



Rawson, 24 de Julio 2000

VISTO:

El Expediente N° 1809 -MCE-99, del ex Ministerio de Cultura y Educación y;

CONSIDERANDO:

Que el Artículo 53°, inciso c) de la Ley N° 24.195 faculta al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para dictar normas generales sobre equivalencias de títulos y estudios, estableciendo la validez automática de los planes concertados en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación;

Que el Artículo 24° de la Ley N° 24.195 establece que los títulos y certificaciones de perfeccionamiento y capacitación docente expedidos por instituciones de educación superior oficiales o privadas reconocidas, que responden a las normas fijadas al respecto por el Consejo Federal de Cultura y Educación, tendrán validez nacional y serán reconocidos por todas las jurisdicciones;

Que el Artículo 4° del Decreto N° 1276/96 dispone que la validez nacional de los estudios y títulos docentes tendrá vigencia, previa legalización de los mismos por la autoridad competente de cada jurisdicción, la que deberá certificar: el cumplimiento de los planes de estudios organizados a partir de los Contenidos Básicos para la Formación Docente y el cumplimiento por parte de las Instituciones de Formación Docente, de los criterios de calidad; ambos aprobados por el Consejo federal de Cultura y Educación ;

Que en la Resolución N° 2540/98 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se establecen los requisitos para el reconocimiento de la validez de títulos y certificados, los criterios que sirven de base para los Dictámenes de las Unidades de Evaluación, las condiciones para la aprobación de los diseños curriculares específicos y los mecanismos de constitución de las Unidades de Evaluación provinciales;

Que la Resolución MCE N° 102/99 aprueba la constitución de la Unidad Evaluadora Provincial estableciéndose en la mencionada las pautas, criterios y parámetros que regirán su funcionamiento;

Que el dictamen de la Unidad de Evaluación Provincial obrante a fs.52-56 sirve de antecedentes para la acreditación de las carreras ante la Red Federal de Formación Docente Continua y el reconocimiento de los títulos por parte de la Jurisdicción;

Que la Resolución MCE N° 276/99 aprueba los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de la Provincia del Chubut;

Que la Resolución MCE N°190/99 acredita en la red Federal de Formación Docente Continua al Instituto Superior de Formación Docente N° 808 por el

//..



///...

período comprendido entre los años 1999-2002;

Que es necesario aprobar el Diseño Curricular Institucional para la carrera "Profesor/a de Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica" presentado por el Instituto Superior de Formación Docente N° 808;

Que el gasto que demande el cumplimiento de la presente Resolución no afectará el presupuesto del año en curso;

Que debe exceptuarse al presente trámite del criterio de irretroactividad, de acuerdo a lo establecido en el Artículo 32 punto 3 del Decreto Ley N° 920;

Que la Señora Ministro se encuentra facultada para resolver al respecto;

POR ELLO:

LA MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

Artículo 1°: EXCEPTUAR al presente trámite del criterio de irretroactividad por aplicación del Artículo 32 punto 3 del Decreto Ley N° 920.

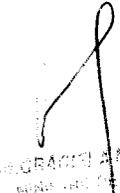
Artículo 2°: APROBAR a partir del presente ciclo lectivo el Diseño Curricular Institucional para la carrera de "Profesor /a de Primero y Segundo Ciclo de la Educación General Básica" del Instituto Superior de Formación Docente N°808 que como Anexo I (Hojas 1 - 112) forma parte integrante de la presente Resolución.

Artículo 3°: LA presente Resolución será refrendada por la Señora Subsecretaria de Educación.

Artículo 4°: REGÍSTRESE, tome conocimiento Subsecretaría de Educación, por Departamento Registro y Verificaciones remítase copia a la Dirección General de Educación General Básica, Dirección General de Educación Polimodal, Dirección General de Educación Superior, Capacitación y Formación Docente, Dirección General de Regímenes Especiales, Dirección General de Nivel Inicial, Dirección General de Educación Privada, Departamento Personal Docente de Nivel Polimodal y Superior, Departamento Títulos y Equivalencias, por Departamento de Mesa de Entradas y Salidas remítase copia a la Supervisión Zona Este (Trelew) quien comunicará al Instituto Superior de Formación Docente N° 801, Junta de Clasificación Docente de Rawson, Trelew, Puerto Madryn, Comodoro Rivadavia y Esquel, Centro Provincial de Información Educativa y cumplido, ARCHÍVESE.

RESOLUCIÓN ME N° _____


MINISTRO DE EDUCACIÓN


SUBSECRETARIA DE EDUCACION



ANEXO I

///...

DISEÑO CURRICULAR INSTITUCIONAL

➤ **NOMBRE DE LA CARRERA.**

PROFESOR DEL PRIMERO Y SEGUNDO CICLO LA EDUCACIÓN GENERAL BASICA.

➤ **DATOS DE LA INSTITUCIÓN.**

❖ **Nombre del establecimiento: INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE N° 808**

Resolución Ministerial N° 80/99

❖ **Domicilio: Pellegrini 390 u9102 – Trelew -Chubut - Argentina**

❖ **Telefono: 02965 – 426567/ 02965 – 423602/ 02965 - 428287**

❖ **Fax: 02965 - 426567**

❖ **Direcciones Electronicas: postmaster@ep808.ch.rffdc.ed.ar**

esc808@mcyech.org.ar

❖ **Resolución de Acreditación Institucional: Resolución Ministerial N° 190/99**

20 agosto de 1999.

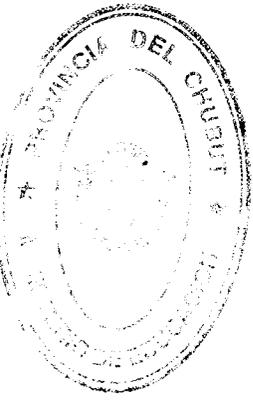
De acuerdo al Documento A-14 tendrá los siguientes campos y características:

<u>CAMPO</u>	<u>CARACTERÍSTICAS</u>
General	Común a toda la formación docente.
Especializado	Referido a las características del desarrollo psicológico y cultural de los alumnos y las características de las instituciones del nivel.
Orientado	Abarca todos los contenidos disciplinares correspondientes al nivel

...///



ANEXO I



///...

1-) MARCO DE DEFINICIONES BASICAS.

Se retoma del marco provincial y se integran aquellos aspectos particulares propios de la institución.

Su fuente sustantiva es el Proyecto Educativo Institucional y la Visión Institucional en él planteada.

El equipo docente de la institución dio lectura al Documento de Apoyo N°1 de la Dirección General de Educación Superior aceptando las decisiones jurisdiccionales, que recuperan las definiciones de política educativa nacional, los acuerdos federales y la historia provincial con relación a la formación docente.

Se transcribe a continuación y no se le hacen agregados.

MARCO DE DEFINICIONES BÁSICAS (Documento de Apoyo N°1)

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 Cultura y 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.

///



ANEXO I

///...

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.¹

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 "tiene, 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 1° 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 Docentes

En 1997 comienza a implementarse en la provincia el 3° 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 3° Ciclo. Experiencia Rawson), N° 1352/97 (Designación de docentes

para el 3° 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

¹ Las más significativas se incorporan como Anexo I al presente Documento.

...///



ANEXO I

///...

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 en 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.

...///



ANEXO I

///...

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 A3, A9, A11, A14 y el A20. El A3 junto con el A9 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 A11 establece las bases para la organización de la formación docente, detallando qué institutos podrán tomar esa tarea. El A14 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 A20 establece las características de la Educación Artística incluyendo definiciones en 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 A3, A9, A11, A14 y A20 tienen en el sistema de acreditación provincial.

Mediante el Acuerdo A3 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:

...///



ANEXO I

///...

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:

- 1) Calidad y factibilidad del Proyecto Pedagógico -Institucional
- 2) Titulación de nivel superior (Universitaria y no universitaria) de su personal directivo y docente
- 3) Producción científica y académica de institución o docentes, según posibilidades del contexto socioeconómico cultural de la zona y región
- 4) Producción pedagógica y didáctica de institución o docentes, según posibilidades del contexto socioeconómico cultural de la zona y región
- 5) Evolución de la matrícula y de los índices de aprobación, retención y graduación según posibilidades del contexto socioeconómico cultural de la zona y región
- 6) Cantidad, características y resultados de los actividades de capacitación docente en servicio organizada por el establecimiento
- 7) Características de las relaciones entre el IFD y demás unidades educativas de la comunidad de inserción y calidad de sus egresados
- 8) Características de las relaciones entre el IFD y su comunidad de inserción
- 9) 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.

...///



ANEXO I



///...

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.
 - a-la ratificación de los criterios definidos como marcos para la acreditación de los institutos de formación docente establecido por el documento A-9.
 - b-la organización curricular de la formación docente y su finalidad.
 - c-instancias de formación docente continua y formación para nuevos roles.
 - d-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 universitaria 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 A9 y puntos 2.6. y 2.7 del A11) 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.

...///



ANEXO I

///...

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 224195 24521 y los Acuerdos emanados del CFCyE.

El punto 3.2.3. describe, según lo establecido en el A9, los criterios y parámetros válidos que todas las instituciones de formación docente deberán cumplimentar para acreditar en la RFFDC. Aclara que los criterios adicionales correspondiente a las instituciones que formen docentes para el tercer ciclo de la EGB y para la Educación Polimodal están indicados en el Acuerdo 11.

De cara a la necesidad de establecer procedimientos transparentes que garanticen la pertinencia y la calidad de la Formación Docente Continua, el A14, 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 a nivel 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

...///



ANEXO I

///...

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.

...///



ANEXO I



///...

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.

-

...///



ANEXO I

///...

-
-
- **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 - E G B 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

...///



ANEXO I



///...

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, en 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 "Lineamiento 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 realizados 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 Prof. De Nivel Inicial, Prof. Para EGB 1 y 2, Prof. En Arte, Prof. De Educación Física y Prof. 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 el Decreto /98 de CFCyE.

Como segunda instancia dentro de esta etapa de transición se llevará 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.

...///



ANEXO I

///...

INSTITUCION	REGIÓN	LOCALIDAD	AREA de Influencia (por Dptos.)
ISFD N° 801	IV	Trelew	Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino P. 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 Languiño Tehuelches
ISFD N° 805	IV	Trelew	Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino P. 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 Languiño Tehuelches
ISFD N° 810	VI	Comodoro Rivadavia	Escalante Sarmiento Río Senguer

...///



ANEXO I

///...

B) De gestión privada

INSTITUCIÓN	REGIÓN	LOCALIDAD	Area de influencia
Instituto María Auxiliadora	VI	Comodoro Rivadavia	Escalante Sarmiento Río Senguer
Comodoro English Lenguaje	VI	Comodoro Rivadavia	Escalante Sarmiento Río Senguer
Instituto Patagónico del Profesorado de Inglés	IV	Trelew	Rawson Gaiman Mártires F. Ameghino P. de Indios

El Anexo II que acompaña el presente documento aporta datos estadísticos referidos al sistema educativo provincial.

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 con 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 a nivel central como en las instituciones es necesario contar con información válida y confiable que permita direccionar y fundamentar la toma de

...///



ANEXO I

///...

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", Parte II.

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 auto-evaluación institucional.

...///



ANEXO I

///...

- 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.

Este aspecto aquí planteado será desarrollado específicamente en el Documento "Principios reguladores de la organización institucional", Parte II

4. EL SISTEMA FORMADOR: FUNCIONES

El Decreto Provincial N° 409/97 establece que todas 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 instituciones 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 los criterios de profesionalización docente. Implica asimismo asumir los desafíos de

...///



ANEXO I



///...

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 como hacerlo. No obstante esta formación esta 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 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 que 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,

...///



ANEXO I

///...

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.

...///



ANEXO I

///...

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 formadores 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.

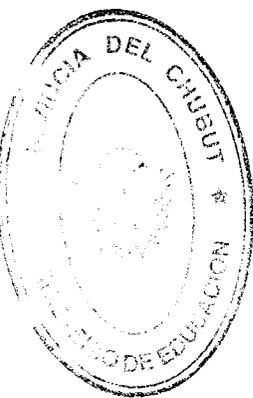
Las nuevas funciones y misiones atribuidas a los ISFD apuntan sustancialmen-

...///



ANEXO I

///...



te a promover la innovación² permanente al interior del sistema educativo y a producir condiciones, recursos e información que aseguren la 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 en 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 pro-

² 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 Aguerro, Inés, Innovaciones y Calidad de la Educación, en la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, Año III, N° 4, Enero de 1991.

...///



ANEXO I

///...

ponga 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 curriculum 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 concensuadas 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 construc-

...///



ANEXO I

///...

ción 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 □roductividad de actualización disciplinar de los docentes;
- brindar espacios de aprendizaje y de reflexión para el mejoramiento de las prácticas □roductividad□c y de aula;
- capacitar para el ejercicio de nuevos roles;
- atender a la □roductiv docente de □roductividad no docentes que se estén desempeñando en el sistema educativo.

***Capacitación.**

Proceso formativo permanente por medio del cual se procuran desarrollar las competencias (conocimientos, □roductividad, actitudes, procedimientos) necesarios para el desempeño del rol actual y futuro que posibilita la □roductividad□ción de los docentes y el cambio dentro de las □roducti educativas. La capacitación pretende impactar en el seno de la □roductividad 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 □roductiv inicial. Es precisamente esta característica de poner en contacto a docentes con estudiantes aquello que potencia la □roductividad 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, ateneo, 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

...///



ANEXO I

///...

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 %
Elab.y Seg.P.E.I.	32 %
Elab.y Seg. 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 %
Viabiliz. de Demandas	32 %
Viabiliz. 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

...///



ANEXO I

///...

Agregamos a estos datos información recabada a través de las Direcciones Generales de Nivel en 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 Curriculum 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

...///



ANEXO I

///...

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).

2-) MARCO REFERENCIAL DEL CURRICULUM.

...///



ANEXO I

///...

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 levantan 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 implica 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** - abandonado el hábitus de ser reproductor del sistema- para constituirse en actor institucional de una práctica social compleja que "lo exige" profesional.

...///



ANEXO I

///...

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 esta 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 expe

...///



ANEXO I

///...

riencia 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 que 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:

- 1- Que el potencial consumidor de la investigación quede implicado en la misma,
- 2- Que los temas de investigación se centren en preocupaciones del consumidor,
- 3- Que en todas las fases de la investigación exista la colaboración del consumidor,
- 4- 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,
- 5- 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,

...///



ANEXO I

///...

6- 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 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

...///



ANEXO I

///...

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 est-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 sí, 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, ateneo, 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 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

...///



ANEXO I

///...

Se recuperan las concepciones generales atendiendo a situarlas con relación a las propuestas de formación docente que ofrece la institución. Luego del análisis crítico realizado por la institución, a través de los canales de participación fijados, el equipo docente adhiere, en líneas generales, al MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM planteado por la Provincia del Chubut en las conceptualizaciones de: Educación, Institución Formadora, Aprendizaje, Enseñanza, Conocimiento, Evaluación y Acreditación y Currículum.

Desde el contexto propio de la institución en todas sus dimensiones, se hace necesario precisar algunos y re-explicitar otros, que son esenciales a los PRINCIPIOS ORGANIZADORES INSTITUCIONALES.

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.

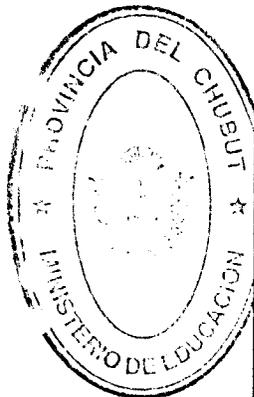
EDUCACIÓN

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 median-do 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.

...///





ANEXO I

///...

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, mejorar 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 refieren.

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".

...///



ANEXO I

///...

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 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 mas 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.

...///



ANEXO I

///...

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 po

...///



ANEXO I

///...

sibiliten 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 solo 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 mas allá de lo dicho, cuando se advierte 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 "camino 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, como 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 construidos. 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 es

...///



ANEXO I

///...

quemadas teóricas y prácticas 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 este 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 éstos 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.

...///



ANEXO I

///...

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.

...///



ANEXO I

///...

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 solo 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 adopta, 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 dilucida 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 solo 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 Inter.

...///



ANEXO I

///...

pretadas 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 ha su interior se desarrolla 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

...///



ANEXO I

///...

sis, 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", Edt. 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.

Documentos consultados

* Marcos epistemológicos de los Documentos de Acreditación de los ISFD provinciales.

2.- MARCO REFERENCIAL DEL CURRÍCULUM

CONTEXTUALIZADO EN EL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE N° 808

A.- Introducción

La formación docente continua es un proceso, que se inicia en un momento dado, cuando el sujeto comienza a capacitarse para la función docente, pero continúa a lo largo de toda su carrera, como una necesidad emergente tanto de los procesos de trabajo para los que debe actualizarse, o para que cumpla nuevos roles, demandados por de la sociedad.

Considerar a la formación docente continua como proceso, supone que se inicia con la formación de grado, como instancia inicial y continúa con la capacitación ya en ejercicio, revisando críticamente los problemas que presenta la práctica cotidiana, apuntando, fundamentalmente, al fortalecimiento de un rol en constante devenir. Entendiendo este continuo, el Diseño Curricular Institucional constituye un componente esencial de la transformación de la vida institucional y la condición indispensable para que las innovaciones se traduzcan en prácticas pedagógicas que mejoren la ca-

...///



ANEXO I

///...

lidad de la enseñanza y den cuenta de mejores resultados, garantizando la dinámica de dicho proceso. Los avances de la investigación en el ámbito del Diseño Curricular Institucional pueden ser considerados como un adelanto teórico-metodológico y social.

El Currículum es la expresión concreta del Proyecto Educativo Institucional del Instituto Superior de Formación Docente N° 808, define marcos desde donde se sostiene la propuesta, plantea supuestos y distribuye saberes en tiempos y espacios que servirán de marcos de actuación y orientadores a los formadores en su función de enseñanza.

Respetan los Contenidos Básicos Comunes de la formación Docente, aceptando el principio de herramienta estratégica para permitir la organización de un sistema educativo descentralizado.

Se formulan competencias, entendidas como capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal, profesional y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. (Res. 26/92 del CFCE, y asumida por la Res. 33/93 del CFCE).

Hacen al crecimiento integral de la persona: ético, comunicacional, comunitario y socio-político, científico y tecnológico.

En este contexto, los contenidos designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de nuevas competencias previstas.

En síntesis, el DISEÑO CURRICULAR INSTITUCIONAL constituirá el proceso para iniciarnos en un camino de definiciones profesionales, considerando los requisitos legales, sociales y culturales.

B.- Contextualización para la Educación General Básica.

Tres hitos han enmarcado la tarea a la hora de elaborar los marcos referenciales de las prácticas institucionales.

Los Acuerdos políticos del Consejo Federal de Cultura y Educación han sido los primeros encuadres institucionales, como así también los consensos técnicos nacionales y el Lineamiento Provincial para la Formación Docente Continua de la Provincia del Chubut, en su versión preliminar, han resultado material de análisis. Asimismo, las definiciones provinciales de organizar las instituciones superiores no universitarias en tres programas: Formación Inicial, Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo, -avalado por la Resolución N° 139/97- y cuestiones de orden conceptual descriptas en el Plan de Desarrollo del '97 y 98, han motivado posteriores adecuaciones.

La propia historia provincial e institucional en materia de formación docente, rica en experiencias, ha promovido la profesionalización generando espacios para que el formador realice revisiones e investigaciones de sus propias prácticas. Ha revalorizado el trabajo cooperativo, promoviendo acciones en equipos y el intercambio con alumnos y ex-alumnos, en las capacitaciones, y orgánicamente, en el Cuerpo Colegiado.

Es cierto que la estructura curricular actual prevé, desde el año 1993, un modelo de organización que viabilizó las tres funciones institucionales, sin embargo, las condiciones incipientes serán profundizadas en la medida que se aboquen a dar respuestas a problemas específicos. Una pedagogía de formación de profesores requiere todavía de un trabajo de construcción, se producen saberes y prácticas relevantes en diversos ámbitos institucionales, pero son incipientes los lugares de articulación e

...///



ANEXO I

///...

intercambio entre sí. Es deseable que la producción trascienda el aula, trascienda la institución y la región.

Estos antecedentes han permitido a la institución poseer referencias conceptuales propias y perspectivas de análisis desde las cuales se han construido las líneas de acción de los tres programas.

C.- MARCO PEDAGOGICO DIDACTICO

Institución formadora

Los institutos de formación docente han pasado de ser instituciones sobre las que pesaba el mandato cultural de "formar" para siempre, a reconocer que, a partir de los avances tecnológicos, y los cambios socioeconómicos y culturales, se puede abordar una concepción de continuidad, de retroalimentación permanente, tanto en términos de actualización disciplinaria y didáctica, como de análisis y revisión de la propia práctica.

La institución escolar en general, ha ido adquiriendo y asumiendo un rol cada vez más relevante en el proceso de insertar al que aprende en el orden socio-político de la comunidad en donde se encuentra. Ya su función no se limita a lo instrumental, sino a la transmisión de los conocimientos socialmente significativos.

Es el lugar donde se resume el conjunto de determinaciones de la sociedad que muestran los modos estrictamente pedagógicos con que se define la práctica escolar, como también los modelos de convivencia y las estructuras de relaciones.

En el caso de las instituciones de formación, se facilitará en los futuros docentes el análisis de sus propias "biografías escolares" desde donde se construirán las competencias propias del ejercicio del rol, que determinará conceptos, contenidos, valores y formas de transmisión que éstos promoverán luego en sus prácticas profesionales. Tendrá como objetivo generar en alumnos y formadores un estado de desafío permanente que los predispondrá para el aprendizaje y el intercambio. Se plantearán procesos de formación profesional que se puedan aplicar a la realidad actual, caracterizada por la creciente heterogeneidad social y cultural de la población con la que se sostiene la relación educativa.

