

2591 ✓

**Lineamientos Curriculares
para la
Formación Docente
EGB 3 - Polimodal**

**Organización y Gestión
de los
Institutos de
Formación Docente**

P.R.I.S.E.



Ministerio de Educación
de la Provincia de Salta
República Argentina
- 1998 -



Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación

Nº	2591
Sig. Top.	A-3-3
Fecha:	

PROPUESTA CURRICULAR PROVINCIAL

LINEAMIENTOS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EGB3- POLIMODAL

PRISE

MINISTERIO DE EDUCACION

SALTA 1998



C.D.I.E.Sa. - AGUALEY

Nº:	
SIG. TOP.:	
FECHA:	
REGISTRO Nº:	

C. D. I. E. Sa.

Centro de Doc. a la Ed. de Salta

**BORRADORES PARA LA
ELABORACIÓN DE LOS
LINEAMIENTOS
CURRICULARES
PARA LA
FORMACIÓN DOCENTE
EGB 3- POLIMODAL**

**PRISE
MINISTERIO DE EDUCACION**

SALTA 1998

Sr. Ministro de Educación
Dr. Antonio Lovaglio Saravia

Sra. Secretaria de Gestión Educativa
Lic. Elena Soria de García

Sra. Secretaria de Planeamiento y Control de Calidad
Prof. Julia Elena Ulivarri

Sra. Directora de Educación Superior
Prof. Socorro Chagra de González

Sra. Directora de Educación Privada
Prof. Marta Alvarez de Lovaglio



**Unidad de Coordinación y
Ejecución de Proyectos Especiales
Programa de Reformas e
Inversiones del Sector Educación
Coordinador Gral.
Dr. Matías A. Cánepa**

**Responsable de Control de Gestión
Ing. Clelia Guzmán**

**Responsable Pedagógica
Prof. Ethel Más**

**(PRISE)
Meta V.2 Formación Docente**



PRISE Salta Meta V.2
Comisión Curricular

**Coordinación de Elaboración de los Borradores
de los Lineamientos Curriculares
para la Formación Docente E.G.B 3 y Polimodal
Lineamientos de Organización y Gestión
de los Institutos de Formación Docente**

Prof. Marta Ofelia Chaile

Responsable Pedagógica
Prof. Adela Zorrilla de Páez

Responsable Organización y Gestión
Prof. Mirtha E. Seco

Asistente Técnico Pedagogo
Prof. Nemí Palma de Gual

Asistente Técnico Pedagogo
Prof. Yone Olivera

Asistente Técnico Psicólogo
Lic. Graciela Godoy de Díaz



Consultores de Areas Curriculares

Lengua y Literatura:	Prof. Gabriela García de Solís
Matemáticas:	Prof. Lidia Gómez de Gramajo
Formación Ética y Ciudadana:	Prof. María Fernanda Austerlitz

Consultores Externos

Ciencias Sociales:	Prof. Marta Roldán
Ciencias Naturales:	Prof. Alfredo Becerra
Tecnología:	Lic. Argentina Mónico de García
Educación Artística:	Prof. Sara Meriles de Paz
Educación Física:	Prof. Sergio Di Lorenzo
Lengua Extranjera:	Prof. Marina Pinkowsky

Salta - 1998



PRESENTACION

Siendo la proximidad del S XXI la referencia de una sociedad transformada por el avance de los conocimientos científicos y técnicos, las nuevas formas de organización de la producción, los nuevos modelos de desempeño laboral y la conformación de una conciencia que internaliza la necesidad de asegurar la búsqueda de un lugar en medio de acentuadas situaciones de conflictividad y competitividad social, los sistemas educativos se erigen como los resguardos institucionales donde se propicia la conformación de competencias y condiciones que progresivamente orienten a asegurar el dominio de los conocimientos y los saberes que hagan posible la inserción social.

Tarea esta nada fácil si se advierten los inconvenientes derivados de la inequidad social, la desigualdad económica y las rupturas étnico-culturales que aún subsisten en nuestras sociedades.

Uno de los caminos superadores de los mencionados conflictos es asumir la renovación profunda del sistema educacional, de sus cuadros profesionales y de las currícula, de modo de conformar una estructura potente de formación y desarrollo que -en relación cooperativa con los alumnos y la comunidad educativa toda- pueda ir trazando paulatinamente la respuesta de desafío que las nuevas condiciones del tercer milenio exigen.

