ Gestionar acciones de extensión que surjan como demanda de las escuelas destino hacia otras instituciones (salud, minoridad, justicia, etc.), promoviendo y facilitando el trabajo articulado entre las diversas instituciones de la comunidad.
- ❑ Definir y aprobar, junto con los responsables de los proyectos, las modalidades de evaluación y acreditación pertinentes a cada oferta de Extensión.
- ❑ Realizar, en colaboración con el Programa de Investigación, el seguimiento y monitoreo de las acciones y proyectos del Programa, a efectos de evaluar el impacto que éstas tengan en la práctica docente, y realizar ajustes cuando fuera necesario.
- ❑ Realizar una primera evaluación, con dictamen al Consejo Consultivo, de los proyectos que se presenten para ser desarrollados en el Programa.
- ❑ Efectivizar el espacio para que el docente, cualquiera sea el nivel en el que se desempeña, reconozca en el Instituto el ámbito natural de capacitación, perfeccionamiento y actualización, así como de asesoramiento e impulso a su tarea, acordes con el progreso científico y cultural.
- ❑ Trabajar, junto con los profesores de la Práctica, para preparar las escuelas de destino de los practicantes y residentes. Esta modalidad garantizará el pasaje de conocimientos actualizados y la consolidación de metodologías innovadoras.

De Investigación y Desarrollo:

Realizar el control de gestión en los siguientes aspectos:

- ❑ Dar direccionalidad a los proyectos de investigación educativa acordes a las prioridades provinciales.
- ❑ Promover, coordinar y asesorar en todos los proyectos de investigación educativa que se generen en el ISFD.
- ❑ Realizar el seguimiento y monitoreo de todos los proyectos de su área y producir dictamen para el Consejo Consultivo.
- ❑ Realizar una primera evaluación, con dictamen al Consejo Consultivo, de los proyectos que se presenten para ser desarrollados en el Programa.
- ❑ Promover el desarrollo de experiencias innovadoras que tengan como características su singularidad, su carácter experimental y su impacto educativo.
- ❑ Realizar el seguimiento de graduado en su inserción profesional y laboral, a efectos de producir conocimiento que retroalimenten la formación inicial.

- ❑ Colaborar con el Programa de Formación Inicial en el seguimiento de alumnos ingresantes y cursantes.
- ❑ Detectar las necesidades internas de capacitación en investigación educativa y generar acciones que respondan a las mismas.
- ❑ Promover la socialización a todo el sistema de los proyectos de su Programa y la publicación de aquellos que han producido informe final.
- ❑ Trabajar en colaboración con el Programa de Capacitación y Extensión en la promoción, divulgación y conocimiento en el sistema formador en la comunidad en general, de proyectos innovadores.

Funciones del Consejo Consultivo.

- ❑ Elaborar el Reglamento interno de la institución, atendiendo a que el mismo sea compatible con las normas generales establecidas por el gobierno provincial.
- ❑ Fijar prioridades, plazos de ejecución y estrategias de acción en las actividades de los respectivos Programas.
- ❑ Evaluar y aprobar todos los proyectos que se presenten para la cobertura de cargos y para ser desarrollados en los Programas.
- ❑ Convocar a los concursos para cubrir los cargos que así lo requieran.

Cada ISFD elaborará su Reglamento interno sobre la base de los principios y normas que prescriben los LCP. El mismo regulará el funcionamiento de los órganos colegiados, la dinámica de participación de los diversos actores institucionales (distribución y definición de responsabilidades, derechos y deberes) así como la organización de tiempos y espacios. En función de la visión institucional podrá preverse la participación de representantes de otros estamentos (no docentes, graduados) y/o instituciones (ONGs, Universidad, Asociaciones Intermedias, Supervisión) no previstos en estos lineamientos, en tanto su inclusión se considere valiosa para lograr una mejor vinculación con el medio y garantizar un mayor consenso en las políticas institucionales.

2. INGRESO A LA FORMACIÓN DOCENTE

- de los alumnos

Para inscribirse en un ISFD, el postulante deberá presentar título o constancia de título en trámite del nivel anterior. Si al momento de su inscripción en el Instituto no contara con dicho título, su inscripción será condicional, hasta el 31 de agosto de ese año, perdiendo el cursado de los espacios curriculares si no cumple con ese requisito.