La institución educativa está atravesada por dos procesos fundantes, que conllevan, cada uno de ellos, pugnas y conflictos de poder: la cultura política de la sociedad en la que transcurre la historia de la institución, y la cultura escolar en la que también transcurre la historia de la institución. Entre ambas culturas se enlazan diferentes discursos que muestran las relaciones que se establecen entre el Estado, la sociedad política, la sociedad civil y la institución. Las relaciones entre ellas son complejas: la institución formadora se encuentra en un espacio de intersección entre la sociedad civil y la sociedad política, haciendo de intermediadora entre la familia y la sociedad, entre lo que se aprende y lo que puede ser aplicado a partir de las necesidades y requerimientos de esa sociedad. En ese espacio de intersección, el formador de futuros docentes, se convierte en mediador no sólo de la cultura, sino de todos aquellos ideales y supuestos que la sociedad demanda de la institución.

Formación docente continua

La Formación Docente Continua significa concebir cuatro instancias de formación (Ley Federal de Educación, art. 19a): la formación inicial, el perfeccionamiento en

...///



ANEXO I

///...

actividad, la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales, la capacitación pedagógica de graduados no docentes. Es decir que la formación está entendida 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.

La formación inicial, acreditación primera para el desempeño del rol, inicia un proceso de constante revisión y actualización, que irá desarrollando habilidades y capacidades necesarias para los diversos contextos de trabajo, diferentes exigencias políticas y diversas cualidades personales y profesionales que cada docente requiera, transformando la práctica profesional como eje y objetivo de la formación.

Este concepto entiende que la evolución de la vida social o institucional, genera la necesidad, individual o colectiva, de profundizar la preparación que ya se posee, para enfrentar situaciones novedosas que preocupan. En este contexto, la formación de formadores, entendida como una herramienta de la educación permanente, aparece aportando un elemento renovador a la tradición escolar.

Lo innovador de esta propuesta en la educación superior es que abre el camino de la permanente actualización y la participación, demandada u ofertada, de actores individuales o sociales que pueden replantear el devenir de sus roles. Pone en evidencia una necesidad, una falta autoconciente, y permite concebir a la acción educativa como un proceso abierto que intentará satisfacer esa necesidad.

De esta manera, la Formación Docente Continua, plantea un nuevo juego de actores, cuyas acciones son decisorias para el sostenimiento y mejoramiento del sistema y están comprometidas a responder nuevas preguntas: cuál es la demanda, el tiempo, la situación del público al que irá dirigida la acción, los objetivos, el tipo de participación, el programa, los contenidos, la evaluación.

La modificación de la relación formador-formador de formadores lleva implícita nuevas miradas sobre la significación del contexto en educación y la función de la reflexión de la acción. Esencialmente ha variado el enfoque del proceso educativo y han variado las premisas del proceso, horizontalizando las relaciones.

Implica la construcción de redes abiertas y diseños curriculares flexibles a través articulaciones entre la formación inicial y el perfeccionamiento permanente de los docentes dentro de las instituciones formadoras. Desde esta perspectiva, la formación inicial deja de ser un espacio de completud para convertirse en un proceso único de trabajo integrado, dinámico y permanente entre formación, capacitación e investigación.

La Formación Docente Continua ha permitido al docente en ejercicio retornar a las instituciones formadoras a capacitarse, y en consecuencia, ha ingresado a ella problemáticas de las prácticas profesionales para su análisis y resolución, generando una fuente de conocimiento. Otra fuente de conocimiento de la realidad educativa la constituye la función de investigación, que ha servido también de acción impulsora de reconocimiento de situaciones que requieren ser profundizadas.

Mejorar la calidad institucional

La transformación educativa implica necesariamente modificaciones en el aula, pero no la restringe a ella, ya que supone también modificaciones de funciones en el ejercicio del rol, con una actitud activa y crítica.

La profesionalización del rol docente se ha constituido en el primer desafío que la Educación Superior posee. En primer lugar deberá superar el carácter de semiprofesional del ejercicio del rol, otorgándole elementos formativos rigurosos. También se procurará trascender la reproducción estereotipada de prácticas pedagógicas instituidas enmarcadas en un paradigma tradicional, de aislamiento y rutinización. Las exigencias del desempeño del rol profesional docente requieren de competencias profe

...///



ANEXO I

///...

sionales adecuadas a las demandas actuales que se presentan en un marco socio-económico y cultural complejo y dinámico.

Se trata de formar recursos humanos que además de generar experiencias educativas novedosas, puedan cooperar y facilitar los procesos de cambio dentro del sistema. Asimismo, al recuperar una dimensión diferente en el tratamiento del conocimiento, los formadores se apropiarán del conocimiento científico, pedagógico-didáctico y tecnológico de las disciplinas, contextualizando histórica y socialmente su trabajo.

Búsqueda de la integración: atención a la diversidad

Desde la perspectiva antropológica, las culturas evolucionan discontinuamente y sería objeto de otro estudio el motivo que tienen algunas de resistirse al desarrollo.

La sociedad occidental se caracteriza por los cambios dinámicos en su seno, esta característica constituye un principio de su estructura y de su organización. Dentro de ella, otras comunidades muestran una apertura al exterior mucho más reducida y poco cambiante.

El Estado Argentino, desde sus orígenes ha mostrado un pluralismo explícito que aprueba la idea de que las desigualdades entre los hombres no son naturales, sino que devienen de factores culturales, sociales y económicos. A pesar de las diferencias, toda su legislación es recorrida por una fuerza integradora.

Con el flujo masivo de inmigrantes en los últimos dos siglos, la sociedad argentina ha adquirido una textura, marcadamente multicultural. El ideal del pluralismo cultural concibe a la Nación como una nación multicultural, y a la democracia como la preservación y el perfeccionamiento de las diversas culturas.

Así, la familia, la escuela y un conjunto de medios, deciden juntos la pertenencia, ascenso o descenso social de los individuos. Restringiendo la mirada al ámbito educativo, queda claro el rol de la educación en la integración orgánica a la sociedad. Tal dinámica, mantiene lo diverso en la unidad. El proceso de integración es relativo al tiempo, al espacio y las formas sociales imperantes que en la sociedad se construyen y evolucionan.

Sin énfasis y con cautela metodológica se puede entender a la educación como mediadora de integración de lo diverso.

Las escuelas, en general, tienen dificultades para trabajar con la diversidad, y a pesar de los esfuerzos históricos por homogeneizar, las diferencias subsisten, esta situación hizo que terminó aceptando la heterogeneidad como un mal inevitable, ubicando la causa de esas diferencias, siempre en algo interior al estudiante (déficit o patología), o algo exterior a la escuela (carencias culturales del medio familiar), es decir que las escuelas no se han hecho cargo de las diferencias, sino que han luchado por eliminarlas, sin poder compensar los déficit sociales, familiares o individuales. Conciente de lo expuesto, la institución formadora entiende como integración el proceso de respeto del pluralismo cultural y no al ideal de homogeneizar, porque la realización es individual y étnica, los individuos se realizan en los contextos de los grupos a los que pertenecen.

Considerando autores que han avanzado en este sentido, coincidimos con Emilia Ferrero, en "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia", cuando señala: "...Ni la diversidad negada, ni la diversidad aislada, ni la diversidad simplemente tolerada; pero tampoco la diversidad asumida como un mal necesario o celebrada como un bien en sí mismo, sin asumir el propio dramatismo. Transformar la diversidad conocida y reconocida es una ventaja: ese parece ser el gran desafío del futuro."

...///



ANEXO I

///...

O decir con Alicia de Valle y Viviana Vega, Profesoras de la Universidad de San Luis, "Sí a la diversidad, pero también sí al discernimiento para el reconocimiento de lo que es cada uno."

Será un propósito mantener y profundizar la integración de las tres funciones del nivel: formación, capacitación e investigación, ofreciendo acciones, ricas en posibilidades que impulsen a atender a la diversidad social y cultural que caracteriza a la Provincia.

Innovación educativa

La innovación tiene como objetivo mejorar la calidad de la enseñanza y de la educación. Esta innovación no puede definirse en términos abstractos, sino por el contrario, tiene que estar ligada a un análisis de la realidad actual (sus valores predominantes, los rasgos que la caracterizan, las relaciones de poder, las contradicciones, etc.)

La innovación educativa es considerada como un proyecto socioeducativo enmarcado en un determinado contexto y algunas de las características de este proyecto son: la originalidad, la descentralización, la autonomía y la investigación.

En la balanza de la innovación educativa hay dos platillos: por un lado, los principios compartidos, el trabajo en conjunto, los objetivos, y por el otro, este análisis específico, sin el cual difícilmente se podría transformar la institución y su entorno.

La innovación educativa es un proceso complejo, cuyo carácter no es únicamente técnico sino ideológico, lo cual debería ayudar a plantear un cuestionamiento constante del qué, del por qué y del cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambiar.

La adhesión a los principios de calidad e innovación harán considerar a los miembros de la institución las siguientes cualidades:

- el pensar que todos los actores institucionales pueden participar según su rol y formación,
- los docentes deben asumir un modelo más autónomo de desempeño del rol a fin de desarrollar procesos de indagación, de intervención y de organización en común.

Trabajando a partir de estos principios se generarán actitudes investigadoras, de autocontrol, de intercambio de ideas y propuestas, etc.

La innovación a nivel individual es superficial, la labor colectiva es la que le da un sentido más duradero. Para que no quede reducida a pequeños grupos se debe disponer de tiempos institucionales para discutir y compartir problemas y soluciones.

La innovación educativa encuentra su verdadero camino en la diferenciación y en la adecuación al contexto, en la autonomía y la participación y la corresponsabilización de una gestión democrática.

Curriculum

Cada generación a lo largo de la historia de la educación ha discutido en torno al curriculum y a las concepciones que las sustentan, depositando en él componentes utópicos referidos a lo que se esperaba de los sujetos de esa cultura.

La trascendencia de este concepto ha llevado a distintos autores a considerarlo una construcción cultural emergente de distintas dimensiones: políticas, éticas, sociales, psicológicas. El currículum, desde esta perspectiva aparece como una interven

...///



ANEXO I

///...

ción social planificada para solucionar problemas que se le presentan a una sociedad determinada.

La complejidad y el dinamismo de los procesos de producción y reproducción del conocimiento han modelado distintos conceptos a lo largo de la historia: transitando de las concepciones más tradicionales del currículum que lo concebían como un cuerpo de saberes teóricos a transmitir a sujetos pasivos receptores, pasando a los que ponderaron el proceso técnico a través del cual los saberes se procesaban por sobre el objeto de conocimiento.

En la necesaria tensión entre estos polos aparece el currículum desde una visión crítica como proyecto a concretarse en la práctica. Pensar en el currículum, desde este encuadre, significa formularse hipótesis, representarse una idea, una aspiración o proyecto a concretarse en la práctica en determinadas condiciones, en diferentes contextos de realización (Gimeno Sacristán, 1988). Se ofrece desde esta perspectiva una posibilidad de construcción colectiva de las decisiones respecto de la enseñanza y el aprendizaje.

El currículum se presenta como un marco para la resolución de los problemas de la enseñanza, siguiendo a Stenhouse el currículum se define como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca alerta a la discusión crítica y puede ser trasladado efectivamente a la práctica.

Susana Barco propone considerar al currículum como "una estructura creativa, generadora y generante de prácticas". Desde este lugar un documento curricular puede indicar direccionalidades, puede dar algunos significados, pero, el sentido lo construye la práctica profesional, que no es solitaria ni aislada, ya que también comprende la trama de relaciones profesionales que se establecen en cada institución. ~~Por otra parte~~ es importante tener en cuenta el concepto de Currículum oculto que transmite Jackson, quien señala que hay normas y valores que no están explicitados en el currículum prescripto pero que actúan significativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La realidad de la práctica educativa involucra mucho más de lo que está formalmente explícito en el currículum. Hay una diferencia importante entre las propuestas curriculares "oficiales" y la práctica real y cotidiana en el aula; por ello el pensar en un currículum oculto, nos enfrenta al problema de conciliar las necesidades y características de docente y educando con los contenidos y requerimientos curriculares normativos.

95

Concebir al currículum como proyecto que se construye en el interjuego entre contextos de formulación y contextos de realización, implica considerar distintos ámbitos o niveles de decisión. Estos niveles que se definen de lo macro a lo micro implican instancias de adecuación a contextos cada vez más específicos en los que participan distintos actores con diferentes niveles de responsabilidad dentro del sistema educativo.

En el caso de nuestro país el ámbito más macro o primer nivel de concreción es el nacional y la representan las Orientaciones generales y especificar los Criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles y los Contenidos Básicos Comunes; el segundo nivel de concreción es el jurisdiccional y corresponde a los Lineamientos Provinciales de la Formación Docente Continua; el tercer nivel de concreción es el institucional y corresponde a los Diseños Curriculares Institucionales y el cuarto nivel de concreción es el aula y corresponde al diseño nivel aula.

El presente Documento se desarrolla en el 2º nivel de concreción como Lineamiento Provincial de la Formación, por lo que preciso clarificar las funciones de este ámbito de decisión, sus características como así también el nivel de especificidad que se aplica atendiendo a la necesaria participación para la definición de mayores niveles de prescripción como al resguardo de la autonomía de las instituciones para dar cabida a la atención de las diferencias y problemáticas particulares. Corresponde a los

...///



ANEXO I

///...

Lineamientos la conformación de la estructura del currículum con la determinación de los trayectos y la selección y priorización de contenidos correspondientes a cada uno de ellos.

Adherimos como institución a la perspectiva procesual, donde se distinguen transformaciones en el desarrollo del Currículum Real a través de diversas representaciones: prescripciones, materiales de trabajo, proyectos institucionales, planificaciones, acciones de enseñanza, evaluaciones. El Currículum es un proyecto de trabajo, que implica el desarrollo dialéctico de acciones y evaluaciones, es la herramienta organizadora de las prácticas diversas, y simultáneamente posibilita la reflexión crítica de la realidad para transformarla. Por todo ello, debe constituirse en un proyecto de trabajo abierto y flexible, dinámico, participativo, creativo y técnico.

Cultura

La idea de un currículum abierto, flexible y contextualizado, junto al principio de atención a la diversidad, nos remiten a pensar sobre qué marcos se abordará el concepto de cultura frente a la realidad que vivimos, producto de una historia colmada de relaciones conflictivas y de dominio, desde un etnocentrismo que marca las relaciones entre los pueblos y desde el interior de los mismos. Y un presente que se visualiza desde un "ocaso definitivo de las diferentes culturas", ante el avance incontenible de un principio civilizatorio de identidad universal supracultural, o desde "el alborar promisorio de un diálogo de las diferentes culturas", ante el clamor del respeto por las diferencias, como único camino para construir la identidad cultural, que tendrá que ser entonces, intracultural.

La subjetividad cultural puede ser concebida según el modelo del sujeto "YO", y otra según el modelo del sujeto "NOSOTROS". Estas dos nociones llevan a replantear la alternativa civilizatoria que es, en realidad, o una identidad supra-cultural, desde la idea de libertad pero a costa de la justicia, o una identidad intracultural, desde la idea de justicia y por el diálogo de las culturas, es decir de las subjetividades culturales y produciendo una verdadera libertad.

No se trata de suprimir la subjetividad cultural porque está en crisis su modelo "yoico" de libertad absoluta, en aras de una "diferencia", que permite universalizar desde una aparente "neutralidad axiológica" (es decir, sin valores, y sin dioses), la civilización humana.

Se trata por el contrario, de denunciar la idea que afirma la crisis de la subjetividad. Los pueblos resisten desde su identidad ético-religiosa, desde su núcleo vital y creador. Hay que defender la identidad plural de los pueblos por que es la única forma de poder pensar una civilización universal, verdaderamente humana. Por que el desafío es poder realizar la justicia, es decir, el "NOSOTROS".

El sofismo, del cual depende el futuro humano de nuestra civilización, radica en querer oponer el ideal de justicia, al de la libertad. En nombre de la libertad podemos ser injustos, en cambio, siendo justos jamás correremos el riesgo de dejar de ser libres.

El desafío es lograr, que desde la justicia, es decir, desde el "nosotros" seamos capaces de ciencia y técnica, de poder y de eficacia, de goce y de disponibilidad. Que seamos capaces de crear, creer y de pensar.

Se trata pues de un diálogo plural de las culturas de los pueblos que comprenden su identidad, desde el núcleo ético-religioso que se les manifiesta en su experiencia de la tierra como casa y patria, dándose un espacio, la cultura, el cultivo de la tierra, donde los pueblos se arraigan para comprenderse finalmente como sabios.

Equipos de trabajo

...///



ANEXO I

///...

Sostenemos que los procesos de construcción del P.E.I. y del D.C.I. en particular, suponen una construcción colectiva de los actores institucionales, que más allá de sus intereses y conocimientos personales encuentran a través de acuerdos una mirada común acerca de los objetivos y procesos que direccionan el funcionamiento de la institución.

En estos procesos, señalamos el trabajo en equipo como una condición fundamental para lograr los resultados que nos proponemos y para orientar la programación e implementación de acciones que permitan alcanzarlos.

Desde este contexto, entendemos el trabajo en equipo como un esfuerzo coordinado hacia una tarea común. De este modo las acciones de una persona como la de ella con relación a todos, forma parte del trabajo en equipo. La recolección de información, la profundización sobre algún tema, la puesta en marcha de un proyecto, la comunicación con algún sector de la comunidad, son algunas de las múltiples tareas que realiza cada integrante del equipo individualmente.

Una buena comunicación en el grupo es vital para su avance. Por ello, no es lo mismo oír que escuchar. La capacidad para escuchar, habitualmente, está poco trabajada en las escuelas, implica fundamentalmente ponerse en el lugar del otro, poder entender qué significa par el otro lo que se está comunicando. Esta capacidad permitirá al grupo establecer una relación de cooperación para la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan.

Los roles son otro importante componente en la vida de los grupos, ya que sus integrantes asumen diversos papeles dentro del contexto grupal. Lo importante es que éstos sean flexibles. Un grupo en el que van variando las personas, como lo son dentro de la institución escolar, que asumen diversos roles es un grupo sano y dispuesto a crecer.

Por otra parte, no desconocemos en este proceso, la existencia de desacuerdos, tensiones y conflictos. Interpretamos estas situaciones como esperables en la interacción humana y provenientes del interés distinto que tienen las personas que trabajan juntas. En este punto consideramos que lograr acuerdos constituye un procedimiento que permite a los integrantes de un equipo, centrarse en la tarea en común. Será relevante entonces, valorizar lo que las personas tienen en común, ampliando las zonas de acuerdo, profundizar la búsqueda de información sobre aquellos puntos que están en discusión y por sobre todas las cosas, centrar las discusiones sobre las tareas y no sobre las personas. Esto posibilitará actuar todos contra el problema y no unos contra otros.

Un importante aspecto del trabajo en equipo es la delegación de tareas. Esto implica tener confianza en la capacidad de los otros para realizar las acciones y también aceptar como válida la estrategia elegida. Poder delegar supone no temer la iniciativa y la innovación. La delegación de tareas implica una adecuada supervisión que también se centra en la tarea y no en las personas, para facilitar los reajustes necesarios en función de los objetivos prefijados, evitando juicios de valor.

Evaluación

El campo de la evaluación muestra posiciones controvertidas y diversas que se plantean desde distintas perspectivas: políticas, pedagógicas, didácticas. Ha ido adquiriendo progresivamente importancia a medida que ha sido fruto de investigaciones y reflexiones de docentes y alumnos.

Evaluar significa valorar, es decir, abrir un juicio con una escala de valores. En educación lo relacionado con el valor no es tan evidente como puede ser en otros campos. El juicio de valor que la evaluación realiza se basa y se nutre del diálogo, la discusión y reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. Desde la apertura, la flexibilidad, la libertad, el respeto y la actitud participativa, que sustenta el diálogo se construye el conocimiento

...///



ANEXO I

///...

sobre lo que se evaluó. Esto no implica dejar de lado la rigurosidad necesaria de todo proceso de evaluación.

En este contexto, evaluar implica la valoración de la institución, y de su modelo organizativo, de su diseño y desarrollo curricular, de los equipos docentes, de los alumnos y el impacto de sus acciones, dentro y fuera de la institución. Hacer de la evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora de las prácticas educativas significa trabajar en una práctica evaluadora desde lo institucional que englobe una metaevaluación rigurosa, un marco ético desde dónde realizarla y un control democrático.

El sentido democrático de la evaluación exige cambiar las perspectivas:

- en cuanto al ámbito de la evaluación, porque todos y todo tienen incidencia en el proceso,
- en cuanto a la finalidad, es perseguir las mejoras de las prácticas y fortalecer a los actores,
- en cuanto al modo de realizarla, respetuoso con las reglas y las personas que involucra.

La evaluación como proceso social implica la participación de los actores al emitir opiniones valorativas en procedimientos e instrumentos acordados. Es un proceso complejo, amplio y profundo, y realizado en su transcurso, garantiza que se cumplan satisfactoriamente los criterios establecidos. Considerando el conjunto de factores que intervienen en él, ya sea desde lo institucional, lo académico, desde el aula, para obstaculizarlo o favorecerlo, revisando las condiciones que prevalecieron, las situaciones propicias o conflictivas, las consecuencias de la dinámica para orientar nuevas elaboraciones.

En este sentido y en el marco de la transformación se hace necesario diseñar y poner en funcionamiento, mecanismos de supervisión y regulación que garanticen la equidad institucional y fortalezcan la calidad de la oferta. Cobran así relevancia los procesos de evaluación y acreditación, institucional y académica, cuyos propósitos están centrados en relevar y revisar estrategias institucionales para llevar a cabo proyectos de desarrollo de la formación docente continua.

9 5
Acreditar es, por lo tanto, una instancia adecuada para significar el sostenimiento de ciertos estándares mínimos acordados para la prestación de un servicio. Es básicamente, un mecanismo de defensa de quienes aspiran a determinados servicios, logros o resultados. Acreditar es dar crédito, otorgar credibilidad a una institución, a una carrera, a un título. Es una tarea posterior a la evaluación. Y si bien los procesos de evaluación y acreditación son diferentes, ambos se complementan. No todas las evaluaciones implican una consecuente acreditación, pero sí una acreditación incluye procesos de evaluación.