El papel que en tal estructura le corresponde al docente es de innegable valor. No por ser el centro del escenario del cambio, pero sí por ubicarse en un sitio que convalida su accionar como promotor del aprendizaje de conocimientos y competencias para posibilitar el

- **aprender a conocer**, esto es, a decodificar y construir o reconstruir los saberes progresivamente complejos de los campos disciplinares del curriculum;
- **aprender a hacer**, sin disociar del conocimiento y asegurando el dominio procedimental y tecnológico de los desempeños renovados;
- **aprender a vivir con los otros**, enseñando el respeto a la multiculturalidad, a la diferencia desde una política de integración y solidaridad

El actual programa de desarrollo educacional de la Jurisdicción propicia la adhesión a la Transformación Educativa incentivando el trabajo de las necesarias modificaciones. Esta vez se ha avanzado hacia la elaboración de la **Propuesta Curricular Provincial de los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y del Polimodal**, cuya versión actual contiene los referentes básicos para el cometido institucional de los centros de Formación Docente en torno al trazado curricular y al nuevo modelo organizativo.

Se asume -y éstas son nuestras orientaciones- que la FD para la EGB3 y el Polimodal deben demostrar la fortaleza del dominio conceptual de los saberes, de la actualización de los mismos, de la interpretación de la importancia del saber pedagógico y de la necesidad de formar a los futuros docentes en una práctica que nazca desde las mismas instituciones en nuevos modelos organizativos y gestionarios de la educación. Esperamos contribuir al alcance de tales expectativas.

Ministerio de Educación

INDICE

PRESENTACION	1
Borradores para la Elaboración de los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para EGB3 y Polimodal	3
INDICE	5
1. Enfoques y tendencias en la Formación del Profesorado	7
2. Definiciones de política educacional sobre la FD EGB3 y Polimodal	17
3. Normativa sobre el proceso de FD EGB3 y Polimodal en los niveles de decisión nacional y jurisdiccional.....	25
4. Breve caracterización de la oferta formativa en FD EGB3 y Polimodal en Salta	37
5. Análisis de Planes de Estudio: los saberes específicos, pedagógicos y contextuales en la FD; la distribución de la formación y su evaluación. Relación con los enfoques de la FD	47
6. Profesionalización docente	63
7. Precisiones conceptuales en torno a la elaboración curricular:	69
7.1. Curriculum: tendencias y líneas conceptuales en vigencia. Concepto de Curriculum en la FD EGB3 y Polimodal en la Jurisdicción	71
7.2. Fundamentos del curriculum: epistemológicos, políticos, científico-técnicos, económicos, sociológicos.	74
7.3. El planteo didáctico en la elaboración del curriculum: conceptos de módulo, área y disciplina, transversalidad, matriz o estructura curricular, enfoque curricular, Tronco común y trayectos curriculares, trayecto curricular diferenciado	79
7.4. Estructura curricular y espacio curricular a adoptar. La necesidad de respeto a los Campos de Formación Curricular: General Pedagógica, Especializado y Orientado. Criterios de fundamentación y organización	82
7.5. Selección, organización y secuenciación de contenidos: fundamentación epistemológica y didáctica como fundamento de las definiciones de Orientación a adoptar por los IFD	94
8. El sujeto que aprende en FD EGB3 y Polimodal	103
8.1. El sujeto que aprende en el IFD y su contexto	105
8.2. El sujeto que aprende en contexto en la EGB3 y Polimodal, desde el proceso formativo	111
9. La evaluación en la FD EGB3 y Polimodal	115
9.1. De la dimensión técnica- positivista a la dimensión crítica-reflexiva.	117
9.2. La evaluación en el sistema educativo.	120
9.3. La dimensión ética de la evaluación.	120
9.4. Evaluación Institucional.	121
10. El contexto institucional y sus funciones: gestión, organización, administración, Coordinación, orientación en el nuevo modelo formador del IFD. Capacitación e Investigación: tendencias, orientaciones y enfoques de organización Gobierno de los IFD: criterios y normativa	125

2. Definiciones de política educacional sobre la FD EGB3 y Polimodal

Ubicado el proceso de FD en el contexto histórico-social de la Argentina de los '70, hoy se reconocen las consecuencias derivadas, en cuanto a desactualización profesional, asepsia ideológica y desempeño laboral en condiciones de inferior calidad, en particular si se compara con la evolución de los sistemas formativos de otras naciones del mundo moderno.