En el caso de postulantes mayores de 25 años que no hayan completado los estudios de Nivel Medio o Polimodal (Art. 7º Ley 24.521) deberán presentar el certificado de aprobación de la instancia de evaluación, según las



condiciones e instrumentos que establece el Ministerio de Educación en la Resolución Nro. 188/00, y que serán de aplicación común en todos los Institutos de la provincia.

Curso de ingreso

Los aspirantes a la formación docente inicial en el Profesorado de 3º ciclo de EGB y educación polimodal en Biología deberán realizar un Curso de ingreso obligatorio con las siguientes características:

OBJETIVOS:

- El diagnóstico de saberes previos.
- La nivelación de contenidos básicos para comenzar la carrera.
- La adquisición de herramientas que faciliten el aprendizaje.

MODALIDAD: presencial.

MODULOS:

- Matemática
- Biología

TALLERES:

- Estrategias de aprendizaje.

DURACIÓN: Un mínimo de cuatro encuentros presenciales para cada espacio, con una duración de 3 hs. cátedra por encuentro.

EVALUACIÓN: se realizarán evaluaciones parciales y trabajos prácticos.

CRITERIOS DE ACREDITACIÓN:

- 80% de asistencia a los encuentros presenciales.
- Aprobación con nota superior a 7 (siete): promoción.
- Nota inferiores a 7 (siete) en parciales deberá rendir examen final.

Observación : los aspirantes que tengan aprobados los Trayectos curriculares de naturales y/o Matemática deberán cursar como obligatorio el Taller de Estrategias de aprendizaje, siendo optativo los módulos.

3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Al comenzar el año lectivo cada docente o equipo docente deberá acordar con su grupo de alumnos las condiciones del contrato pedagógico, en el que se especifique el programa del espacio, contemplando integraciones necesarias, metodología de trabajo, bibliografía específica y de consulta para el alumno,

sistema de evaluación y acreditación, contenidos y todo otro aspecto que ambas partes consideren pertinentes para el normal desarrollo del cursado.

Las categorías de alumnos que se reconocen son regular y libre. Se considera alumno regular aquél que haya cursado todos o algunos de los espacios establecidos en el Plan de estudios. Perderá su condición de regular cuando al cabo de 2 (dos) años no hubiese realizado ninguna actividad académica.

El alumno será considerado regular en un espacio durante el período de validez del cursado del mismo, que será de cinco turnos consecutivos de examen, a contar del año que cursa.

El alumno será considerado libre cuando se inscribe y manifiesta su opción en ese acto. Esta posibilidad quedará supeditada a las condiciones de acreditación establecidas en cada proyecto de trabajo, con la excepción de los espacios curriculares del Trayecto de la Práctica Docente donde no se admitirá la condición de libre. Las carreras no podrán cursarse, en su totalidad, en condición de alumno libre.

Existen dos modalidades de aprobación de los espacios curriculares:

- Promoción (sin examen final)
- Examen final.

Las condiciones para la promoción serán establecidas por los docentes de cada espacio en acuerdo con lo que se establezca en el Reglamento Interno de la Institución.

El examen final será tomado por un tribunal examinador en los turnos establecidos en el Calendario Escolar, según el régimen de cursado del espacio. El tribunal examinador estará presidido por un profesor especializado en el espacio e integrado por dos profesores, en lo posible de espacios afines. Los exámenes podrán ser orales y/o escritos pudiendo ser acompañados por una parte práctica de acuerdo a las características del espacio. En aquellos cuyo examen conste de parte escrita y/o práctica además de la oral, la nota final será el promedio de las obtenidas en cada una de ellas, si ambas fueran notas de aprobación. Si en alguna de las partes obtuviera una nota de aplazo, esa será la nota final de examen. La nota mínima de aprobación de los exámenes finales será de 4 (cuatro).

Régimen de equivalencias:

Con respecto al régimen de equivalencias, las mismas tendrán las siguientes características:

- Se otorgarán únicamente respecto de asignaturas aprobadas.