La evaluación, como ya se dijo, tiene que ver con un acto de comunicación que informa a los actores en diferentes momentos y en diferentes instancias cuál fue su actuación desde el lugar que le cabe. A partir de allí se podrán planificar y reordenar los nuevos procesos. Por su parte la acreditación tiene que ver con resultados, eficiencia, logros.

Otro elemento fundamental en este análisis lo constituye la autoevaluación que consiste en la valoración de los procesos que los mismos actores realizan en términos de aquello que ellos mismos se propusieron. No se puede evaluar sólo lo que desde afuera se pretende que hagan. La autoevaluación supone un proceso trabajoso en el que el evaluado se vé a sí mismo en relación a lo que se propuso. Realizada en forma rigurosa, el involucrado puede llegar a establecer qué debe hacerse para mejorar. Se apoya en datos rigurosos y precisos, requiere recolección de información, realización de diagnósticos, emisión de juicios.

Este proceso de autoevaluación será validado por la evaluación externa, que toma como punto de partida ese informe de autoevaluación en contexto y desde allí

...///



ANEXO I

///...

ayuda al evaluado a pensarse en sí mismo, en una mirada externa corroborando la información de la autoevaluación.

3-) PERFIL DEL EGRESADO.

Se particulariza en función de las propuestas de formación docente que ofrece la institución.

El Documento de Apoyo N° 3 fue analizado en el ámbito institucional como así también otros materiales que sirvieron de sustento teórico para definir las **COMPETENCIAS BASICAS DEL GRADUADO** que se adjuntan al **PERFIL DEL EGRESADO** que propone la jurisdicción en el citado documento.

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.

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.

a) El aula

...///



ANEXO I

///...

- b) La institución
- c) 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 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 socio-culturales 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.

...///



ANEXO I

///...

➤ Desarrollar su compromiso con la justicia, la equidad y la participación comprometida en la extensión y realización de la educación democrática:

- a) 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;
- b) generando cualidades dinámicas como la responsabilidad, el compromiso e iniciativa social y la participación democrática;
- c) facilitando la tolerancia y la aceptación de las diferencias de todo tipo

3.- PERFIL DEL EGRESADO

CONTEXTUALIZADO EN EL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N° 808

COMPETENCIAS BÁSICAS DEL GRADUADO EN EL PROFESORADO PARA LA EGB 1 Y 2.

Antes de caracterizar el perfil del egresado el equipo docente de la institución desea realizar dos consideraciones que resultan pertinentes:

Primero

Al adherir a la concepción que sostiene una Formación Docente Continua no consideramos pertinente manejar el concepto de "egresado", porque remite a la situación de estar fuera de la institución formadora, y a una concepción de completud en la formación, ya superada.

Por ello, al trastocarse profundamente este concepto, entendemos que graduado, sería un concepto que daría cuenta de la primera acreditación con la cual un instituto superior de formación docente habilita inicialmente a un profesional para comenzar a trabajar en determinado nivel. Dicho en otras palabras, habrá docentes iniciales y los habrá otros, ya graduados, requiriendo formación en ejercicio.

Segundo

También el equipo docente considera pertinente definir "competencias básicas para el ejercicio del rol", en lugar de hablar de perfil o características que suponen cierta restricción. Entendemos que el rol en su devenir es dinámico por esencia, en consecuencia, las competencias guardan cierta flexibilidad, atendiendo los tiempos de incertidumbres que vivimos (ya analizado en el contexto del marco conceptual del currículo).

Competencia

Se ha utilizado aquí el término "competencias" entendiéndolo como la capacidad para transferir en la práctica real, de forma efectiva, y a su debido tiempo los conocimientos adquiridos en la formación. Beillerot nos lo muestra como sinónimo de "estar calificado para", de "saber hacer". Otros autores enriquecen el concepto señalando que, en el "saber hacer" está implícito el "saber" (como sinónimo de conocimiento) y el "saber ser" (como una cuestión de compromiso con la expectativa socio-cultural del rol).

Las que siguen son el resultado de pensar y acordar aquellas capacidades o competencias deseables para el desempeño del rol docente que toda la institución considera necesarias, entendiendo con el autor citado que "los docentes y los formadores no somos ni teóricos ni meros prácticos, sino mediadores al servicio de situaciones de aprendizaje."

...///



ANEXO I

///...

Trabajar desde la concepción de las competencias, que ese profesional pueda adquirir, fortalecidas y desarrolladas luego por la práctica real, y a su vez cada una de ellas serán permanentemente re - definidas a lo largo del trabajo docente, implica tener en cuenta la importancia de la práctica, como facilitador para la aplicación de saberes y el ejercicio del rol, durante la formación inicial.

El docente durante su formación y luego favorecido por sus prácticas profesionales irá construyendo y re-construyendo competencias, más enriquecidas, para un ejercicio cada vez más complejo.

Las competencias que siguen, poseen la cualidad de poder ser aplicadas a cada una de las dimensiones de la práctica profesional (aula, institución y contexto socio-comunitario) como también cada una llevan implícito los componentes de la formación docente (el científico, el psicopedagógico y el contextual):

- ❖ **Manifestar una apropiación crítica del conocimiento en la toma de decisiones.**
- ❖ **Identificar los obstáculos que hay que superar o problemas que se deben resolver con el fin de elaborar un proyecto para satisfacer una necesidad o deseos de superación.**
- ❖ **Encarar diferentes estrategias realistas, desde la pluralidad conjugando el tiempo, los recursos disponibles, las informaciones con que se cuenten.**
- ❖ **Elegir la estrategia teniendo en cuenta las posibilidades y los riesgos que se corren al practicarla.**
- ❖ **Diseñar e implementar la estrategia adoptada, si es necesario, articulando la acción con otros actores sociales fuera o dentro de la institución escolar.**
- ❖ **Conducir la implementación con cierta flexibilidad que permita adaptarla a los acontecimientos que se desarrollan, modulando la estrategia seleccionada.**
- ❖ **Evaluar la situación y autoevaluar la intervención docente en ella sistemáticamente, con la flexibilidad suficiente para variar la estrategia si la experiencia lo indica.**
- ❖ **Respetar, a lo largo del proceso las reglas de equidad, conjugando los derechos y los deberes de alumnos y docentes.**
- ❖ **Aprender a controlar y manejar sus emociones, sus simpatías y antipatías, cada vez que éstos puedan interferir en las acciones educativas.**
- ❖ **Establecer relaciones profesionales con sus pares, a través de la cooperación, el trabajo en equipo.**
- ❖ **Extraer aprendizajes de cada experiencia, registrando las estrategias, las operaciones que se llevaron a cabo, las decisiones, los ajustes y los resultados, señalando lo manifiesto y lo que subyace al proceso.**
- ❖ **Dar a conocer las experiencias, a través de intercambios sistemáticos, transmitir las por diversas vías, difundirlas.**
- ❖ **Sostener una actitud de permanente superación, manteniendo como eje de análisis su propia práctica.**

...///



ANEXO I

///...

Los autores que nos han ayudado a desarrollar estos conceptos han sido P.Perroux y M. Cifalli, en "Seminario de formación de formadores".

4-) ESTRUCTURA CURRICULAR.

A partir de las estructuras curriculares base, las instituciones definirán en sus DCI:

- + Los formatos que adoptarán los distintos espacios curriculares con sus correspondientes formas de tratamiento metodológico didáctico.
- + la definición de espacios curriculares optativos para los alumnos o espacios de integración.
- + propuestas de articulación con los programas de capacitación y extensión e investigación y desarrollo educativo.
- + Criterios y pautas de evaluación de desarrollo curricular.
- + Criterios referentes al trabajo de diseño a nivel áulico

Para la elaboración de las **ESTRUCTURAS CURRICULARES** para el **PROFESORADO PARA EL PRIMER Y SEGUNDO CICLO DE LA EGB** se han tenido en cuenta las definiciones producidas por la Provincia y explicitadas en el Documento de Apoyo N° 5 (en su parte I y II).

Del mismo modo, las propuestas planteadas por otros teóricos de la educación como la experiencia histórica institucional han sido recuperadas por diversos instrumentos de indagación y son el fundamento de la propuesta que se concreta en el apartado que sigue a la propuesta provincial.

1. MARCO DE DEFINICIONES GENERALES

El presente documento plantea la definición de las estructuras curriculares de la Formación Docente desde la Jurisdicción, atendiendo a concretar el 2º nivel de especificación curricular que sirve de base para la construcción de los diseños curriculares institucionales.

Se alude a estructuras curriculares, dado que es necesario plantear en función de la especificidad de las ofertas formativas aspectos diferenciales según:

- ♦ el nivel para el que se forma al docente:

*inicial

*1º y 2º ciclo de EGB

*3º ciclo de EGB y Polimodal

- ♦ la especialidad disciplinaria, en el caso de la formación docente en el 3º ciclo de EGB y Polimodal (educación física, educación artística, lenguas extranjeras u otras que pudieran plantearse)

Las estructuras curriculares base delimitan en cada caso;

...///



ANEXO I

///...

- ◆ 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.
- ◆ la distribución de la carga horaria según los campos de la formación y los niveles para los que se forma.
 - Se plantea un mínimo de 1800 hs reloj para la Educación Inicial y EGB 1 y 2, en las que se destina un 50% de la carga horaria al campo de la formación orientada.
 - 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.
- ◆ La organización interna de las estructuras curriculares 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 nivel nacional de no establecer más de seis espacios curriculares simultáneos.

...///



ANEXO I

///...

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

...///



ANEXO I

///...

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.

≅ TRAYECTO DE LA PRACTICA PROFESIONAL

Este trayecto se estructura a partir de competencias referidas a la práctica docente 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 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.

...///



ANEXO I

///...

o **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.

o **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.

o **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.

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.

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL (Documento de Apoyo N° 5)

1. Principios reguladores de la organización institucional

Una propuesta de transformación global solo 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.

...///



ANEXO I

///...

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 ésta 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.

En torno a la reorganización de los ISFD se sugieren las siguientes ideas ordenadoras a partir de las cuales se han de pensar estas instituciones.

- 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.

...///



ANEXO I

///...

- 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.

Para la organización curricular – institucional se está implementando en los ISFD el modelo de organización por programas y proyectos. Esta alternativa 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.

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
- C) El régimen de trabajo de los docentes
- A) 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 agrupamiento, 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 .

...///



ANEXO I

///...

- 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.

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.

B) 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 consensuado 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.

...///



ANEXO I

///...

- 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, aprobando las propuestas 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 a nivel 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.

...///



ANEXO I

///...

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 Bedelia 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 gestión del proyecto institucional, con énfasis en el desarrollo y evaluación de las acciones académicas planificadas institucionalmente.
- 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.
- Sus miembros deberán 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.
- Promoverá la circulación y 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, orientar y establecer los nexos necesarios con los docentes del programa, los otros coordinadores y demás instituciones para:

- 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.
- 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, a 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.

...///



ANEXO I

///...

- 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.
- 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.
- Gestar en forma articulada, y atendiendo a las demandas de los tres programas, proyectos que atiendan a la Formación continua de Formador de Formadores.

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.
- Promover el desarrollo de experiencias innovadoras que tengan como características su singularidad, su carácter experimental y su impacto educativo.
- Promover la socialización a todo el sistema de los proyectos de su Programa y la publicación de aquellos que han producido informe final.
- Realizar el seguimiento de graduado en su inserción profesional y laboral, a efectos de producir conocimiento que retroalimenten la formación inicial.
- 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 Secretario

- Integrar el Consejo Consultivo.
- Recibir, clasificar y distribuir la documentación destinada al establecimiento según corresponda.
- Registrar en el Libro de Entradas y Salidas, toda documentación que el Instituto reciba o emita.
- Asesorar al Director en los asuntos administrativos y refrendar con su firma todos los documentos que emanen del establecimiento.
- Realizar trabajos de estadística y llevar los legajos de los alumnos y del personal del establecimiento.
- Colaborar con la Dirección en la elaboración de la Memoria Anual.
- Asesorar al personal docente en cuestiones administrativas.
- Distribuir las tareas del personal de servicio.
- Proponer y coejecutar las operaciones contables y patrimoniales del establecimiento cuando así correspondiera.
- Guardar reserva de la actividad que le compete.

...///



ANEXO I

///...

- Llevar y custodiar el archivo de los documentos pertenecientes al establecimiento, así como el control y uso de los sellos del mismo.
- Comunicar a la tesorería del establecimiento todo movimiento de personal o descuento de haberes que se hubiere producido.
- Confeccionar las solicitudes de matrícula, permisos de exámenes libres, actas volantes, certificados de estudios y diplomas.
- Registrar en el Libro Matriz los datos personales y las calificaciones de los alumnos.
- Ser responsable del perfecto funcionamiento del servicio de incendio.
- Efectuar toda otra tarea que le asigne la Dirección de acuerdo con las necesidades internas del establecimiento.

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.
- que se presenten para la cobertura de todas las acciones y proyectos que se desarrollen en la institución cargos.

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 (ONG, 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.

C) Las condiciones de trabajo de los docentes

Uno de los pilares de la innovación es la transformación gradual del régimen laboral de los docentes de los ISFD. Los fundamentos concernientes a los beneficios de la designación de los docentes por cargo se reseñan en los siguientes puntos:

- Posibilita el perfeccionamiento continuo de los docentes tanto intra como interinstitucionalmente. Al interior del instituto formador, éste perfeccionamiento favorece la constitución de instancias de trabajo y reflexión diversos: intermódulos, interespacios, e interprogramas que posibilitarán la articulación de los campos de formación general, específica y orientada, la elaboración de una perspectiva dinámica en la construcción curricular dada por la gradualidad de la práctica espiralada, la discusión de supuestos epistemológicos, la articulación empírica entre teoría y práctica tanto en el nivel del discurso teórico como en el de la actuación real de los docentes.
- En cuanto a las relaciones interinstitucionales, la disponibilidad de tiempo por parte de los docentes favorecerá la acción de los institutos formadores en las escuelas de su zona de influencia, principalmente a través de los trabajos de campo, práctica y residencia y acciones de extensión, capacitación e investigación.
- Genera sentido de pertenencia en el profesor por el hecho de que los docentes permanecen más tiempo en el establecimiento y desempeñan actividades académicas diversas.

...///



ANEXO I

///...

- Se convierte en el soporte material de profesionalización del rol por cuanto revaloriza la función docente, promueve cambios individuales a partir del trabajo en equipo, favorece la confrontación y reflexión de la propia práctica.
- Incrementa el contacto entre profesores y alumnos en diferentes ambientes de aprendizaje: aula, consultas, trabajos de campo, talleres integradores.
- Facilita el seguimiento y análisis de situaciones concretas.
- Logra que la concepción de la Formación Docente Continua sea mucho más que un discurso, pues significa la posibilidad de que los docentes que optan por realizar investigaciones o tareas de extensión tengan a su cargo la producción de conocimientos y/o la atención de diferentes destinatarios.

Actividades que se espera desempeñen los Formadores de Formadores:

- Coordinación de actividades académicas
- Desarrollo de clases acorde a la estructura del Diseño Curricular Institucional.
- Acciones de articulación con instituciones de la zona de influencia para la implementación de prácticas, pasantías y residencias.
- Seguimiento y evaluación de alumnos en formación tanto intra como interinstitucional.
- Diseño, implementación, seguimiento y evaluación de acciones de capacitación destinadas a docentes en ejercicio.
- Diseño, desarrollo, evaluación y divulgación de investigaciones educativas

Criterios para organizar las plantas orgánicas funcionales.

Una institución de formación docente que asume las funciones de formación continua, debe contemplar que el personal no se distribuya exclusivamente para una función en particular, sino que potencialmente sus integrantes estén en condiciones de desarrollar diversas actividades en simultaneidad. Esto permite la riqueza y complementación de acciones de los docentes al interior de la institución.

La organización institucional y académica requiere establecer criterios a considerar en la modificación o reorganización de las plantas orgánicas funcionales que posibiliten dinamizar la nueva estructura organizativa.

Entre los aspectos que deberán tomarse en cuenta para constituir las plantas orgánicas funcionales cabe considerar gradualmente los cargos, las dedicaciones y categorías de los mismos.

Las categorías docentes refieren al tiempo asignado para desarrollar las funciones. Estas se viabilizan mediante cargos o puede incorporarse también un número determinado de horas cátedra para la realización de tareas a término.

Con relación a las dedicaciones de los cargos docentes, se proponen las siguientes:

- 1- Dedicación exclusiva: 35 horas cátedra semanales.
- 2- Dedicación tiempo completo: 25 horas cátedra semanales.
- 3- Dedicación parcial: 18 horas cátedra semanales.
- 4- Dedicación simple: 10 horas semanales.

Los Coordinadores de Programa serán designados con cargos de tiempo completo. En la etapa de transición, ésta dedicación incluirá actividades en uno de los otros dos programas que no coordine. En el resto de los casos, los cargos de tiempo completo y parcial incluirán el desarrollo de actividades de formación inicial, capacitación e investigación. Los cargos de dedicación simple incluirán acciones en dos de los tres programas.

Para avanzar en este sentido sería necesario atender presupuestariamente a la asignación de horas, completando la actual carga horaria asignada a acad ISFD, con horas necesarias para llegar a los parámetros de dedicación establecidos.

La asignación de cargos no podrá implicar una carga horaria superior a las 35 hs semanales por docente.

...///



ANEXO I

///...

En cuanto a las categorías docentes y el acceso a cargos concursados en el marco de lo que establece la Ley de Educación Superior será necesario contemplar una normativa particular que regule los aspectos a contemplar en los respectivos concursos. Las diversas categorías de docentes pueden ser: concursados, interinos y suplentes. En la etapa de transición cada ISFD contemplará en su POF la situación de revista de su personal.

Las formas de organización de las POF así como los estilos de conducción y gestión adquieren características particulares en los distintos ISFD. Esto exige pensar estrategias propias que cada institución deberá establecer de acuerdo a los avances realizados en este sentido y a los acuerdos y consensos que se vayan logrando entre los diversos actores institucionales. En consecuencia, se prevé que el proceso de reorganización se desarrolle de manera paulatina y gradual, de acuerdo a las políticas y acciones que se proyecten e implementen en cada Instituto con el objetivo de lograr la consolidación de la misma para la segunda acreditación (año 2002). Las características de este proceso deberán definirse en la formulación del Diseño Curricular Institucional.

En este período se reglamentará el régimen de concursos de los cargos docentes. Cuando los cargos no fueran cubiertos por concurso, las vacantes producidas serán cubiertas por profesores interinos que serán designados por el Consejo Directivo, a propuesta del Consejo Consultivo

Criterios orientadores para la designación de cargos durante la etapa de transición.

Durante la etapa de transición y hasta tanto se reglamente el llamado a concurso para la asignación de cargos, la cobertura de los mismos se realizará de acuerdo a los siguientes requisitos:

- Título acorde a los parámetros establecidos en el Documento Serie A N°14
- Antecedentes
- Presentación de proyecto.
- Evaluación y aprobación del Consejo Consultivo.

La designación de los docentes en el cargo se realizará por un período máximo de tres (3) años. La misma dejará de tener vigencia antes del mencionado plazo cuando se produzca el cierre de la carrera. Se tendrán en cuenta estos plazos hasta tanto se reglamente el llamado a concurso de cargos para los ISFD.

Para la cobertura de los cargos de Coordinador y durante esta etapa, los interesados deberán elaborar un proyecto de gestión que será presentado y defendido ante el cuerpo docente, el que establecerá un orden de mérito. El Consejo Consultivo evaluará las postulaciones y designará a los coordinadores teniendo en cuenta:

- Título acorde a los parámetros establecidos en el Documento Serie A N°14
- Antecedentes
- Pertinencia del Proyecto en relación con el PEI y el DCI.
- Orden de mérito.

La designación de los coordinadores se realizará por un período máximo de tres (3) años.

Durante la etapa de transición y/o hasta tanto se reglamente el llamado a concurso, la designación de directivos por vacantes o suplencias se regirá por las siguientes pautas:

- Llamado a inscripción de interesados .
- Presentación y defensa de un proyecto de gestión ante la comunidad educativa, quién establecerá un orden de mérito.
- Evaluación del/los aspirante/s por parte del Consejo Consultivo, teniendo en cuenta:
- Título acorde a los parámetros establecidos en el Documento Serie A N° 14

...///



ANEXO I

///...

- Antecedentes
- Pertinencia del proyecto con relación al PEI y el DCI
- Orden de mérito establecido por la comunidad educativa.
- Propuesta del Consejo Consultivo de un orden de méritos a través de dictamen escrito.
- Evaluación de la propuesta de gestión y entrevista técnico-profesional en la Dirección General de Educación Superior, Capacitación y Formación Docente para efectivizar la designación de los docentes propuestos.

En todos los casos de designación por cargos la continuidad en los mismos estará sujeta a un régimen de evaluación de la gestión, tal como se establece en el Art. 20 de la Ley de Educación Superior.

Crterios orientadores para la asignación de obligaciones y atribuciones del personal de apoyo.

Bibliotecario

- Incentivar en los alumnos el uso de la biblioteca como forma de ampliar la labor educativa.
- Efectuar exposiciones de libros, divulgación de bibliografía especializada y actualización e intercambio de material existente.
- Llevar un inventario actualizado del material de la biblioteca escolar.
- Confeccionar la documentación propia de la organización bibliotecológica.
- Custodiar los bienes de la biblioteca, así como velar por su conservación y orden.
- Preparar un Plan Anual de necesidades.
- Informar al personal escolar y alumnos sobre nuevas incorporaciones de material bibliográfico.
- Proponer al Director un reglamento de funcionamiento de biblioteca.
- Atender el funcionamiento de los medios audiovisuales.
- Efectuar las tareas que le asigne la Dirección de acuerdo a las necesidades internas del establecimiento.

Personal administrativo

- Asistir al Director en las actividades de índole financiero contable.
- Custodiar el archivo de los documentos de la Tesorería.
- Controlar la inversión de las partidas asignadas al establecimiento.
- Mantener actualizado el inventario general del establecimiento y tramitar una vez al año las altas y bajas de los bienes patrimoniales.
- Efectuar la liquidación de haberes del personal y las rendiciones correspondientes en las fechas fijadas por la superioridad.
- Confeccionar la documentación necesaria para los gastos e inversiones.
- Evitar toda innecesaria o deficiente tramitación de las actuaciones o trabajos en los que intervenga, siendo responsable si por negligencia diera lugar a tales hechos.
- Informar al Director de toda novedad o hecho anormal inmediatamente de tomar conocimiento del mismo.
- Entregar o facilitar documentación sólo con la expresa autorización del Director.
- Efectuar las tareas que le asigne la Dirección de acuerdo con las necesidades internas del establecimiento.

Bedel

- Promover en los alumnos el sentido de responsabilidad, el compañerismo, la solidaridad, la participación en la vida institucional, el respeto a las normas que la rigen y el espíritu de autodisciplina.

...///



ANEXO I

///...

- Verificar el estado de aseo de las aulas y del mobiliario antes de comenzar las clases.
- Llevar diariamente el registro de asistencia de los alumnos y realizar al concluir el mes los resúmenes correspondientes.
- Elaborar los documentos relativos a la actuación escolar de los alumnos.
- Informar a los alumnos sobre las normas que rigen la vida institucional.
- Efectuar las tareas que le asigne la Dirección de acuerdo a las necesidades internas del establecimiento.

Personal de servicio

- Mantener en condiciones higiénicas el edificio escolar y los bienes existentes en el mismo.
- Cuidar el aseo de las distintas dependencias del establecimiento con anterioridad a la iniciación de las tareas docentes y administrativas.
- Realizar los trabajos periódicos de acondicionamiento e higiene general de sillas, mesas, escaleras, baños, laboratorios, gabinetes, aceras, ventanas, etc.
- Prestar servicio de carácter extraordinario, cuando sea necesario, por celebraciones, actos públicos, reuniones, exámenes, exposiciones o cualquier otro evento organizado por la institución.
- Realizar tareas auxiliares relativas a la recepción, transporte y distribución de correspondencia, expedientes, actuaciones y similares, dentro y fuera de la repartición.
- Efectuar las tareas que le asigne la Dirección de acuerdo a las necesidades internas del establecimiento

2- 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. 7° Ley 24.521) deberán presentar el certificado de aprobación de la instancia de evaluación, según las condiciones e instrumentos que establezca el Ministerio de Cultura y Educación y que serán de aplicación común en todos los Institutos de su dependencia.

Las clases comenzarán y finalizarán conforme lo establezca el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Chubut en el calendario pertinente, al igual que el receso invernal.

Al comenzar el año lectivo cada docente o equipo docente deberá acordar con su grupo de alumnos las condiciones del contrato pedagógico. El mismo deberá contener:

- a) los compromisos de ambas partes para el desarrollo del cursado, el que deberá estar firmado por profesores y alumnos;
- b) la especificación del 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.

Los docentes a cargo de los espacios podrán prever la posibilidad de que los alumnos avanzados de la carrera se desempeñen como tutores de sus compañeros de cursos inferiores. Tal función podrá constituirse en instancia total o parcial de acreditación del mismo.

...///



ANEXO I

///...

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. Si pierde estas cinco oportunidades, debe recurrir. Las carreras no podrán cursarse, en su totalidad, en condición de alumno libre. Los espacios curriculares correspondientes a la Práctica profesional no pueden ser de carácter libre.

Los porcentajes de asistencia necesarios para mantener la calidad de regular serán establecidos en el Reglamento Interno que cada Institución elabore.

Existen dos modalidades de aprobación de los espacios curriculares:

- a) Promoción (sin examen final)
- b) 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).

Derechos y deberes de los alumnos

Se consideran derechos de los alumnos regulares, además de todos aquellos contemplados en las leyes nacionales y provinciales vigentes:

- Participar en la elaboración del Reglamento Interno de la institución
- Elegir los representantes de alumnos que integren el Consejo Consultivo.
- Organizarse a través centros de estudiantes u otro tipo de organización afín.
- Participar, conjuntamente con los docentes responsables, en la elaboración del contrato pedagógico de los espacios curriculares.

Es deber de los alumnos:

- Ajustarse a las normas establecidas en el Reglamento Interno de la institución.
- Cumplir con los requisitos administrativos que la institución solicite.
- Respetar los términos acordados en el contrato pedagógico para el cursado y aprobación de los espacios curriculares.

Régimen de equivalencias:

Con respecto al régimen de equivalencias, las mismas tendrán las siguientes características:

- a) Se otorgarán únicamente respecto de asignaturas aprobadas.
- b) 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.
- c) Serán totales o parciales.

...///



ANEXO I

///...

- d) No se otorgarán equivalencias cuando el alumno hubiere aprobado las asignaturas en una institución no reconocida oficialmente.
- e) La carga horaria en el conjunto de estudios cursados debe guardar relación con la de aquellos en los que solicita equivalencia.
- f) 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 afecto.
- g) 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:

- a) deberá considerar la correspondencia entre grupos de asignaturas afines del plan de estudios base y el plan en el que se solicita la equivalencia.
- b) Sólo en el caso de no ser factible la aplicación del criterio mencionado en el inciso anterior deberán considerarse las asignaturas en forma individual.
- c) 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.

Los pases de alumnos entre institutos de la provincia deberán solicitarse con anterioridad al inicio del Ciclo Lectivo. El Instituto de origen deberá girar al instituto receptor: Toda la documentación obrante del alumno.

Rendimiento académico e informe por espacio, adjuntando los programas correspondientes.

Disposición del Consejo Directivo aprobando el pase.

3- Pautas para la articulación interinstitucional.

El desarrollo de las funciones que asume el ISFD, la cantidad, frecuencia y calidad de las relaciones interinstitucionales, y el contexto socio – histórico, definen la peculiar identidad de cada institución y requiere, necesariamente, la vinculación con otras instituciones y la comunidad.

Para ello es necesario ampliar el horizonte estableciendo los nexos necesarios entre las universidades, los institutos y los centros de producción científica, constituyendo un continuo de formación desde los primeros niveles de enseñanza.

En esta continua interrelación institucional se construye, gradual y paulatinamente, mediante convenios, asociaciones o acuerdos, una red que constituye el vehículo tanto para el intercambio de experiencia de investigación como para la generación de ofertas de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente.

A continuación se mencionan algunas acciones que podrán encarar los ISFD para consolidar las relaciones interinstitucionales.

♦ *Articulaciones con otros ISFD:*

a- Revisar y orientar estrategias de formación de grado, empleando como insumos la información relevada por todos los programas.

...///



ANEXO I

///...

b-Generar instancias de capacitación e investigación destinados a todos los docentes de los institutos formadores de la zona y la Región.

c-Conformar equipos inter-cátedra para el desarrollo curricular de la formación docente.

d-Intercambiar los resultados del análisis, comparación y evaluación de materiales curriculares y bibliografías que circulan en los ISFD.

e-Difundir bibliografía actualizada y de producciones científico – académicas realizadas por los profesores en actividad.

f-Producir y revisar continuamente la renovación de los marcos pedagógico- didácticos que fundamentan la práctica docente.

♦ *Articulación con las Universidades:*

a-Conformar equipos docentes que convoquen a especialistas en un campo de conocimientos y a equipos inter-cátedras para diseñar acciones de actualización disciplinaria.

b-Discutir y producir conjuntamente conocimiento pedagógico, para diversificar perspectivas y enfoques de contenidos curriculares de la formación de grado.

c-Trabajar conjuntamente en la redacción de Convenios y/o acuerdos de compromiso y colaboración.

♦ *Articulación con Centros de Investigación Científica y Academias de diversas ciencias:*

a-Recabar información sobre la problemática que ocupa a las Comunidades científicas, los avances científicos y metodológicos existentes.

♦ *Articulación con los Docentes de Escuelas Destino:*

a-Analizar y buscar elementos permanentes que subyacen a la enseñanza

b-Analizar, comparar y evaluar materiales curriculares producidos por los docentes y textos escolares que circulen en las aulas.

c-Acordar con las escuelas destino, criterios y pautas para el desarrollo de pasantías, trabajos de campo, observaciones, prácticas y residencias.

♦ *Articulación con Organizaciones no Gubernamentales:*

a-Propiciar estudios y reflexiones sobre el entorno socio – económico y cultural en el que se enmarca el instituto formador.

b-Promover discusiones en el seno de diversos sectores socio – económicos a fin de diseñar acciones pertinentes a los destinatarios y sus contextos específicos.

La construcción de la red dará cobertura a las instituciones del sistema educativo y tenderá puentes hacia la comunidad.

Las alternativas son múltiples, de modo tal que las necesidades institucionales, el sentido de oportunidad y una ágil gestión institucional posibilitarán seleccionar opciones pertinentes a la situación y a las demandas particulares de los Institutos.

4.- ESTRUCTURA CURRICULAR

ELABORADA POR INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE N° 808

PARTE I

ANALISIS COMPARATIVO DEL DISEÑO CURRICULAR BASE PROPUESTA POR LA JURISDICCION Y LA PROPUESTA DEL D.C.I. 808

...///



ANEXO I

///...

Con relación a la Estructura Curricular presentada por la Jurisdicción en el Documento de Apoyo N° 5, Parte I, el equipo docente de la institución realizó algunas consideraciones que fueron el posterior sustento de la construcción institucional.

PROPUESTA JURISDICCIONAL	PROPUESTA I.S.F.D. 808
1.- Marco de definiciones generales, trayectos de formación, criterios para seleccionar y organizar contenidos y la matriz general de la estructura curricular.	1.- Acuerdo general.
2.- Espacios curriculares.	2.- Las diferencias se plantean en la propuesta institucional.
3.- Porcentajes de horas reloj/cátedras resultan desbalanceadas entre los campos según la Resolución N°52/96 (Acuerdo General A-11) y el Consenso técnico de octubre de 1998: 50% al Campo de la Formación Orientada, 25% al Campo de la Formación Especializada y 25% al Campo de la Formación General Básica.	3.- Se acerca a los porcentajes establecidos.
4.- En los tres años se presentan 6 espacios simultáneos de mayor peso horario.	4.-El reajuste realizado posibilita el desarrollo de 6 espacios simultáneos por cuatrimestre, de menor peso horario.
5.-Existencia de un Trayecto Socio-histórico-político que abarca cuatro espacios curriculares.	5.- Transformamos el Trayecto socio-histórico-político transversalizando su tratamiento en dos sentidos: a) en las Experiencias de Integración Curricular, de 1° y 2° año. Aquí, el sentido que orientará el tratamiento está orientado a contextualizar "el análisis de problemáticas del sistema educativo, la institución escolar y de la realidad educativa actual." Documento de Apoyo N°5, parte I. b) Analizada otra perspectiva de articulación, el equipo docente entiende que "trayecto" es un recorrido que debe transitar el alumno en formación, independientemente del espacio curricular y que implica el abordaje de "situaciones problemáticas o temáticas específicas vinculadas al contexto social, histórico y político" (Documento de Apoyo N° 5, Parte I), y que podrá hacerlo al interior de cada espacio curricular.
6.- Resultan insuficientes los contenidos del espacio "Derechos Humanos" para equipararlos a la Formación Ética y Ciudadana, que aparece en el Diseño Curricular de la EGB 1 y 2 como espacio de enseñanza en la Provincia del Chubut y están presentes en los CBC de la Formación Docente.	6.- Consideramos que la formación en su Trayecto Disciplinar debe respetar las disciplinas y áreas del Diseño Curricular Provincial para la EGB 1 y 2, o bien acompañar desde la formación. Por ello, proponemos un Taller de Formación Ética y Ciudadana cuatrimestralizado, en el 1° y 2° año con la misma entidad horaria de los demás espacios del Trayecto Disciplinar.
7.- La Formación Artística en la Educación General Básica es responsabilidad de profesionales formados al efecto en instituciones superiores de la misma provincia y de otras.	7.- El espacio de la Formación Artística es recuperado en el 3° año de la Formación en un Taller de 5 horas semanales por sólo un cuatrimestre.
8.- El espacio de "Articulación entre 1° y 2° ciclo" supone tener un objeto de análisis propio.	8.-No se acuerda con preverlo como un espacio curricular. Se acuerda con establecer articulaciones entre los distintos ciclos e incluso incorporar otras articulaciones ausentes (por ejemplo: entre inicial y EGB 1 y EGB 2 y EGB3), desde los mismos espacios planteados en los Trayectos, y se decide que será trabajado como eje en el primer año de formación.
9.-El espacio de "Educación de Adultos", por la especificidad que el mismo apartado de contenidos propone, merece un tratamiento de mayor envergadura de quienes opten por esta especialidad profesional.	9.- La propuesta intentará profundizar el tratamiento de la compleja trama de la diversidad con un Taller de Análisis de Casos que permita visualizar las vías de tratamiento del tema.
10.-El espacio del "Conocimiento en el curriculum integrado" es eminentemente epistemológico. Se entiende que se superpondría con las obligaciones académicas que cada espacio de los distintos campos posee en su desarrollo. Desde el punto de vista de la cobertura del espacio, resulta difícil pensar en el profesional que cubriría el perfil demandado.	10.- Vale aquí similares consideraciones que hacemos para el espacio "Articulación entre 1° y 2° ciclo". Entendemos que podría transversalizarse su tratamiento en todos y cada uno de los espacios curriculares y en las experiencias de integración.

...///



ANEXO I

///...

11.- Se registra un vacío en cuanto a la formación en cuestiones legales que hacen a la defensa de los propios intereses y a la preservación de las obligaciones del docente.	11.- Proponemos un Taller cuatrimestral en 3º año, centrado en cuestiones legales referidas al ejercicio de la profesión docente así como el tratamiento de la Ética y Deontología Profesional
12.- En el desarrollo del Trayecto de la Práctica Profesional, La Práctica III posee una entidad muy fuerte de recuperación, integración y articulación de contenidos que resulta de difícil implementación en simultaneidad con cinco espacios más por cuatrimestre.	12.- Proponemos la Residencia Pedagógica como la Experiencia de Integración por excelencia, en el cuatrimestre posterior a la finalización de todos los espacios anteriores.
13.- Se registra una ausencia de espacios con intenciones compensatorias en virtud de las carencias o aspiraciones del grupo en formación.	13.- Proponemos un "Espacio Abierto Compensatorio" que atienda las cuestiones diversas de los estudiantes y posibilite la recuperación de los procesos de formación que los grupos, según sus características, lo requieran. Será incorporado al Trayecto del Sujeto, el aprendizaje y su contexto".
14.- El equipo docente ha analizado los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente y con su respaldo ha revisado los contenidos propuestos para cada espacio curricular.	14.- Algunos espacios registran cambios en los ejes conceptuales a tratar. En otros casos, se reordenan su secuencias.
15.- En cuanto a los criterios orientadores particulares para la definición de los Diseños Curriculares Institucionales, han resultado de utilidad para referenciar cada espacio y otorgarle el formato didáctico que, según criterio institucional, se hace aconsejable.	15.- Los formatos didácticos fueron seleccionados a partir de las sugerencias hechas en el Documento de Apoyo N°5, Parte I y se muestran en el cuadro.
16.- No quedan representadas las obligaciones que la Formación Docente Continua le exigirá al docente en ejercicio.	16.- La institución considera pertinente posibilitar en la Formación Docente Continua (inicial y permanente) la confluencia de espacios enmarcados en los mismos Trayectos señalados para la formación inicial, tal como lo consigna la Jurisdicción en el Documento de Apoyo N°5, Parte I (confrontar cuadro posterior).
17.- No se explicita la posibilidad de Formación Docente Continua a distancia o semi-presencial, posibilidad resguardada por la Resolución Ministerial de Nación N° 1716/98.	17.- Proponemos una Formación Docente Continua (inicial y permanente) con la modalidad Semi-presencial, respetando la presencialidad del Trayecto de la práctica profesional. Los demás Trayectos podrán tener instancias de trabajo a distancia alternando con

Parte II
Propuesta institucional

Por todo ello, se elabora una **ESTRUCTURA CURRICULAR**, sobre la base del análisis de la propuesta jurisdiccional, los documentos nacionales, los consensos técnicos y la recuperación de la experiencia del equipo docente.

1.- Se respetan los tres campos de formación de acuerdo a la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 1237/97 Acuerdo A-11: la propuesta se acerca a los porcentajes planteados por la normativa: el 50% dedicado al Campo de la Formación Orientada, el 25% al de la especializada y el 25% a la de la Formación General Pedagógica. Por ello, se proponen algunos espacios diferentes, con diversos pesos horarios para acercarnos a los porcentajes de los acuerdos.

2.- Se aceptan los Trayectos y los fundamentos que se expresan aunque no aparezcan con espacios propios. Desde la concepción de articulación que se trabaja a nivel institucional "trayecto" implica un camino que necesariamente el alumno tiene que recorrer abordando "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, institución y realidad educativa." (Documento de Apoyo N°5, Parte I, apartado "Los trayectos de la formación"). Este análisis resulta el fundamento por el cual se transversaliza el Trayecto Socio-histórico-político, obteniendo el rango de ser eje de las Experiencias de Integración. Durante primer año, el eje será Sistema Educativo, en el segundo será Institución, y en tercero, El aula.

...///



ANEXO I

///...

3.- Realizando una evaluación del plan vigente y recuperando las experiencias positivas que en su desarrollo se realizaron, se sostiene la propuesta por ser innovadora ya que supera la fragmentación de las disciplinas y propone formatos didácticos más actualizados (módulos, seminarios y talleres). Sin embargo, estos formatos no están aún consolidados en su tratamiento así como tampoco las articulaciones que tienen que darse entre ellos. Por lo tanto, la preocupación de la institución está centrada en:

- potenciar la consolidación de los formatos en su tratamiento didáctico, respetando su esencia.
- Poner el esfuerzo en establecer articulaciones y transversalidades que posibiliten el desarrollo de las competencias básicas facilitando la vivencia y resolución de situaciones.

Por ello el equipo docente de la institución se propone:

a) Curso de ingreso

El Instituto Superior de Formación Docente N° 808, es una institución que forma docentes para el ejercicio en el 1ero y 2do ciclo de la EGB.

En los últimos años se ha manifestado el ingreso de aspirantes con distintos ritmos de aprendizaje y con una importante diversidad en lo que hace a saberes escolares, caracterizándose estos como poco relevantes y significativos, escasos hábitos de estudio y pobreza en la elaboración de las producciones tal como lo demuestra el estudio realizado a nivel institucional desde el Programa de Investigación.

Esto ocasiona un alto índice de desgranamiento y deserción en la población escolar, y, como contrapartida una adecuación de la propuesta docente a esta situación, que no posibilita alcanzar la formación de grado requerida de acuerdo a las exigencias actuales.

Esta realidad plantea la necesidad de proponer una acción institucional que sin ser selectiva, propicie una adecuada inserción del futuro alumno.

En tal sentido cada una de las áreas del Curso de Ingreso debe trabajar de manera tal que posibilite alcanzar el perfil del ingresante deseado, es decir que:

- favorezca la autonomía en el estudio
- afiance el pensamiento abstracto
- propicie la metacognición
- permita organizar los saberes en una estructura de sentido según el área de conocimiento
- favorezca la puesta en práctica de procedimientos de indagación, tratamiento y producción de conocimientos
- permita resignificar el sentido del conocimiento en términos de aprender para la luego enseñar.

Estructura propuesta

1-Tiempo: 1 cuatrimestre

2-Modalidad: presencial y semipresencial como lo disponga el responsable del espacio

3-Carga horaria: 3 horas reloj, por cátedra, por semana

4-Espacios

Perfil del docente responsable

...///



ANEXO I

///...

I-Taller de recursos y estrategias de aprendizaje	-Equipo integrado por : - Prof. de Lengua - Esp. Psicol.cognitiva
II-Ciencias Sociales	-Prof. de Geografía -Prof. de Historia
III-CienciaNaturales	-Prof. en Físico-química -Prof. en Ciencias Naturales -Prof. en Biología
IV- Matemática	- Prof. de Matemática
V- Lengua	- Prof. de Lengua
5-Condicionés de promoción	
En relación a los conocimientos previos	
-Asistencia 80 %	
-Dos exámenes parciales, no eliminatorios, a modo de testimonio del avance alcanzado y para la toma de decisiones de la enseñanza y el aprendizaje.	
-Aprobación de un examen final, con instancia oral y escrita	
En relación a su aptitudes	
- Entrevistas pautadas.	
b) En el primero y segundo año	
<input type="checkbox"/> Mantener los espacios curriculares actuales en primer y segundo año, pero adquieren relevancia, ponderándolas de modo especial, las distintas articulaciones entre los trayectos formativos. Tratamiento articulado que lo asumimos como un desafío que históricamente no se ha atendido.	
<input type="checkbox"/> Considerar los distintos trayectos como articulaciones que se dan entre espacios curriculares que dan rumbo y sentido en el marco de la formación continua, atendiendo a sus múltiples dimensiones.	
<input type="checkbox"/> Vincular las dimensiones de la teoría y la práctica a través de un modelo de alternancia entre la formación en el profesorado y las acciones de formación en el terreno, sobre la base de una progresividad.	
<input type="checkbox"/> Garantizar las articulaciones en la continuidad, coherencia, secuencia y gradualidad del proceso, acordando a través del trabajo en equipo una visión globalizante e integral en la búsqueda de: coherencia de enfoques, secuencia de contenidos, selección de estrategias, criterios de evaluación y acreditación, concepciones que fundamentan las prácticas, los aspectos organizativo-institucionales.	
c) En el tercer año	
<input type="checkbox"/> La continuidad del Trayecto Profesional (confrontar con el cuadro)	
<input type="checkbox"/> El Trayecto Sujeto, Aprendizaje y Contexto se concreta en dos espacios curriculares: un Seminario "Problemática socio-cultural y diversidad" y un Taller de "Estudio de Casos" en el que, planteada una situación problemática concreta, se analizará la per-	

...///



ANEXO I

///...

tinencia de las técnicas a aplicar para su resolución y las redes de servicios intervinientes.