- Consistirán en evaluar a través de la documentación pertinente el grado de formación que un alumno haya adquirido en conjuntos disciplinarios o de problemáticas y determinar su correspondencia con el plan de estudios vigente en la institución.

- Serán totales o parciales.

- No se otorgarán equivalencias cuando el alumno hubiere aprobado las asignaturas en una institución no reconocida oficialmente.

- La carga horaria en el conjunto de estudios cursados debe guardar relación con la de aquellos en los que solicita equivalencia.

- En caso de que las asignaturas hubiesen sido aprobadas por el alumno con una anterioridad superior a los 5 (cinco) años de la fecha de presentación de la solicitud, se podrá supeditar el otorgamiento de la equivalencia, si se considera necesario, a la aprobación de un examen de actualización, el que estará a cargo de un Tribunal Evaluador designado al efecto.

- El número de asignaturas aprobadas por equivalencia no podrá exceder el 75% del total de asignaturas del plan de estudios de la carrera.

Los criterios que ha de adoptar la autoridad responsable de evaluar en el trámite de equivalencias serán los siguientes:

- deberá considerar la correspondencia entre grupos de asignaturas afines del plan de estudios base y el plan en el que se solicita la equivalencia.

- Sólo en el caso de no ser factible la aplicación del criterio mencionado en el inciso anterior deberán considerarse las asignaturas en forma individual.

- Para evaluar la correspondencia entre grupos de asignaturas o asignaturas, debe prevalecer el criterio de formación equivalente en atención a los objetivos que propone el plan de estudios en el que solicita la equivalencia antes que la **selección** de contenidos o la bibliografía, la carga horaria o la denominación de las asignaturas en particular.

Ante el pedido de equivalencia de un alumno ingresante a un instituto, cada espacio curricular deberá analizar la documentación presentada y se expedirá por escrito según la equivalencia total o parcial resultante de las asignaturas aprobadas del plan base. Producido el informe de todos los espacios involucrados, será girado al Consejo Directivo quien será el órgano competente para otorgarla.

Normativa para el cursado de las carreras

Asistencia

Cada docente establecerá el porcentaje de asistencia para acreditar el cursado, el cual no podrá ser inferior al 75%.

La excepción de este porcentaje está prevista en algunas situaciones como: maternidad, enfermedad prolongada, período de lactancia. En estas situaciones se analizará conjuntamente con el docente y la coordinación del Programa de Formación, los márgenes de asistencia y los posibles trabajos de recuperación.

Cada docente llevará un registro de la asistencia en la planilla correspondiente, el cual será entregado mensualmente o cuatrimestralmente (acordar previamente) al Bedel.

Acreditación

Para conservar la condición de alumno regular se debe aprobar el cursado de los módulos, seminarios y talleres, establecidos según su régimen de correlatividad.

Si el alumno alcanza o supera los siete (7) puntos a través de evaluaciones parciales, trabajos prácticos, producciones y diferentes actividades que el docente proponga, será promovido sin examen final.

Todas las instancias evaluativas deberán prever una recuperación.

Si el alumno tiene como nota final entre cuatro (4) y seis (6) puntos, estará en condiciones de rendir examen final. La metodología del examen final en el caso de los talleres se adaptará a los contenidos y características del mismo (por ejemplo, 4 o 5 jornadas de trabajo para la presentación de una producción).

El alumno tendrá posibilidades de rendir final durante cinco (5) turnos consecutivos a contar del año en que cursa y sin posibilidades de modificar los plazos.

Los exámenes finales se aprueban con notas superiores a cuatro (4) puntos.

Correlatividades

El alumno que adeude una materia del año anterior podrá cursar la correlativa, pero no podrá ser promovido en esta última, hasta que no rinda examen final de la materia adeudada.

Acerca de las Prácticas y Residencia

Las prácticas y residencia se realizarán de acuerdo a lo establecido en el Reglamento de Prácticas y Residencia que cada equipo docente deberá elaborar y presentar al momento de concursar el espacio curricular. Este reglamento deberá acordarse con la coordinación del Programa de Formación.



4. PLAN DE ACCIÓN DE LOS PROGRAMAS

El plan de acción esta especificado en el cuerpo principal del Documento de Acreditación.