En este mismo Trayecto la Institución dispondrá de un "Espacio Abierto Complementario", con el objeto de atender las cuestiones diversas de los estudiantes y posibilitar la recuperación de los procesos de formación que, cada grupo requiera.

El Trayecto de Formación Orientada está constituido por cinco talleres que complementan y fortalecen la formación en relación a recursos estéticos, expresivos, de recreación, de uso del tiempo libre y en el uso de la voz.

El Trayecto Socio-histórico-político vuelve a transversalizarse trabajándose la temática "Institución", "Proyecto Educativo Institucional" y "Proyecto Curricular Institucional" como Experiencia de Integración. Luego se desarrolla en la descripción de dichos espacios.

d) En el cuarto año

Se presenta el Módulo de La Práctica IV, como Experiencia de Integración por excelencia, que posee una entidad muy fuerte de recuperación, integración y articulación de saberes que podrá realizarse en el cuatrimestre posterior al tercer año, según lo indican las correlatividades.

Se elaborará un dispositivo lo suficientemente dinámico como para garantizar que los docentes pertenecientes al Trayecto Disciplinar (del campo de la formación orientada), cada tres años formarán parte del equipo docentes de la Práctica IV, tutoriando, asesorando u observando el desempeño de sus alumnos. De esta forma, coincidimos con la mirada del Dr. G. Mendel cuando plantea la pertinencia de que los actores institucionales, responsables de alguna parte del proceso, se involucren en las acciones finales para obtener "la visión del acto total" que les permita anticipar ajustes a sus propias prácticas.

e) Las Experiencias de Integración

• **Objetivo**

Atender a las necesidades que los alumnos tienen de comprender la sociedad en la que les toca vivir y en consecuencia favorecer el desarrollo de destrezas profesionales, tanto técnicas como sociales, que les ayuden en su inserción dentro de la comunidad como personas autónomas, críticas y solidarias.

Para lograr este objetivo la institución propondrá instancias que permitan:

1.-Vertebrar las distintas áreas y disciplinas del conocimiento en experiencias de articulación de saberes.

2.-Adquirir marcos teóricos y conceptuales, métodos de investigación, y procedimientos que faculten para analizar, revisar y contribuir al esclarecimiento y resolución de situaciones problemáticas referidas al sistema educativo, a la institución y al contexto del aula.

3.-Evitar el aislamiento e incomunicación profesional entre los distintos espacios y docentes, compartiendo parcelas temáticas y objetivos educativos transversales.

4.-Convertir estas innovaciones integradoras en prácticas institucionales que

...///



ANEXO I

///...

comprometan a todo el equipo docente en su implementación y evaluación.

- Metodología

Las estrategias a emplear para el desarrollo curricular serán las que hagan factible las aproximaciones a los niveles de desarrollo psicológico y cultural de los estudiantes, a sus intereses, necesidades y expectativas. Y al mismo tiempo las que contribuyan decisivamente a la construcción de las competencias profesionales básicas.

Así también facilitarán la exploración de cuestiones, temas y problemas importantes que se encuentran más allá de los límites convencionales de cada espacio curricular. Por ello, las discusiones en torno a la definición de dichas problemáticas podrán hacerse con el equipo docente de la institución o bien con otros profesionales vinculados al sistema educativo y la institución escolar específica a la que se dirige la formación.

- Decisiones operativas

Las Experiencias se realizarán anualmente con el fin de culminar el cursado de todos los espacios (cuatrimestrales y anuales) con un trabajo que integre los saberes provenientes de los diferentes trayectos.

Serán ejes centrales del trabajo el Sistema Educativo, la Institución, la elaboración del PEI, del PCI y el Proyecto de Aula en esta progresión. Resulta así que el Trayecto de contextualización denominado Trayecto Socio-histórico-político es transversalizado direccionando las articulaciones entre espacios.

Serán realizadas tomando el 5% del peso horario del total del año, que son aproximadamente 35 horas cátedras en primer y segundo año, aumentando en tercero a 45 horas cátedras y a un cuatrimestre en la Práctica IV. Por ello, es decisión institucional cerrar cada año con una semana de trabajo dedicado exclusivamente a la Experiencia de Integración, con problemáticas comunes en las que se propondrá la participación de los docentes- capacitandos y docentes que formen parte de los equipos de investigación.

Estas decisiones orientan a los formadores, y demás profesionales que participan, en la elaboración del diseño, en la selección de contenidos adecuados a cada contexto socio-cultural y facilitan el desarrollo y posterior evaluación de la experiencia curricular.

El autor Richard Pring ofrece una clasificación de cuatro formas de integrar que pueden ayudar a la hora de seleccionar la problemática. Ellas son:

- a) Integración correlacionando diversas disciplinas. Las disciplinas poseen un tratamiento propio pero van mostrando en su desarrollo las posibles articulaciones con otros tramos de disciplinas o su perspectiva para resolver dificultades que aparecerán en la vida profesional.
- b) Integración a través de temas, tópicos o ideas. Todos los espacios son atravesados por el interés común de mayor comprensión del tema común o tópico.
- c) Integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria del ejercicio profesional. Existen problemas en la vida cotidiana de un profesional docente cuya comprensión y enjuiciamiento requieren conocimientos, destrezas, procedimientos que no se pueden localizar fácilmente en un ámbito determinado o disciplina, sino que son varias las que en algunas de sus parcelas temáticas se ocupan de tales asuntos.

...///



ANEXO I

///...

Será necesario no presentar a los alumnos los contenidos a trabajar de manera disciplinar sino vertebrados en torno a esos problemas sociales o prácticos para facilitar su comprensión.

d) Integración desde los temas o investigaciones que decide el alumno. La distinción fundamental aquí es que la problemática o tema que será utilizado como organizador es decidida por los alumnos.

El autor Jurjo Torres plantea otras formas como:

- a) Integración a través de conceptos. Eligiendo abstracciones de mayor generalidad.
- b) Integración en torno a períodos históricos y / o espacios geográficos.
- c) Integración sobre la base de instituciones y colectivos humanos.
- d) Integración en torno a descubrimientos e invenciones.

- Ejes temáticos por año

Primer año – Sistema Educativo

Análisis epistemológico, histórico de la Política Educativa de las ciencias que sustentan el trabajo de los espacios curriculares de los distintos Trayectos desde la aplicación de la Ley 1420, como la fundación del Sistema Educativo Argentino, hasta las implicancias de la Ley 24.195, como la refundación del Sistema y los distintos niveles de concreción curricular: nacional, provincial e institucional.

La indagación en terreno como herramienta importante permitirá articular teoría y práctica en el conocimiento del macro sistema.

Segundo año – Institución

Las condiciones que hacen posibles las prácticas institucionales y docentes. Construcción de proyectos comunes: Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional. Las pasantías generarán un conocimiento mayor de los ámbitos de acción, las instituciones escolares de la EGB, primero y segundo ciclo.

Tercer año – Aula

El análisis de las condiciones institucionales (PEI y PCI) que sirven de marco orientador a la elaboración de diversos Proyectos de Aula en distintos contextos. Atendiendo a la heterogeneidad desde la multiplicidad de recursos o estrategias. El recurso metodológico utilizado será la intervención progresiva que permitirá un afianzamiento de las competencias del rol en ejercicio.

La problemática del conocimiento en el currículum integrado. Los elementos articuladores entre el primero y el segundo ciclo de la EGB.

Cuarto año – Implementación de Proyectos de Aula

La residencia: trabajo de integración por excelencia en el proceso de construcción del rol. El último grado de concreción curricular la intervención didáctica en el aula con una responsabilidad total a lo largo de un cuatrimestre.

CUADROS ORIENTATIVOS

Se presentan a continuación

Marco Institucional de la Formación Docente Continua

...///



ANEXO I

///...

Articulaciones de los Trayectos Curriculares (Cuadro N° 1)
Se muestran algunas articulaciones ya realizadas y otras iniciadas que han impactado en la formación docente continua, otorgando elementos para el ajuste de las propuestas

***Cuadro sintético de la propuesta de Formación Inicial, conteniendo**

- . Definiciones de formatos de los distintos espacios curriculares
- . Definiciones de espacios
- . Definiciones de pesos horarios.
- . Síntesis de los pesos horarios y porcentajes.
- . Contenidos sugeridos.
 - . Correlatividades entre espacios curriculares.
- . Perfiles sugeridos para la cobertura de cargos.
- . Formas de acceso.

(Cuadro N° 2)

*** Cuadro sintético de la propuesta de la Formación Continua en el Programa de Capacitación y Extensión (Cuadro N° 3)**

***Cuadro sintético de la propuesta de la Formación Continua en el Programa de Investigación y Desarrollo (Cuadro N° 4).**

ARTICULACIONES INTERINSTITUCIONALES.

Todas las acciones interinstitucionales han operado como entes articuladores de quehaceres institucionales. Ellas han permitido ir consolidando las tres funciones en los Institutos y el intercambio ha generado el reajuste de líneas de acción y la profundización de funciones y proyectos.

A continuación se mencionan acciones realizadas y por realizar con la participación del personal docente tendientes a consolidar ámbitos y proyectos interinstitucionales.

Acciones realizadas

Articulación con otros ISFD

1- Conformación de la Comisión de Diseño Curricular Provincial para la Educación Inicial, 1°, 2° y 3° ciclo de la EGB con profesores de los ISFD de Trelew, Comodoro Rivadavia, Esquel y Puerto Madryn.

Participantes por el ISFD N° 808: Josefa Gutiérrez, José María Cracco, María Magdalena Pratolongo, María del Carmen Bragado, Mónica Espósito, Inés González, Viviana Martínez Año 1996-1997-1998.

2- Conformación del Equipo Provincial de Capacitación en Tecnología.

Participantes por el ISFD N° 808: María Magdalena Pratolongo, José María Cracco, María del Carmen Bragado, Sergio De Michele. 1996-1999

3.- Conformación del Consejo Asesor de Directores de los ISFD de la Provincia del Chubut.

Participantes por el ISFD N° 808: Mónica Porrino y Graciela Albertella 1997 y continúa.

4.- Elaboración del Diseño de Capacitación para el Tercer Ciclo de la EGB de la Provincia del Chubut. Módulo Modelos Institucionales y Roles docentes en la transformación y Módulo Didáctica y Sujeto del Aprendizaje.

Participantes por el ISFD N° 808: Directores de los ISFD 801, 803, 802, 808.

Y profesores Leticia Mosso, Edith Silvera, Mónica Riba, Mariela Bartels, Josefa Gutiérrez, Adriana Mangini, Susana Carneglia, María Magdalena Pratolongo.

...///



ANEXO I

///...

Año 1995-1999.

5. Intercambio académico con el Instituto Superior Patagónico del Profesorado de Inglés en el dictado de espacios curriculares y en la capacitación pedagógica y académica de idóneos.

Articulación con las Universidades

*Círculo E Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados.

* Sede Trelew. Módulo disciplinar. Pedagogía, a cargo de las profesoras Silvia Coicaud, Beatriz Malbos, Elsa Bonini y Edith Litwin. (Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA).

Participantes por el ISFD N° 808: Adriana Mangini, Mónica Riba, Rita Esteve, María Magdalena Prato Longo, María Josefa Gutiérrez.

* Sede Trelew, Módulo disciplinar Psicología a cargo de docentes de la Universidad Nacional de Córdoba.

Participantes: Leticia Mosso, Alicia Aquino y Sandra Cobo,

*Sede Comodoro Rivadavia. Módulo disciplinar Ciencias Biológicas, a cargo de un equipo docente de la Facultad de ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata.

Participantes: María del Carmen Fiorani, María Cristina Gorosito.

*Sede Comodoro Rivadavia. Módulo disciplinar Lengua y Literatura, a cargo de un equipo docente del Departamento de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Participantes: Beatriz Neumann, Mirta Quevedo.

*Sede Trelew. Módulo disciplinar Química a cargo de un equipo docente de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

Participantes: Viviana Martínez, María Celia Dindart.

*Dirección de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y de los ISFD N° 802, 803, 808. Módulos I y II de Capacitación Docente "Ciencias Sociales: La mirada de la niñez" y " Enseñar Ciencias Sociales en el 1° ciclo de la EGB: de la teoría a la práctica" .

Participantes por el ISFD N° 808: Inés González, Marcela Sánchez, Gladys Alcarraz.

Articulación con Centros de Investigación científica y académica

• Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Fundación Prociencia – Conicet, Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia, y los ISFD N° 803, 804, 807 y 808.

• Sede de los siguientes Programas: Prociencia (oferta de cursos a distancia), Formación (cursos de formación de profesores de ciencias), Equipa, EGB3 Rural.

Años: 1998 – 1999 y continua.

• Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Programa " Investigación y Promoción del Cambio institucional". Estado de Situación.

Participantes: María Susana Ibarrola, María Josefa Gutiérrez.

Articulación con los Docentes de Escuelas Destino

• Acuerdo de inserción de alumnos y alumnas en Instituciones Educativas de EGB para el desarrollo de trabajos de campo, pasantías, prácticas y residencias docente.

...///



ANEXO I

///...

Participan equipos docentes de los Módulos de la Práctica Docente I, II y III, Seminarios I, II y III y otros espacios curriculares.

Articulación con otros organismos

- Participación en la Meta V del P.R.I.S.E., Elevar la Calidad de la Formación Docente.

Participantes del ISFD N° 808, María Magdalena Pratolongo, Mónica Porrino.
Años, 1997, 98.

- Instituto Nacional de Educación Tecnológica a través del Crédito Fiscal se incorporó material tecnológico para la capacitación en este campo. 1998.

- Conformación de la Comisión Técnica Provincial para evaluar la Primera presentación de los Bloques Mínimos presentados por los ISFD para la primera acreditación. Participaron: María Magdalena Pratolongo, Tamara Agüero y Josefa Gutierrez.

Acciones con Municipios

- Municipalidad de Trelew. Convenio de acción conjunta: Seminario Taller sobre tratamiento de la Violencia familiar y social.

Años: 1996, 97.

- Municipalidad de Gaiman. Convenio de acción conjunta. Reciclaje de basura. Curso para docentes de las escuelas del Valle.

Año, 1998.

Acciones a realizar

- Acuerdo Interinstitucional entre los ISFD de Trelew, Comodoro Rivadavia, Esquel y Puerto Madryn y previsión presupuestaria en la Planta Orgánica Funcional para la creación de la Carrera de Postgrado Formador de Formadores en convenio entre el Ministerio de Cultura y Educación y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Participantes por el ISFD N° 808: tendrán prioridad los docentes que aún no hayan podido realizar el Circuito "E" de Actualización Académica.

Año 1999 y continúa.

- Acuerdo interinstitucional entre ISFD N° 803 y N° 808. Reuniones mensuales de trabajo conjunto entre Consejos Directivos para acordar líneas de trabajo regionales, pautas de funcionamiento para las tres funciones de los ISFD para evitar superposiciones y coordinar esfuerzos.

- Acuerdo interinstitucional entre el ISFD N° 805 y N° 808 para concretar el dictado del Taller de formación artística.

- Acuerdo interinstitucional con escuelas de Polimodal con la Orientación en Humanidades y Ciencias Sociales para articular la formación en los T.T.P. de esa orientación con la Formación Docente.

- **Cuadro sintético de la propuesta de Formación Inicial, conteniendo**

. Definiciones de formatos de los distintos espacios curriculares

. Definiciones de espacios

. Definiciones de pesos horarios.

. Síntesis de los pesos horarios y porcentajes.

. Contenidos sugeridos.

. Correlatividades entre espacios curriculares.

. Perfiles sugeridos para la cobertura de cargos.

. Formas de acceso.

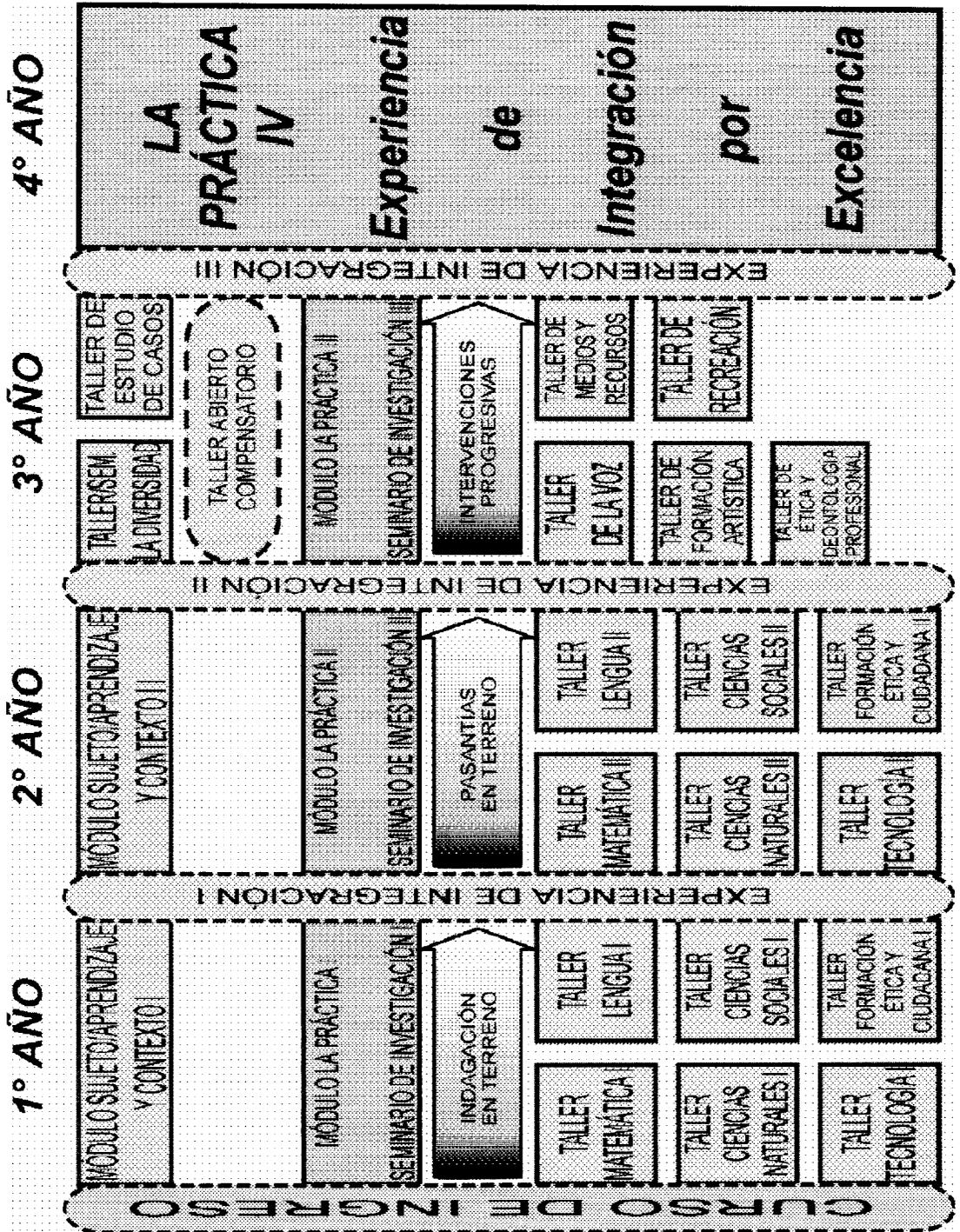
(Cuadro N° 2)

...///



ANEXO I

///...



95

...///



ANEXO I

///...

DISEÑO CURRICULAR INSTITUCIONAL

SINTESIS EN HORAS CATEDRAS POR AÑO

TRAY./H ORAS	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	TOTALES
T.P./T.S.H P.	256	256	256	126	894
T.S.,A. Y C.	160	160	240	72	632
T.DISCIP L.	576	576	400	72	1624
TOTAL S	992	992	896	270	3150

SINTESIS EN HORAS CATEDRAS

SEGUN TRAYECTOS Y CAMPOS

CAMPOS DE FORMACION	TRAYECTOS	HORAS CATEDRA	PORCENTAJES
PEDAGOGICA GENERAL	PROFESIONAL SOC.-HIS.-POL	894	28.38%
ESPECIALIZADA	SUJETO.APR.YCO NTEXTO SOC.-HIS.-POL	632	20.06%
ORIENTADA	DISCIPLINAR SOC.-HIS.-POL	1.624	51.56%
TOTAL RECORRIDO ALUMNO	4 TRAYECTOS 31 ESPACIOS	3.150	100%

95

...///



ANEXO I

///...

**SINTESIS EN HORAS RELOJ
 SEGUN CAMPOS RESPETANDO ACUERDO - 11**

CAMPOS DE FORMACION	HORAS RELOJ	PORCENTAJES
PEDAGOGIA GENERAL	596	28.38%
ESPECIALIZADA	421	20.06%
ORIENTADA	1.083	51.56%
TOTAL RECORRIDO ALUMNO	2.100	100%

**PROFESORADO PARA EL PRIMER Y SEGUNDO CICLO
 DE LA EDUCACION GENERAL BASICA**

PRIMER AÑO

CAMPOS/TRAY.	ESPACIOS	HORAS CATEDRAS
CFG TRAYECTO PROFESIONAL	1. MODULO LA PRACTICA .I -(A)-5- 160 2. SEMINARIO DE INVESTICACION .I -(A)- 3- 96	256
CFE TRAYECTO SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO	3. MODULO SUJETO y CTX I (A) -5- 160	160
CFO TAYECTO DISCIPLINAR	TALLERES 4. MATEMATICA I (C)-6- 96 5. SOCIALES I (C)- 6- 96 6. LENGUA I (C) - 6- 96 7. NATURALES I (C)-6- 96 8. TECNOLOGIA I (C)-6- 96 9. FORMACION ETICA Y CIUDADANA I (C) - 6 - 96	576
TRAYECTO SOCIO-HISTORICO-POLITICO	10.-Experiencias de Integración	5% de la carga horaria anual (49 hs.)
TOTAL	10 ESPACIOS	992

95

...///



ANEXO I

///...

1ER.CUATR. 6 ESPACIOS SIMULTANEOS = 31 HORAS SEMANALES
 2DO.CUATR. 6 ESPACIOS SIMULTANEOS = 31 HORAS SEMANALES

SEGUNDO AÑO

CAMPOS/TRAY.	ESPACIOS	HORAS CATEDRAS
CFG TRAYECTO PROFESIONAL	1.MODULO LA PRACTICA II -(A)-5- 160 2.SEMINARIO INVESTIGACION II -(A)- 3- 96	256
CFE TRAYECTO SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO	3.MODULO SUJETO y CTX II (A) -5- 160	160
CFO TRAYECTO DISCIPLINAR	TALLERES 4.MATEMATICA II (C)-6- 96 5.SOCIALES II (C)- 6- 96 6. LENGUA II (C)-6- 96 7.NATURALES II (C)-6- 96 8.TECNOLOGIA II (C) - 6- 96 9.FORMACION ETICA Y CIUDADANA II (C) - 6 - 96	576
TRAYECTO SOCIO-HISTORICO- POLITICO	10.-Experiencias de Integración	5%la carga horaria anual (49 hs.)
TOTAL	10 ESPACIOS	992

95

1ER.CUATR. 6 ESPACIOS SIMULTANEOS = 31 HORAS SEMANALES
 2DO.CUATR. 6 ESPACIOS SIMULTANEOS = 31 HORAS SEMANALES

...///



ANEXO I

///...

TERCER AÑO

CAMPOS/TRAY.	ESPACIOS	HORAS CATEDRAS
CFG TRAYECTO PROFESIONAL	1. MODULO LA PRACTICA III -(A)-5- 160 2.SEMINARIO INVESTIGACION III -(A)- 3- 96	256
CFE TAYECTO SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO	3.T/S PROBLEMÁTICA SOCIO-CULTURAL Y DIVERSIDAD (C)-5- 80 4. TALLER DE ESTUDIO DE CASOS (C)- 5 - 80 5. ESPACIO ABIERTO COMPENSATORIO (C)- 5 - 80	240
CFO TRAYECTO DISCIPLINAR	6. TALLER DE LA VOZ (C)-5- 80 7. TALLER DE FORMACION ARTISTICA (C)- 5- 80 8. TALLER DE ACTIVIDADES SOCIO- RECREATIVAS (C)- 5- 80 9.DEONTOLOGIA PROFESIONAL (C)- 5 - 80 10.- TALLER DE MEDIOS Y RECURSOS (C)- 5 - 80	400
TRAYECTO SOCIO- HISTORICO- POLITICO	10.-Experiencias de Integración	5% de la carga horaria anual (44horas)
TOTAL	10 ESPACIOS	896

95

...///



ANEXO I

///...

1ER.CUATR. 6 ESPACIOS SIMULTANEOS = 28 HORAS SEMANALES
 2DO.CUATR. 6 ESPACIOS SIMULTANEOS = 28 HORAS SEMANALES.

CUARTO AÑO

EXPERIENCIA DE INTEGRACION POR EXCELENCIA: LA PRACTICA IV

CAMPOS/TRAYEC.	ESPACIOS	HORAS CATEDRAS
CFE TRAYECTO PROFESIONAL	1.- LA PRACTICA IV EN LA I.DESTINO -(C)- 5 X 18 = 90	
TRAYECTO SOCIO-HISTORICO-POLITICO	EN EL I.S.F.D. -(C) 2 X 18 = 36	
CFE TAYECTO SUJETO, APRENDIZAJE Y CONTEXTO	EN EL I.S.F.D. PARA TUTORIAS -(C)- 4X18= 72	
CFO TRAYECTO DISCIPLINAR	EN I.S.F.D. PARA TUTORIAS -(C)- 4X18= 72	
3 CAMPOS 4 TRAYECTOS	1 ESPACIO	268

95

...///



ANEXO I

///...

**INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE N° 808
 DESCRIPCION DISEÑO CURRICULAR INSTITUCIONAL**

USO HORAS CATEDRAS DOCENTES

ANO	PERSONAS	HORAS	TOTAL HORAS
Primer año			71
<u>M. La Práctica I</u>	2	5x2	10
<u>S. Investigación I</u>	1	3	3
<u>T. Matemática I</u>	1	6	6
<u>T. Sociales I</u>	2	6x2	12
<u>T. Lengua I</u>	1	6	6
<u>T. Naturales I</u>	2	6x2	12
<u>T. Tecnología I</u>	1	6	6
<u>T. Form. E y C. I</u>	1	6	6
<u>M. Sujeto y contexto</u>	2	5x2	10
Segundo año			71
<u>M. La práctica II</u>	2	5x2	10
<u>S. Investigación II</u>	1	3	3
<u>T. Matemática II</u>	1	6	6
<u>T. Sociales II</u>	2	6x2	12
<u>T. Lengua II</u>	1	6	6
<u>T. Naturales II</u>	2	6x2	12
<u>T. Tecnología II</u>	1	6	6
<u>T. Form. E y C. II</u>	1	6	6
<u>M. Sujeto y contexto</u>	2	5x2	10
Tercer año			63
<u>M. La práctica III</u>	2	5x2	10
<u>S. Investigación III</u>	1	3	3
<u>T. de la voz</u>	1	5	5
<u>T. de Act. Soc. Re-cr.</u>	1	5	5
<u>T. de Medios y Rec.</u>	1	5	5
<u>T. de Form. Artíst.</u>	3	5x3	15
<u>S. Probl. cult-divers.</u>	1	5	5
<u>T. Estudio de casos</u>	1	5	5
<u>T. Espacio abierto compensatorio</u>	2	5x2	10
Cuarto año			40
<u>M. La práctica IV</u>	5/8	5x8	40
TOTAL HORAS			245

95



ANEXO I

///...

CONTENIDOS SUGERIDOS

En el Diseño Curricular Institucional, los proyectos se elaborarán sobre la base de los contenidos propuestos por el Documento de Apoyo 5, Parte I, al que se le incorporarán los que resultaron del análisis realizado por los docentes de las distintas áreas o disciplinas y aquellos propios de los espacios que se incorporan. A continuación se detallan.

TRAYECTO PROFESIONAL

La Práctica I y II

Se consideran relevantes los contenidos atendidos en el Documento de Apoyo 5, Parte I, especialmente se recupera la progresión de "indagación en terreno", "pasantías en terreno". Centran sus miradas en el sistema educativo y la institución respectivamente.

La Práctica III

Se acuerda con los contenidos allí enunciados que aluden a líneas generales. Deberían incorporarse con mayor fuerza el tratamiento del Diseño Curricular Provincial para la EGB 1 y 2, su articulación con el Proyecto Curricular Institucional y el Proyecto Educativo Institucional. Centra su mirada en el "aula" y la intervención intencional en el proceso de aprendizaje de los niños. Desde el punto de vista de la progresión de acciones en las instituciones destino, se incorpora aquí una instancia de "intervenciones progresivas" antes de asumir a La Práctica IV.

La Práctica IV

Este espacio se convierte, en nuestro Diseño Curricular Institucional, en el ámbito de integración por excelencia, donde se integran, articulan y resignifican los aportes provenientes de los Módulos, Seminarios y Talleres de años anteriores. Centra su atención muy especialmente en la intervención permanente durante un cuatrimestre en un aula de una institución destino.

Creemos que esta opción posibilitaría al estudiante un acercamiento progresivo y fundado al tramo muy importante de su formación, esto es la instancia de residencia. Frente a las dificultades más frecuentes que expresan y evidencia los practicantes, reconocemos que ésta ocupa un lugar importante, en tal sentido creemos que disponer del tiempo "completo" que demanda la construcción de una propuesta pedagógica, su contextualización e implementación, su seguimiento y evaluación, no es menor del que necesitaríamos para promover la reflexión colectiva, grupal, sobre los procesos que se ponen en marcha a la hora de enseñar y de aprender.

Aspecto fundamental para la construcción autónoma de una propuesta metodológica que contemple tanto el dominio de las estructuras sustantivas de las disciplinas que forman un campo de conocimiento y su lógica construcción, como las posibilidades de apropiación por parte de los sujetos a quienes se dirige y los contextos institucionales en que la misma se implementa.

Seminario de investigación I

➤ 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: Contexto de descubrimiento, de aplicación o justificación. El análisis del proceso de investigación. Distinción entre los conceptos de proceso, diseño y proyecto de investigación. El papel del proceso como

...///



ANEXO I

///...

instancia integral. Diferentes instancias de validación: conceptual – empírica – operativa- expositiva.

➤ La instancia de validación conceptual: planteamiento específico del problema de investigación. La delimitación del problema. Formulación de hipótesis. Hipótesis preliminares. Marco Referencial y /o 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, la entrevista, encuesta, cuestionario, la investigación documental, estudio de casos. El informante clave.

Seminario de investigación II

➤ La investigación educativa como investigación social: conceptualización, construcción del campo. Paradigmas, perspectivas y enfoques teóricos y metodológicos de la investigación educativa. Investigaciones actuales en educación.

➤ La investigación en la escuela. La enseñanza y el aprendizaje de la investigación.

➤ La investigación en el aula. El problema de la teoría y la práctica. El docente como investigador. La práctica docente como fuente de investigación. Los alumnos como investigadores: alcances y limitaciones.

➤ 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. Evaluación del Proyecto de investigación. El uso de los resultados de la investigación educativa: crítica y autocrítica de la práctica docente.

Seminario de investigación III

➤ La investigación educativa. Nuevos enfoques: - Investigación – Acción, Etnografía, Estudio de Casos.

➤ La investigación en la enseñanza: los procesos de investigación de la práctica docente: análisis del discurso del docente, del pensamiento de los niños, otras alternativas de investigación en la enseñanza.

➤ La construcción de conocimientos: saberes y conocimiento escolar. La producción del discurso. El conocimiento como producto socialmente vinculante.

➤ Problemas actuales de la investigación educativa. El impacto de las investigaciones en los procesos de transformación e innovación educativa.

➤ De la carga total de este espacio curricular, se destinará un porcentaje del 15% para actividades de articulación con el Programa de Investigación y Desarrollo Educativo, que promueva la inserción gradual de los alumnos/as en proyectos de investigación educativa que se implementan en la institución formadora. A tal efecto, se proveerá un sistema de pasantías para acreditar estas acciones.

➤ Por otra parte, este espacio proveerá herramientas de indagación y de análisis a los otros espacios curriculares, promoviendo articulaciones conceptuales y metodológicas en torno a la investigación.

TRAYECTO SUJETO APRENDIZAJE Y CONTEXTO

Taller de “Estudio de casos”

El método de casos es un método activo, no dogmático, centrado en quien aprende y no en quien enseña. Se trata de que los estudiantes desarrollen sus propios criterios: de formarlos más que de informarlos. Apunta a formar en los estudiantes una

...///



ANEXO I

///...

capacidad de enfrentar situaciones nuevas con criterios propios, a que aprendan a tomar decisiones por sí mismos.

Colocar al alumno dentro de una situación real dándole oportunidad de dramatizar sus propias decisiones, lo prepara para la acción, le permite exponer su opinión sobre la situación que esta planteada en el caso, analizar las alternativas de solución que se observan, argumentar y justificar la resolución que tome.

Un valioso corolario de esta situación es la práctica que le otorga al estudiante en el proceso de "escuchar" y "comprender" a los demás, de dar y recibir ideas, es decir lo introduce en el proceso de comunicación, otorgándole la oportunidad de asumir y evaluar una posición ante el problema, emitir un juicio, y tomar una posición personal coherente.

Los "casos" son la estrategia metodológica utilizada por excelencia. Un caso es la descripción de una situación real, expuesta por actores reales, o bien descripta analíticamente en un texto. Cualquier situación que se registra en las organizaciones escolares frecuentemente y que son relevadas en terreno y del contexto donde le tocará actuar valdrán para su análisis: maltrato infantil, alcoholismo en adolescentes, inhalación de pegamentos, etc.

El caso se plantea y se discute en clase, bajo la supervisión del profesor del espacio, que haya tenido experiencia previa con el método. Las alternativas de soluciones en todos los casos resultan incompletas e imperfectas, no existe una respuesta correcta, ni siquiera la del profesor, por lo que no se trata entonces de resolver problemas en grupo para encontrar una solución correcta. Toda teoría es necesariamente una simplificación de la realidad, y un buen caso incorpora la realidad en todas sus contradictorias dimensiones, por lo cual el caso tampoco es equivalente al ejemplo de teorías o esquemas, pues al ceñirse a una realidad no simplificada se presta a variadas interpretaciones y a resoluciones que se ajusten a elementos reales con que la comunidad escolar o social cuenten en su seno.

Espacio Abierto Complementario

Es planificado como un espacio que dé cuenta que la institución reconoce la diversidad dentro de ella misma y ofrece tratamientos heterogéneos que impliquen la planificación de diversas estrategias según las necesidades o aspiraciones que cada grupo humano requiera.

Se propone un "Espacio Abierto Compensatorio" que atienda las cuestiones diversas de los estudiantes y posibilite la recuperación de los procesos de formación que los grupos, según sus características, lo requieran. Será incorporado al Trayecto "Sujeto, el aprendizaje y su contexto".

Se dispondrá de una carga horaria de 80 horas cátedra (recorrido alumno) para su uso, que podrán distribuirse anualmente según se lo necesite. Por ejemplo, un grupo expone su necesidad de aprender a manejar soft educativos, para lo cual un experto propone 3 semanas de trabajo intensivo de una hora por día. En consecuencia esta necesidad es satisfecha con el uso de 15 horas cátedras (10 reloj), restando del paquete inicial 65 horas para otras alternativas.

TRAYECTO DISCIPLINAR

Formación Ética y Ciudadana I y II

Una reflexión aparte merece la inclusión de estos espacios en la propuesta. Por una parte debemos señalar el conocimiento social reconoce una estructuración alrededor de los conceptos de Tiempo, Espacio y Sociedad, que no es homologable a la que se propone desde esta área cuya especificidad está dada por aquellos a saberes vinculados al ámbito de la Filosofía, la Ética y las Ciencias Políticas, es decir, por saberes que si bien se expresan en lo social no son explicables, ni se constituyen como tales, sólo desde esta dimensión.

...///



ANEXO I

///...

Por lo tanto, entendemos que la existencia de un espacio curricular propio en esta instancia de formación redundará en beneficio de los futuros docentes y de los actuales que se ven urgidos a enseñar áreas "novedosas" en este proceso de transformación sin haber recibido la formación, la información, ni la capacitación adecuadas en un área reconocida desde el Diseño Curricular Jurisdiccional para la E.G.B., que responde a lo establecido en el art. 6to. De la Ley Federal de Educación.

Por tal razón, consideramos incompleta una propuesta que, de entrada desconozca espacios que están institucionalizados en la documentación escolar de la jurisdicción.

Dentro de los fundamentos de su inclusión podemos citar la necesidad de "la inclusión de contenidos relativos a cuestiones tales como persona, valores, norma, se vuelve imprescindible si aspiramos a la formación de ciudadanos libres y responsables de sus acciones. Se trata de reconocer la dignidad de la persona, como ser individual y social, saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, reconocer los valores universales expresados en las declaraciones de los derechos humanos..."

"Es necesario espacios de tratamiento específico de estas temáticas con la incorporación de los saberes de las disciplinas involucradas (filosofía, derecho, política, psicología, sociología)..."

"No basta un simple conocimiento de las normas que regulan un modo de organización de la vida social. La reflexión crítica sobre los fundamentos de las mismas, la argumentación racional en la toma de decisiones y la coherencia entre este proceso y las acciones concretas es el eje fundamental de la propuesta"

Fundamentos extractados de la fundamentación del área Formación Ética y Ciudadana en la Educación General Básica en sus tres ciclos, en el Diseño Curricular Provincial.

Por otro lado, no se propone ningún otro espacio que contemple dentro de la formación humanística, a la Filosofía, eje fundamental de la Formación de grado del área. Al respecto es necesario que los futuros docentes adquieran las siguientes competencias:

1) Competencia teórica, tendiente a favorecer el trabajo autónomo en la recepción, elaboración y transferencia de los contenidos y planteamientos clásicos y contemporáneos de la filosofía, especialmente la filosofía práctica, la ética.

2) Competencia hermenéutica, referida a la comprensión crítica de la pluralidad de enfoques y formulaciones.

3) Competencia metodológica, que apunta al estudio de los métodos y procedimientos que la disciplina utiliza para construir su propio conocimiento.

4) La competencia pedagógico-didáctica, que tiende al desarrollo de la capacidad de selección, elaboración y evaluación de modelos didácticos que permitan abordar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos propuestos en instituciones específicas y diversidad de contextos. (Contenidos Curriculares Básicos para la Formación Docente).

Filosofía

-Lógica: Lógica y lenguaje. El razonamiento: estructura y tipos. Falacias. Lógica proposicional. Lógica de predicados de primer orden. Lógica de clases. Lógica de relaciones.

-Antropología filosófica: La pregunta por el hombre, diferentes respuestas históricas. El hombre como persona. El hombre como sujeto. Diversas manifestaciones del hombre. Cultura, lenguaje, religión, arte, trabajo, ciencia, técnica, economía, educación. El hombre y el cuerpo.

-Ética: La Ética como disciplina filosófica. Ética y moral. Fundamentación de los principios y normas morales. Modelos teóricos de la ética. El análisis del lenguaje moral. La argumentación moral. Valores y problemas morales de la sociedad actual. Ética y derechos humanos. Las teorías de la justicia. La significación moral de la democracia.

...///



ANEXO I

///...

-Procedimientos generales de la Filosofía: Detectar ambigüedades y vaguedades. Identificar y explicitar supuestos. Construir y reconstruir argumentos. Emitir un juicio propio fundamentado sobre cuestiones éticas.

Teoría política

Fundamentos de la política. El orden y el conflicto político. Autoridad y legitimidad. El Estado y los ciudadanos. Regímenes políticos. Democracia y dictaduras. Representación política. Participación. Valores y tradiciones ideológicas del mundo occidental. El bien común. Justicia. Igualdad. Libertad. Eficiencia.

Derechos constitucionales

El constitucionalismo y la Constitución Nacional, Provincial y Carta Orgánica. Contenido y método de la constitución: parte dogmática y orgánica. Formas de participación democrática. Declaraciones derechos y garantías.

Derechos humanos

De lo planteado en el documento faltaría incluir: Concepciones éticas y jurídicas de los Derechos Humanos. Derechos Económicos, sociales y culturales. Derechos de los pueblos. Los derechos humanos como derechos subjetivos. Derecho positivo. Reordenar el punto 4: sujetos de los derechos humanos: derechos del niño, nuevos pobres, mujeres, futuras generaciones.

Metodología propia de Formación Ética y Ciudadana

No se incluyen las teorías de la Educación Moral, básica para decidir la actitud docente.

Metodología propia de la filosofía para niños, el diálogo, modelos de prosociabilidad, entre otros.

Como primer abordaje para el análisis en los talleres curriculares se desarrollará en todos los casos un tratamiento epistemológico de las ciencias o campos disciplinares para acercar a los objetos de estudio que le son propios.

Taller de Ciencias Sociales I y II

En líneas generales los contenidos propuestos están contemplados en la propuesta de los dos talleres para 1º y 2º año de la carrera, con diferentes grados de especificidad y acorde al marco teórico y criterios allí explicitados.

Se considera interesante incorporar el tratamiento de cuestiones específicas tales como: la investigación y la investigación escolar en Ciencias Sociales, dado que deja abierta una línea de trabajo pasible de ser indagada al interior o en articulación con otros espacios. Poner a los alumnos en situación de abordar problemas de la realidad social desde miradas críticas e integradas, implica utilizar dentro del contexto escolar, procedimientos acordes con los utilizados en el campo de la producción científico-académica: la formulación de interrogantes, las hipótesis provisorias, la selección, recolección y organización de la información relevante, la utilización de tecnologías informáticas, la proyección y concreción de investigaciones sobre la realidad para la explicación de lo social.

A modo de sugerencia el equipo de docentes del área de la institución sugieren: una progresiva reflexión epistemológica y metodológica a los efectos de reconocer los diversos modos en que se produce el conocimiento de lo social, las operaciones cognitivas que intervienen frente a la investigación y, con igual importancia, las dimensiones que se articulan en el acto de enseñar.

Taller de Ciencias Sociales I

...///



ANEXO I

///...

Ciencias Sociales. Marco teórico conceptual. Características del conocimiento social. La complejidad de lo social. La producción del conocimiento. Diferentes concepciones teóricas y metodológicas. Disciplinas que integran el área. Categorías de análisis. Procedimientos vinculados con la investigación social.

Taller de Ciencias Sociales II

Comprensión y construcción de los conceptos estructurantes del área. Categorías de análisis. Espacio y Tiempo. Distintos actores, territorio, cambio, multicausalidad.

Distintas corrientes del pensamiento y su incidencia en las prácticas. La enseñanza de las Ciencias Sociales en edades tempranas. El debate actual. Los fines de la enseñanza y su relación con los contenidos a enseñar. Las Ciencias Sociales en el Diseño Curricular Jurisdiccional. La programación de la enseñanza en las Ciencias sociales, aportes desde el área para la elaboración e implementación de los proyectos áulicos.

Taller de Ciencias Naturales I y II

De acuerdo al análisis realizado de los contenidos propuestos para la estructura curricular de Ciencias Naturales en dos espacios cuatrimestrales previstos para la Formación Docente proponemos una serie de contenidos orientadores basados en los CBC para la Formación Docente de Grado.

Las orientaciones a tenerse en cuenta en Ciencias Naturales para la Formación Docente debe considerar los siguientes aspectos:

- ***Profundización de la preparación científica (Curso de Nivelación)***
- Establecer relaciones conceptuales entre diversas disciplinas y o áreas que permitan fundamentar la integración entre conceptos.
- ***Generar actividades que posibiliten articular contenidos transversales y multidisciplinares.***
- ***Adquirir conceptos, actitudes y procedimientos que posibiliten saberes, un saber hacer, un saber ser y un saber devenir.***
- ***Apropiación del cuerpo de conocimientos sobre didáctica de las ciencias.***
- ***Plantear situaciones problemáticas que permitan investigaciones en el contexto de la formación docente.***

Con respecto a los contenidos del material que se adjunta en la nota a los profesores y específicamente para Ciencias Naturales I son idénticos a los enunciados en los CBC de la Formación Docente de Grado.

En relación a los ejes sugeridos se presenta en cada uno una serie de contenidos que consideramos básicos de las Ciencias Naturales, es por eso que la actualización científica debería vertebrarse alrededor de los mismos pues obedecen a ciertas consideraciones que vamos a resumir, en el caso de:

Biología

A) El desarrollo del paradigma evolutivo, base del pensamiento biológico moderno obliga al hombre a un replanteo de su lugar en el universo.

B) El desarrollo de la biología celular y de los fundamentos de la biología molecular debe encuadrarse en el marco epistemológico de la Biología moderna centrando su análisis en el nivel molecular.

C) Las actividades de los genetistas y las propuestas teóricas de los sociobiológicos, generan problemas ético-jurídico desafiantes.

D) La biotecnología, por sus múltiples interacciones está pensada como una pieza clave para el desarrollo económico.

...///



ANEXO I

///...

Estas consideraciones conducen a la elección de los siguientes ejes:

1. **Ecología**, como una base de lanzamiento para comprender la compleja dinámica de la Biosfera.
2. **Biología Molecular**, dado que permite comprender la organización molecular y la realización de los programas genéticos en los seres vivos.

Física

- A) Los conceptos materia, energía, campos, ondas y conservación son los pilares básicos del conocimiento físico y prácticamente todos los tópicos específicos se alimentan de aquellos o recíprocamente, los sirven.
- B) Incorporación de temas de la Física del siglo XX.
- C) Temas transversales como la protección del ambiente y la física de lo cotidiano.

Estas consideraciones llevan a definir también aquí algunos ejes:

- 1) **Leyes de conservación** para analizar diversas situaciones problemáticas en las que aparecen la conservación y la transferencia de la energía.
- 2) **Campo electromagnético**, que permite integrar el estudio de fenómenos eléctricos y magnéticos a diversos niveles.
- 3) **Fenómenos ondulatorios**, para considerar situaciones en la que parecen ondas mecánicas y electromagnéticas.
- 4) **Física del Siglo XX** para analizar temas tales como: semiconductores, superconductividad, láser, energía nuclear, cosmología, etc.

En todo lo mencionado anteriormente se propone poner énfasis en el enfoque experimental y en el análisis de los fenómenos cotidianos vinculados con la Física.

Química

- A) La propuesta básica en esta disciplina está asociada con la necesidad de lograr la elaboración de conceptos centrales con vistas a su utilización para encarar problemas integrados en los que la química hace importantes aportes.
- B) Se estima importante tratar de comprender la naturaleza de los materiales y de los cambios que ellos experimentan mediante ese proceso facilitar su manipulación sean naturales o sintéticos
- C) Asimismo es necesario tener en cuenta también aspectos valorativos vinculados con la actividad científica que permiten comprender las características de la construcción del conocimiento con la apreciación del beneficio y de las limitaciones de la utilización de esos conocimientos.

Estas consideraciones conducen a su vez a la elección de ejes:

- 1) **La naturaleza de los materiales**, considerando los metales, los plásticos y los combustibles, la relación estructura-propiedades y la aparición de nuevos materiales utilizados por el hombre.
- 2) **La materia y sus transformaciones** teniendo en cuenta los distintos tipos de cambios químicos y la energía asociada a ellos, su vinculación con la vida y con el ambiente.
- 3) **La Química del ambiente** con cuestiones tales como la calidad de las aguas, de la atmósfera y de los suelos y los problemas de la contaminación: por otra parte se propone tener en cuenta la química de lo cotidiano.

Lo desarrollado posibilita desagregar a modo de ejemplo lo propuesto para:

...///



ANEXO I

///...

Ciencias Naturales I

Las Características de la vida

Diversidad y Unidad en los seres vivos. De la célula a los organismos. Clasificación. Intercambio y transformación de materia y energía en los seres vivos. Procesos de autorregulación. Funciones: nutrición, respiración, circulación y relación. La continuidad de la vida. Procesos y estructuras que intervienen. Herencia.

La evolución de los seres vivos. Las bases genéticas de la evolución. El origen de los seres vivos. Procesos de adaptación y de selección natural.

Los sistemas ecológicos. Enfoque sistémico. Modelos de sistemas ecológicos. Organización funcional de los ecosistemas. Ciclos de la materia y transferencia de energía. Concepto de especie. Poblaciones. Dinámica de las poblaciones. Población humana. Comunidades. Ecología y sociedad. Sustentabilidad de la vida. El problema de la biodiversidad.

El organismo y el cuidado de la salud. Funciones básicas de los sistemas y sus interrelaciones. La protección de la salud a partir del hombre. Hábitos saludables y Ambiente Saludable. La Escuela como Promotora de Salud. Concepción de la Educación para la Salud como eje transversal de la currícula.

Fenómenos Físicos y químicos

Fuerzas y movimientos. Análisis de las leyes de Newton. Trayectoria. Velocidad. Caída de los cuerpos. Peso. Interacciones a distancia Trabajo y Energía.

Sistemas en equilibrio. Estructuras y principios de los sistemas en equilibrio: Máquinas Simples: poleas, palancas, plano inclinado, etc.

Estática de los fluidos. Flotación.

Ondas luminosas y sonoras. Fenómenos ópticos. Propagación de ondas.

Electrostática. Electrodinámica. Corriente eléctrica. Campo magnético. Energía. Variedades. Principios. Interacciones electrostáticas. Generadores. Imanes. Campos Magnéticos.

Fenómenos térmicos. Equilibrio Térmico. Medición de la Temperatura. Energía térmica. Cambios de fase. Calor y temperatura. Propagación del calor.

Estructura íntima de la materia. Modelo corpuscular de la materia. Sistemas Materiales. Cambios de estado, Uniones químicas. Estructura y propiedades de los materiales. Biomoléculas. Radioactividad y energía nuclear.

Biomoléculas. Transformaciones y reacciones químicas: reordenamiento de enlaces. Velocidad de reacción. Tipos de reacciones. Aplicaciones tecnológicas.

La Tierra y el Universo

Estructura y composición del Planeta Historia de la Tierra los tiempos geológicos. Geodinámica Interna y Externa. Zonas climáticas. Intercambio entre las geósferas del Planeta: hidrosfera, Litosfera, Atmósfera y Biosfera. El Universo. Modelos cosmológicos.

Ciencias Naturales II

En cuanto a la actualización didáctica la pensamos absolutamente integrada con los contenidos científicos. Lo que se desprende en este aspecto es fomentar nuevas acciones y estrategias para que los futuros docentes enfrenten con mayor posibilidad de éxito la práctica cotidiana.

Es muy conveniente reflexionar acerca de las distintas concepciones sobre la naturaleza de la labor de los científicos y la forma como progresa la construcción de ese tipo de conocimiento.

Los valores culturales de la ciencia y las interacciones entre ella la tecnología y la sociedad son temas que deberán ser considerados cuidadosamente.

...///



ANEXO I

///...

Por otra parte se incluyen en este proceso de formación continua discusiones acerca de los modelos de aprendizaje que enmarcan la enseñanza de la ciencias, con sus perspectivas psicológicas e histórico-epistemológicas.

Los problemas de la transposición didáctica y su consecuencia para la práctica docente permiten analizar cuestiones tales como los estilos de aprendizaje, los tiempos de los docentes y de los alumnos, los niveles de tratamiento de los contenidos y de los procedimientos, etc.

Al mismo tiempo esta instancia posibilita pensar acerca de qué cosas enseñar, cuáles pueden ser los criterios para decidir la selección y organización de los contenidos, cuáles pueden ser sus secuencias, etc.

Estos procesos incluyen el análisis de posibles estrategias didácticas, muy vinculadas por otra parte con los resultados de la investigación de la educación en ciencias. En este aspecto es necesario pasar vistas a:

los recursos,

las actividades,

las situaciones problemáticas,

los experimentos,

los textos,

materiales audiovisuales e informáticos, entre otros.

Es importante consignar que en esta actualización didáctica debe introducirse a los futuros docentes en los rudimentos de la investigación en educación en ciencias. La investigación tal como ocurre en otras profesiones debe ser parte integrante de la práctica docente y puede ayudar a recrearla y mejorarla.

En realidad creemos que la aproximación a la investigación didáctica debe ocurrir en la formación de grado y desde luego en todo proceso permanente posterior, para que los futuros docentes intervengan activamente en las tareas de innovación.

Lo que queremos mostrar es que a partir de las ideas que reseñamos es posible organizar conjuntos de actividades que impliquen secuencias de formación permanente y continua suficientemente flexibles, para que puedan participar en ellas los futuros docentes.

En síntesis

Se trata entonces de no centrar la tarea en la transmisión de los contenidos disciplinares, por ellos mismos, sino de trasladar el centro de gravedad del proceso de planteo de situaciones problemáticas a las investigaciones que de ellas se desprenden a las posibles situaciones, a las actividades a realizar, lo que permitirá el tratamiento de aquellos contenidos pero debidamente contextualizados.

Es importante consignar que en la determinación de los ejes en Biología, Física y Química y en las consideraciones descriptas se han tenido en cuenta jornadas, acciones de capacitación y trabajos realizados por quienes suscriben como así también consulta bibliográfica en el marco de la transformación curricular Ministerio de Educación de la Nación.

OBSERVACIONES

Teniendo en cuenta la carga horaria asignada a los respectivos espacios curriculares de **CIENCIAS NATURALES** y del análisis de los contenidos consideramos que:

- No hay relación entre el tiempo asignado con el desarrollo de los contenidos propuestos.
- La priorización de la selección de los contenidos debe ajustarse a las orientaciones mencionadas y al mismo tiempo compatibilizar su desarrollo con la carga horaria que en el caso de las Ciencias Naturales convergen saberes de campos disciplinarios muy diversos.
- Por lo expuesto se debe pensar en un equipo multidisciplinario de docentes para implementar esta acción.

...///



ANEXO I

///...

- Consideramos pertinente que el abordaje de los contenidos se realice atendiendo a sus tres dimensiones, es decir desarrollar conceptos, procedimientos y actitudes por situación problemática planteada atendiendo a los lineamientos básicos de epistemología de la Ciencia.

El Taller de la voz

La voz como recurso didáctico aporta a la formación general del docente en el conocimiento y prácticas de un buen uso de la voz, puesto que la oralidad constituye un componente que atraviesa a las prácticas de los docentes en su quehacer cotidiano.

Ejes conceptuales

Principales aportes de las teorías sobre la estructuración del lenguaje en la práctica docente.

El cuerpo como instrumento de expresión y comunicación.

El uso de la voz y la dramatización.

Procedimientos para una mejor utilización de la voz.

Taller de Medios y Recursos

Los medios y recursos para la enseñanza, con régimen de cursado cuatrimestral complementa el abordaje de los contenidos de los talleres curriculares al tener como objeto los diferentes medios y recursos en los que se apoya el docente en sus propuestas de enseñanza. En él se incluyen los materiales didácticos de diferente tipo, se podría decir que estos medios y recursos son aportes o proyecciones en la pedagogía y en la didáctica de contribuciones procedentes de otros campos: mecánica, óptica, electrónica, informática, etc.

La importancia que adquieren estos medios y recursos radica no sólo en la ayuda para la enseñanza y el aprendizaje, sino que su incorporación en las instituciones es significativa puesto que las instituciones destino reciben su impacto fuera de la institución formadora y la metodología didáctica no puede desconocer esta influencia.

El valor pedagógico de estos medios y recursos surge más del contexto metodológico en el que se usan, que de sus propias posibilidades y cualidades intrínsecas. Es el contexto en el que se ponen en juego el que le da su valor real; de esta manera un mismo medio o recurso puede tener una función didáctica diferente según las intencionalidades, los contenidos, las estrategias que se utilicen.

Los ejes conceptuales

Los medios y recursos como componentes de las propuestas de enseñanza.

La reflexión sobre el uso de los medios de la enseñanza.

Los medios y recursos de las diferentes áreas curriculares.

Los medios y recursos facilitadores, mediadores y obstaculizadores.

Para el trabajo conceptual y metodológico de este taller se requiere la articulación con los talleres curriculares, módulos y seminarios.

Taller de Ética y Deontología Profesional.

Este espacio tiene por objetivo no descuidar el campo de los derechos y obligaciones del docente. La Ética será enmarcada como el campo de la Filosofía que se funda en la concepción de un hombre como un ser con dominio sobre sí mismo, que ordena sus actos en función de una norma para practicar el bien común. Las reglas son vistas aquí desde la perspectiva del valor de la convivencia y el acceso que ofrece a bienes culturales.

A pesar de la presencia abrumadora de tendencias que relativizan la ética y la moral son otras tantas las que presionan por el pluralismo. El diálogo multicultural so-

...///



ANEXO I

///...

bre los derechos humanos y su aplicación alumbró un horizonte de posibilidades, aún inciertas, dirigida a la atención de las necesidades básicas de todos sus miembros y al cultivo de la tolerancia.

Asimismo, el ámbito novedoso generado por la aplicación de la Ley Federal hace novedoso el camino que han de seguir las provincias para legislar en concordancia con ella. Esta temática también merece la atención del formador.

Los ejes conceptuales

Introducción general

Las costumbres y la cultura. La ética y la moral. Los valores y la libertad. La primacía de la persona. Los bienes, las virtudes, la vida moral, la conciencia moral.

La ciencia de la naturaleza y la ciencia del espíritu. Los juicios de existencia y los juicios de valor.

Los deberes y derechos profesionales del profesor

El quehacer docente: vocación personal y servicio social. La formación académica y la formación pedagógica. Los principios fundamentales de la formación de docentes. Las etapas y los contenidos de la formación pedagógica. Métodos y técnicas.

La honestidad intelectual: la apertura al diálogo y al conocimiento de la verdad. La refutación y la mayéutica. La ciencia y los conceptos universales. Ciencia y virtud. Sócrates, ética del amor y del deber.

La justicia del deber: la libertad en la investigación y la libertad en la enseñanza. La avaricia del saber y la libertad como condición e ideal. El saber y su difusión y el papel de la ciencia. Libertad y política, libertad y aprendizaje, la ley y la vida.

La idoneidad profesional: aspecto psicológico, intelectual, social, ético y cultural.

Los deberes y derechos psico-sociales del profesor

Las funciones del docente: responsabilidad, virtudes, actitudes y valores. La formación docente. Caracterización de la función docente. Proceso del aprendizaje como eje de la formación docente.

Hacia sí mismo, relación yo-tu. El nosotros. Relaciones del profesor consigo mismo, el yo y el otro. La mirada, información, comunicación y comprensión.

Hacia los alumnos y los colegas. Hacia la escuela. Relaciones con sus pares, conformación de equipos de trabajo. Relación con todos los actores institucionales.

Relación docente, escuela y comunidad.

Los deberes y derechos nacionales y jurisdiccionales del profesor

Conocimiento de la historia y tradición de las diversas construcciones de las competencias del rol docente.

Expectativas generadas por las leyes nacionales y provinciales por la transformación educativa.

Deberes y derechos del docente en la transformación.

Taller de actividades socio – recreativas, juego, naturaleza y tiempo libre.

...///



ANEXO I

///...

Este espacio de duración cuatrimestral se centra en el abordaje de acciones motrices, lúdicas, expresivas y deportivas que se desarrollan en la naturaleza y en la utilización creativa del tiempo libre.

Ejes conceptuales

El cuerpo y el movimiento en educación. La enseñanza de contenidos corporales y motrices en la escuela.

Los juegos motores, la gimnasia y las actividades en la naturaleza como contenidos de la educación escolar. Las relaciones del hombre con la naturaleza. El cuidado del ambiente y el propio cuidado.

Tiempo libre, trabajo y ocio. Actividades socio recreativas en la infancia. La convivencia con los otros en ambientes naturales y sociales.

Taller de Formación Artística

La formación artística adapta fácilmente su enseñanza a través de la modalidad de taller porque integra pensamiento con acción, la teoría y la práctica con el trabajo grupal e individual, requiere la participación activa, la vivencia, el análisis y la reflexión con los integrantes de otros espacios curriculares.

Este taller implica un desarrollo de las capacidades para la comprensión, apreciación y valoración del lenguaje artístico en sus posibilidades expresivas – comunicacionales. La formación estética potencia la sensibilidad, la creatividad y la imaginación como una forma de enriquecer o nutrir las propuestas de enseñanza, ofrece recursos e instrumentos pedagógico-didácticos para proponer actividades expresivo comunicativas en la escuela.

Se constituye en un recurso más para complementar la formación docente.

Está prevista su implementación en el Instituto Superior De Formación Docente N° 805 como actividad de articulación interinstitucional.

Ejes temáticos

Los contenidos seleccionados orientan a los futuros docentes para la apropiación de aspectos teóricos y metodológicos que les permitan disponer de estrategias didácticas adecuadas para la instrumentación del área.

Los códigos de los lenguajes artísticos y sus sintaxis: la música, la plástica, la expresión corporal, el teatro.

Las técnicas y procedimientos de los lenguajes artísticos.

La información sensorial: percepción.

El arte como hecho cultural y social.

Procedimientos relacionados con la educación artística.

...///



ANEXO I

///...

CORRELATIVIDADES ENTRE ESPACIOS CURRICULARES

Las mismas se definen a partir de los contenidos planteados en los espacios curriculares.

Para cursar	Debe tener regular	Debe tener aprobado
Todos los espacios de primer año		El curso de ingreso
Exp. de Integración I		Práctica Docente I Investigación Educativa I Sujeto, aprendizaje y cont. I Lengua I Matemática I Cs. Sociales I Cs. Naturales I y II Tecnología I y II Formación Ética y Ciudad. I
Práctica Docente II	Práctica Docente I Investigación I	
Exp. De Integración II	Práctica Docente II Investigación Educativa II Sujeto, aprendizaje y cont. II Lengua II Matemática II Cs. Sociales II Formación Ética y Ciudad. II Cs. Naturales II Tecnología II	Esp. De integración I
Práctica Docente III	Investigación Educativa II	Experiencia de integración I Práctica Docente I y II Investigación Educativa I Sujeto, aprendizaje y cont. I y II Lengua I y II Matemática I y II Cs. Sociales I y II Formación Ética y Ciudad. I y II Cs. Naturales I y II Tecnología I y II
Investigación Educativa II	Investigación Educativa I	
Investigación Educativa III	Investigación Educativa II	Investigación Educativa I Exp. De Integración I



ANEXO I

///...

Matemática II	Matemática I – Inv. Educ. I	
Ciencias Sociales II	Cs. Sociales I – Inv. Educ. I	
Formación ética y ciudadana II	Formación ética y ciudadana I	
Lengua II	Lengua I – Inv. Educ. I	
Ciencias Naturales II	Cs. Nat. I – Inv. Educ. I	
Tecnología II	Tecnología I – Inv. Educ. I	
Taller de la voz	La Practica II	Exp. De integración I Práctica Docente I Sujeto, aprendizaje y cont. I
Taller de medios y recursos	Práctica Docente II	Exp. De integración I Práctica Docente I Investigación Educ. I
Sujeto, aprendizaje y cont. II	Sujeto, aprendizaje y cont. I	
Problemática socio-cultural y Diversidad	Sujeto, aprendidaje y cont. II Práctica Docente II	Sujeto, aprendizaje y cont. I
Taller de "Estudio de casos"	Sujeto, aprendizaje y cont. II	Sujeto, aprendizaje y cont. I Práctica Docente I y II
Taller Actividades socio-recreativas. Juegos. Naturaleza y tiempo libre.	Sujeto, aprendizaje y cont. II	Sujeto, aprendizaje y cont. I Práctica Docente I y II
Taller de Formación Artística	La práctica II	La Práctica I Investigación Educ. I
Exp. De Integración III	Práctica Docente III Investigación Educativa III Seminario sobre Diversidad Taller de Estudio de Casos. Taller de la voz Taller de medios y recursos Taller de Formación Artística Taller de Deontología profesional Taller de Actividades Socio Recreativas. Juego. Naturaleza y Tiempo Libre	Práctica Docente II Investigación Educativa II Sujeto, aprendizaje y cont. II Lengua II Matemática II Cs. Sociales II Formación Etica y Ciud. II Cs. Naturales II Tecnología II Experiencia de Integración II
Experiencia de Integración IV	Algún espacio curricular si eligiera cursar el Trayecto Focalizado que se ofreciera en la institución	Todos los espacios curriculares de 1° a 3° aprobados Experiencia de Integración III

...///



ANEXO I

///...

PERFILES SUGERIDOS PARA LA COBERTURA

Requisitos básicos

- Acreditar Título o títulos de Grado de cuatro o más años, en el área o disciplina que corresponda.
- Haber iniciado o acreditar el Circuito "E" de la RFFDC en los casos en que se hubiera implementado en el área o disciplina que corresponda.
- Poseer postítulo y-o especializaciones otorgados por instituciones de nivel superior universitario y-o no universitario.

Requisitos complementarios que gradualmente se incorporarán para la cobertura

- Poseer Postgrado o especialización en el área o disciplina que corresponda.
- Haber publicado por lo menos un trabajo en el área o disciplina que corresponda.
- Haber realizado por lo menos un trabajo de investigación en el área o disciplina que corresponda.
- Haber desarrollado acciones de capacitación en el área o disciplina que corresponda.
- Contar con informes evaluativos institucionales favorables de su actuación como docentes en la institución o en otra institución formadora.
- Haber adecuado y-o elaborado materiales didáctico para alumnos y-o capacitandos.

FORMAS DE ACCESO.

Los docentes accederán a las distintas instancias curriculares mediante presentación de proyectos trianuales. Los proyectos deberán cumplimentar las pautas establecidas en la normativa vigente, el Proyecto Educativo Institucional, el Diseño Curricular Institucional, y especialmente los Talleres del Trayecto Disciplinar tendrán en cuenta los acuerdos que año a año se realicen entre espacios y las sugerencias emanadas del Consejo Consultivo. Los proyectos presentados serán evaluados por el Consejo Consultivo con dictamen escrito.

La convocatoria a los docentes para las distintas instancias curriculares se realiza en noviembre de cada año y la presentación de los proyectos se concreta hasta el último día laboral de febrero del siguiente año. Las evaluaciones de los proyectos presentados se efectúa durante los primeros quince días de marzo. Estas condiciones y mecánica de acceso constan en el Reglamento Interno de la Institución, que está disponible para todos los interesados.

PAUTAS Y CRITERIOS DE EVALUACION CURRICULAR

A.- Pautas de evaluación curricular

La evaluación del curriculum y de las instituciones educativas es un insumo imprescindible para continuar el procesos institucional de mejoramiento de la calidad educativa.

El interés institucional por la evaluación curricular ha aumentado como consecuencia de:

⇒ la mayor autonomía y responsabilidad social que asumimos institucionalmente,

...///



ANEXO I

///...

- ⇒ la preocupación por buscar mayor coherencia y eficacia en nuestro funcionamiento y resultados,
- ⇒ el desarrollo profesional del personal de la institución.

Al considerar la evaluación curricular como un proceso, la consideramos como continua, de modo tal que permita abordar al currículum en su dinamismo propio, atendiendo a sus aspectos cambiantes y a sus múltiples adaptaciones a los diferentes contextos. La Formación, el DC y la Evaluación Curricular contemplarán a la Formación Inicial y a la Formación Continua.

La evaluación a nivel de los Lineamientos Curriculares implica, no solamente la consideración de aspectos pedagógicos, sino también de aquellas cuestiones vinculadas con las definiciones de políticas institucionales.

La necesidad de planificar y desarrollar un proceso de evaluación curricular abarca tanto al diseño como a su desarrollo o puesta en práctica y sus resultados.

Una primera diferenciación en relación con el objeto a evaluar es la que existe entre el Diseño curricular como documento, concebido como norma, y el Currículum real o implementado concebido como práctica.

La evaluación del currículum real, se realizará en el escenario en que se desarrolla el currículum, es decir en el IFDC y en escuelas de EGB y Polimodal donde se da cumplimiento a diversas actividades de formación continua.

Se trabajará con un Modelo de autoevaluación con participación de los distintos actores, ya que los responsables de llevar a cabo este proceso de evaluación son todos los actores involucrados en la implementación del DC y porque la autoevaluación institucional cuenta ya con suficientes argumentos a favor como para que su utilización se encuentre legitimada.

La evaluación se operativizará por la acción de un equipo coordinador- facilitador conformado ad hoc y creándose un espacio institucional diferenciado para los distintos actores institucionales. Resulta imprescindible crear un clima favorable hacia los procesos evaluativos a través de espacios de análisis, discusión y elaboración de propuestas que cuenten con el consenso de todos aquellos que se van a ver implicados en la evaluación.

La evaluación será cuantitativa y cualitativa, permitiendo dar cuenta de:

- ⇒ proceso de enseñanza y aprendizaje, procesos de articulación entre las distintas instancias curriculares.
- ⇒ resultados rendimiento escolar
- ⇒ calidad de las prácticas de los alumnos y graduados
- ⇒ impacto en el mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas de EGB y Polimodal en la Región Escolar.

B.- Criterios de evaluación curricular

Los criterios básicos acordados para evaluar el Diseño Curricular y su implementación en la institución se sustentan en los principios organizadores institucionales fijados en el Proyecto Educativo Institucional y se explicitan de la siguiente manera.

...///



ANEXO I

///...

CRITERIOS	APROXIMACION CONCEPTUAL	FOCALIZACION SEGUN EL ACTOR INSTITUCIONAL
Participación	Capacidad de tomar decisiones de manera autónoma. Capacidad de negociar y llegar a acuerdos con alumnos, personal de la institución y/o docentes.	Participación de los alumnos/capacitandos/graduados. Participación del personal, docentes, coordinadores y dirección.
Atención a la diversidad	Capacidad de desarrollar prácticas educativas que permitan la revisión y reconstrucción del conocimiento de las distintas culturas y subculturas presentes en los grupos de alumnos/capacitandos/graduados	Atención a la diversidad de parte de los alumnos/capacitandos/graduados. Atención a la diversidad por parte del personal, docentes, coordinadores y dirección.
Articulación teoría-práctica	Capacidad de interpretar la realidad a la luz de la teoría. Capacidad de enriquecer la teoría con los aportes de la práctica	Articulación teoría-práctica en el proceso de aprendizaje de alumnos/capacitandos/graduados. Articulación teoría-práctica en las propuesta didáctica y proyectos de investigación
Innovación	Capacidad para producir rupturas en las prácticas tradicionales. Capacidad de incorporarse críticamente a propuestas innovadoras	Innovación en los alumnos/capacitandos/graduados. Innovación en del personal, docentes, coordinadores y dirección.
Articulación entre Programas	Capacidad para participar en redes de comunicación, información y producción con los tres Programas.	Articulación interprogramas de los alumnos/capacitandos/graduados. Articulación interprogramas del personal, docentes, coordinadores y dirección.
Eficacia	Concreción de los objetivos planificados.	
Asistencia	Presencia del actor en los tiempos y lugares acordados, para realizar los objetivos planteados	Asistencia de los alumnos/capacitandos/graduados. Asistencia del personal, docentes, coordinadores y dirección.
Retención	Permanencia de los alumnos/capacitandos/graduados en la institución según los tiempos acordados para finalización de los distintos periodos de formación	Retención de alumnos. Retención de capacitandos/graduados.
Desempeño	Performance de alumnos/capacitandos/graduados en las evaluaciones parciales y finales. Performance de los docentes en la producción de material didáctico y pedagógico	Desempeño de alumnos/capacitandos/graduados. Desempeño del personal, docentes, coordinadores y dirección.
Perfil del personal institucional	Titulación y capacitación del personal, docentes, coordinadores y dirección	Titulación del personal, docentes, coordinadores y dirección. Capacitación del personal, docentes, coordinadores y dirección.
Acciones de Capacitación	Cantidad, calidad y respuesta a demandas de la comunidad de Capacitación	Acciones de capacitación de la RFFDC. Acciones de capacitación fuera de la RFFDC.

La metodología y sus técnicas se elaboraron y aplicaron durante el ciclo 1999. Los resultados se describirán en el Informe de Avance que se presentará al 30 de Diciembre de 1999.

CRITERIOS REFERENTES AL TRABAJO DE DISEÑO A NIVEL AULICO

Se acordaron los siguientes criterios generales a tener en cuenta para la elaboración de proyectos. Ellos son:

- 1.- Flexibilidad en relación al espacio, tiempo y agrupamientos.
- 2.- Articulación entre programas.
- 3.- Incorporación paulatina de innovaciones.
- 4.- Inclusión del tratamiento del trayecto socio-histórico-político, al interior del

...///



ANEXO I

///...

espacio curricular.

- 5.- Organización de la propuesta centrada en vinculación entre la teoría y la práctica.
- 6.- Elaboración de propuestas de articulaciones parciales entre su propio espacio y los demás y aportes para la elaboración de las Experiencias de Integración Curricular anual.
- 7.- Registro sistemático de las experiencias, su seguimiento y resultados en la base de datos creada al efecto.
- 8.- Difusión del desarrollo del proyecto generando informes de avance.
- 9.- Revisión anual de los formatos de presentación.

Atendiendo como antecedente al Instrumento de Evaluación de Proyectos, generado por el Cuerpo Colegiado de la institución, que fuera utilizado en su seno desde el año 1996 hasta la fecha; teniendo en cuenta los presentes criterios generales y en concordancia con los criterios y pautas para evaluar el desarrollo curricular, se han elaborado propuestas de:

- a) Instrumento para la elaboración de los Proyectos.
- b) Instrumento para la evaluación de los Proyectos en el Cuerpo Colegiado.

5-) ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL.

A partir de los principios establecidos, los DCI deberán establecer:

- + Sistema de gobierno escolar:
- + Propuesta para la reorganización de la POF.

En cuanto a la Organización Institucional *presentada por la Jurisdicción, en el Documento de Apoyo N° 5, Parte II, el equipo docente del ISFD 808:*

- 1.- Acuerda en general con los contenidos desarrollados.
- 2.- Observa que no se registran innovaciones en cuanto a la inserción de los graduados.
- 3.- No acuerda en la participación de los alumnos de Formación Inicial en acciones del Programa de Capacitación.

El fundamento de dicha decisión nos lo da el Profesor Francisco Imbernón cuando plantea la distinción de los ejes, en la formación inicial lo constituye el campo disciplinar y en la formación permanente lo constituye la práctica profesional consumada. Sin duda los primeros momentos de incorporación al sistema educativo se caracterizan por ser de observación, de diagnóstico, de análisis de situaciones globales de partida, ayudan a la estructuración de intervenciones didácticas progresivas ideales en contextos favorecidos para tal fin, al análisis de diversas estrategias. Por el contrario, en la etapa de perfeccionamiento y capacitación, se presenta un claro predominio de

...///



ANEXO I

///...

técnicas aplicadas, estudio del entorno y contextos culturales precisos, análisis y reflexión de la práctica, análisis de situaciones específicas.

Si no se coordinan estas dos fases (nos referimos a la inicial y a la permanente) se corre el riesgo de que la acción de la formación permanente resulte ineficaz y descontextualizada en algunos sectores educativos.

Consideramos relevante plantear nuestra posición en relación a este tema, las distinciones entre la formación inicial y la formación permanente que queda ilustrada en el cuadro que sigue, intentando establecer la diferencias que se establecen en las dos formaciones.

Formación inicial	Formación permanente
Análisis de situaciones educativas globales e investigación fundamental.	Análisis de la práctica educativa. Investigación aplicada.
Situación general	Entorno específico
Curriculum general	Curriculum específico
Aspecto social de la formación.	Aspecto autónomo e institucional de la formación.
Práctica pedagógica	Experiencia directa.
Métodos y técnicas aplicadas a situaciones globales.	Métodos y técnicas aplicadas a situaciones específicas.
Modelos pedagógicos globales.	Modelos pedagógicos específicos.
Organización e investigación educativa.	Organización e investigación educativa.
Técnicas básicas.	Técnicas aplicadas.

PROPUESTA DE ORGANIZACION INSTITUCIONAL CONTEXTUALIZADA EN LA INSTITUCION SUPERIOR DE FORMACION DOCENTE N° 808

En el marco de lo dispuesto por los Acuerdos Federales, la propuesta del Documento de Apoyo N° 5, Parte II y a partir de los principios establecidos en el Proyecto Educativo Institucional y en el Diseño Curricular Institucional, el Instituto Superior de Formación Docente N° 808 establece algunas cuestiones inherentes a:

ASPECTOS ESTRUCTURANTES DEL DESARROLLO CURRICULAR

Consideramos que en la institución escolar existen aspectos vinculados con las formas en que ésta se organiza para desarrollar los procesos educativos que le son propios, y que por lo tanto, determinan y condicionan sus prácticas. Ellos son el tiempo, el espacio y los agrupamientos.

La definición de las tres funciones en los Institutos Superiores de Formación Docente y el proceso de consolidación iniciada de las funciones de Capacitación y Extensión e Investigación y Desarrollo, ya pone en marcha una concepción más flexible en el diseño de estos aspectos estructurantes, acorde a la nueva realidad que enfrentan las instituciones hoy.

Concebimos el espacio tal como lo expresamos en nuestro PEI (p. 71) como la construcción del "sentido" desde un punto de vista social en una dinámica de relación del adentro y del afuera". De esta manera la concepción de espacio excede los límites que demarca el edificio escolar, y los trasciende.

A manera de ejemplo podemos citar:

Desde la Formación Inicial:

...///



ANEXO I

///...

- **Trayecto Profesional** en sus distintas instancias: acciones de indagación en terreno, pasantías, intervenciones progresivas, residencia.
- Trabajos de campo, demandados por los distintos espacios curriculares, en instituciones tanto de la educación formal como no formal.

Desde la Capacitación y Extensión:

- Acciones de asesoramiento a partir de demandas puntuales a **Núcleos de escuelas**
- Seguimiento en el espacio de trabajo del docente en servicio de las innovaciones que se ponen en marcha, a partir del cursado de una acción de capacitación
- Acuerdos con graduados para el seguimiento de los primeros años de desempeño profesional. (Acción articulada de Extensión e Investigación).
- Alternancia de roles entre capacitación y formación inicial en los dos cuatrimestres.

Desde la Investigación:

- Relevamiento de proyectos innovadores en las distintas instituciones del sistema educativo
- Difusión de acciones de la institución a través de publicaciones, T.V. Correo Electrónico, etc.
- Redes de intercambio con otras instituciones.

Al mismo tiempo, el desarrollo de actividades de formación inicial, capacitación e investigación obliga a redefinir los espacios en el interior de la institución formadora, jerarquizando el valor formativo que poseen otros espacios además del "aula".

Las instituciones escolares viven condicionadas por un tiempo "externo", pero también elaboran su propio tiempo con el cual operan en el espacio de sus producciones. Uno de los elementos de viabilidad de las instituciones es la congruencia entre sus tiempos internos y entre éstos y los tiempos externos.

La definición en la estructura curricular de espacios curriculares cuatrimestrales, favorece la posibilidad de centrarse psicológicamente y materialmente en menos tareas, lo que facilita mayor implicación en las mismas. Por otra parte, evitan la dispersión del alumno en muchos espacios curriculares cursados en forma simultánea, ayudan a concentrar el tiempo en el estudio, integrando los procesos de comprensión, aplicación y producción, por lo general, excesivamente separados en el tiempo.

Pensar el uso del tiempo obliga a reconceptualizar "la hora de clase" y la **presencialidad** como prácticas dominantes, ofreciendo otras alternativas, con trabajos pautados, con plazos previstos, acompañados con acciones de tutorías de los docentes. Esto redundará en una mayor posibilidad de que los estudiantes y capacitandos seleccionen estrategias y métodos de estudio más autónomos.

Desde esta concepción, se posibilitará en el caso de la formación inicial, que los alumnos reflexionen sobre la organización de sus propios tiempos de formación, a fin de que descubran sus ritmos personales de estudio, armando itinerarios formativos propios.

Esto requerirá crear otras condiciones en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que ayuden en la construcción del conocimiento, presentando variedad de enfoques en el uso del tiempo, multiplicar las fuentes para obtener información, favorecer la alternancia entre el trabajo colectivo y el trabajo personal, fomentar el proceso de autoevaluación de su propia formación, crear condiciones concretas para el aprendizaje de la autonomía y responsabilidad posibilitando oportunidades para presentar propuestas, elegir y tomar decisiones a través de situaciones reales de negociación.

Diseñar y poner en práctica estos tiempos diferenciados para el aprendizaje, demandará al equipo docente una distribución equitativa en los tiempos destinados al trabajo académico e institucional, lo que se viabilizará a través del trabajo en equipo,

...///



ANEXO I

///...

para planificar todas las estrategias posibles y para lograr las articulaciones deseadas entre los distintos trayectos de formación.

La flexibilidad en el uso del tiempo implica:

- Una organización necesaria de los docentes, que se traduce en el trabajo en equipo
- Una participación más activa de los alumnos en la construcción de los conocimientos, debiendo hacer frente a ritmos de trabajo variados
- Diversificación de prácticas pedagógicas
- Acuerdos entre los docentes de los espacios curriculares para la organización de las secuencias de aprendizajes: tiempos concentrados y tiempos atenuados.

Agrupamientos

Poner en marcha un diseño curricular institucional, implica un proceso complejo que compromete a todos los actores institucionales en la realización de múltiples tareas, acciones y estrategias para abordar las distintas dimensiones institucionales previstas.

Ello exige la conformación de equipos de trabajo con la más variada organización e integración, equipos de conducción, órganos colegiados, equipos de docente por programa, equipos docentes interprogramas. Grupos de alumnos con una integración diferenciada según las instancias de participación previstas, a nivel aula, tareas a realizar fuera de la institución, acciones a realizar en los cuerpos colegiados y otras instancias de gobierno, organizativas o de extensión.

- Trabajo con las escuelas en servicio
- Conformación de parejas y equipos para acciones de formación inicial, capacitación e investigación
- Experiencias de Integración Curricular: alumnos y formadores
- Articulaciones parciales entre talleres de un mismo Trayecto de Formación: alumnos, formadores, docentes en ejercicio de escuelas destino
- Las instancias del Trayecto Profesional implican un agrupamiento de alumnos, docentes en ejercicio y formadores.

A.- SISTEMA DE GOBIERNO ESCOLAR

Hablar de sistema de gobierno implica considerar las formas de organización, distribución del poder y de las responsabilidades en las distintas dimensiones institucionales.

La participación constituye un componente esencial en la gestión institucional. Entendemos la participación como una forma de equilibrio de poder que concede a todos los actores mayor margen de libertad en la determinación de objetivos y en la manera de conseguirlos. Creemos que favoreciendo mayores niveles de participación en la gestión, se promueven prácticas alternativas a las tradicionalmente instituidas, redefiniendo los sistemas de comunicación, las vinculaciones, los roles y funciones.

Por otra parte, implica que los actores institucionales desempeñen un rol protagónico en las decisiones que conciernen a la elaboración de líneas de política institucional, reflejados en el P.E.I. Y D.C.I., que colaboren en su ejecución y compartan el seguimiento y evaluación de su desarrollo.

Sabemos que la participación puede tener diferentes niveles de intensidad:
✕ información

...///



ANEXO I

///...

- ✕ consulta
- ✕ recomendación
- ✕ co - decisión
- ✕ autogestión o autonomía.

Haciendo un análisis de las estructuras de gobierno propuestas por la Jurisdicción, teniendo en cuenta estos niveles de participación, podemos afirmar que ellas definen un sistema de co decisión, pues la institución toma determinadas decisiones enmarcadas en líneas de política educativa y normativa a nivel nacional y provincial.

La institución presenta los siguientes órganos colegiados:

CONSEJO ASESOR

Integrado por todos los Directores de Institutos Superiores de la Provincia y la Dirección General de Educación Superior. Permite y facilita una articulación interinstitucional por excelencia, acuerdos e intercambios académicos.

CONSEJO DIRECTIVO

Integrado por Director, Secretario y Coordinadores de los tres Programas. Facilita la toma de decisión compartida.

CONSEJO CONSULTIVO

Integrado por Director, Secretario, Coordinadores de los tres Programas, representantes de docentes, de alumnos y de graduados y otras personas o instituciones que se considere pertinente invitar según sea la problemática que se analice. La institución cuenta con un Reglamento de este cuerpo colegiado que regula su funcionamiento. Los docentes, alumnos y graduados participan a través de una representación indirecta.

La propuesta curricular se pone en marcha, y en este proceso se va observando la necesidad de crear otras condiciones institucionales - organizativo- administrativo, pedagógico - que la favorezcan y faciliten.

Somos conscientes de la necesidad de dinamizar el funcionamiento interno de todos los sectores institucionales, profundizando los niveles de comunicación que faciliten mayor articulación entre las tareas que se desarrollan. En el proceso del desarrollo de este nuevo diseño tendremos presente la conformación de nuevos canales de información, con el objetivo de potenciar el intercambio, con vistas a aumentar el compromiso con la tarea y la pertenencia institucional.

El valor del trabajo compartido redimensiona las tareas individuales, de equipos, de sectores, en función de los objetivos institucionales.

B.- PROPUESTA PARA LA REORGANIZACION DE LA PLANTA ORGANIZACIONAL FUNCIONAL

Con relación al régimen del trabajo docente y las organizaciones de las plantas orgánicas funcionales resulta prematuro al desarrollo curricular de esta institución, plantearse a corto plazo la designación por cargos dado que:

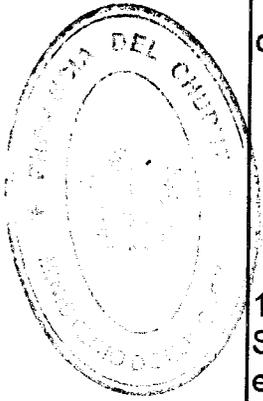
- a) la Planta Orgánica Funcional fue renovada en el presente ciclo lectivo.
- b) En consecuencia, la institución viene desarrollando propuestas cuyo desenvolvimiento llevará por los menos dos años (99 y 2000) y que fueron validadas al obtener la Acreditación Institucional por Resolución Ministerial N°190 /99.

...///



ANEXO I

///...



- c) Otros compromisos asumidos con diversos programas nacionales, por ejemplo el Programa II del Plan Social Educativo, Prociencia y Forciencia también merecen nuestra atención especial en relación a las distribución de las horas cátedras disponibles.

Hecha esta salvedad, avanzamos en tres cuestiones:

1°- *Ajustes de titulaciones.*

Según los criterios y parámetros establecidos por el Documento A-14, ya se plantean en el PEI, acciones concretas y se establecen su cronograma, la institución se ha dado dos años con el fin de ir modificando los índices de titulación de su personal.

2°- *Ajustes de los proyectos de los distintos programas al DCI.*

Se destacan en algunos instrumentos de seguimiento algunas características o cualidades que deberán plantear los proyectos para el desarrollo del nuevo Diseño, cuya implementación ya se ha iniciado en la institución y forma parte de un Proyecto de Autoevaluación Institucional.

3°- *Acuerdos establecidos para asumir cargos de conducción.*

- a) Los coordinadores de los diferentes programas serán elegidos entre los profesores de la institución que acepten ser nominados y se comprometan a llevar adelante las acciones conducentes al desarrollo del Diseño Curricular Institucional .
- b) El cargo de director, interino o suplente, de la institución será elegido entre los profesores de la misma, por presentación de proyecto de gestión ante el Consejo Consultivo y será favorecido aquél que demuestre con claridad las estrategias que acerquen a la institución a la Imagen Objetivo que se plantea en el PEI.