La brecha se ahonda cuando se observa la proximidad del tercer milenio y la imperiosa necesidad de adecuarse a las demandas de un mundo cambiante, a las modificaciones de la producción, la organización y el mercado laboral y al vertiginoso desarrollo de las tecnologías informáticas (para citar las de mayor impacto) que transforman el mundo y sus relaciones en la "aldea global".

El proceso militar dejó el saldo -en lo educacional- de un sistema fragmentado y segmentado, de baja calidad y en especial con escasa motivación para un desempeño profesional docente digno. La docencia llegó a regirse más por el temor a la norma que por la sustantividad de la justificación racional de los actos; por el oscurantismo de los saberes que por el desocultamiento ideológico; por la dependencia ciega de la autoridad que por el juicio libre y autónomo.

Unido a ello su tarea debió realizarse sin los necesarios aportes a la institucionalización de una política de mantención del nivel educativo que había caracterizado a la educación argentina. Si bien la matrícula se mantuvo en crecimiento, su atención decayó al interior del sistema, siendo alarmantes las cifras de abandono y escaso aprendizaje, mientras se deterioraban las instalaciones y los servicios escolares.

La restauración de la democracia al país significó el inicio de una nueva etapa de la que poco a poco se fue emergiendo, con marchas y algunas contramarchas en una corta historia de algo más de diez años.

Como contrapartida -sin embargo- y según ya se dijo, el mundo se mantuvo en un proceso de cambio acelerado, en el que la evolución de los conocimientos y el desarrollo de las tecnologías obligan a una renovación urgente de los currícula, de la formación docente, de la infraestructura escolar y de los procesos de gestión institucional.

Le cupo al actual gobierno nacional la elaboración y posterior promulgación del marco legal que ha dado cabida al proceso de Transformación Educativa en el país, erigiéndose por tanto en el portador de un mandato ético-político de generación de estrategias para organizar la **mejor educación** para el pueblo argentino. En efecto, en el marco de la vigencia de las Leyes 24195 (LFE) y 24521 (LES) se inicia la conversión del sistema educacional argentino que, en el área de la FD procura:

- "asegurar una preparación disciplinar centrada en los procesos de generación, distribución y enriquecimiento del saber;
- una preparación pedagógica que optimice la enseñanza, la acción mediadora, la generación de ambientes de aprendizaje que contemplen la amplia diversidad existente en el país;
- una sólida formación en los valores universales y en la capacidad de enseñar a discernir críticamente la dimensión moral de las acciones personales y sociales;
- una experiencia de vida democrática en instituciones que aprendan, gracias a la valorización de la cooperación y la participación"¹

El reto mayor que se asume desde el gobierno es la delimitación de las funciones del sistema educacional en relación con la expansión de los medios tecnológicos de información. Ello sin olvidar la dimensión ética de la práctica docente y la importancia de la relación pedagógica con el alumno y de la comunicación con la comunidad.

Por tanto, en materia de FD se responde a la necesidad de mejorar su competencia profesional y sus cualidades humanas a través de un proceso formativo de calidad ideando la denominada formación inicial más la FDC, habida cuenta de la necesidad de la actualización y profundización de los saberes a lo largo del ejercicio profesional.

Los Documentos Acuerdo firmados en el seno del Consejo Federal de Educación así lo demuestran, particularmente el A-3 «Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente», el A-6 «Orientaciones Generales para acordar Contenidos Básicos Comunes», el A-9 «Red Federal de Formación Docente Continua», en especial el A-11 «Bases para la Organización de la Formación docente» y el difundido A-14 «Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua».

Se vive hoy todo un proceso de renovación y adecuación a las pautas modificatorias que impuso la promulgación de la LFE y la LES. Desde la política educativa nacional y provincial se articulan estrategias para encaminar y asegurar la FD de calidad que permita volver a alcanzar el prestigio social de la profesión, paralelo a la fortaleza de su nivel académico y de conducción. La **profesionalidad**, la **autonomía** y la **innovación** se definen como sus notas distintivas.

Como categoría a su vez característica de la profesionalidad se define el **dominio del conocimiento**². De allí la importancia de asegurar la FD Inicial y su mantención mediante el perfeccionamiento, la innovación y la investigación.

Se incluye también la función de **preparación de los futuros trabajadores** con aptitudes y competencias flexibles y polivalentes en un mercado laboral cambiante. Se espera que la educación efectúe la "revolución de la inteligencia", motor de las economías en la época actual.

El profesional docente requiere autonomía para pensar, organizar y orientar, en el marco de las pautas trabajadas cooperativamente en la institución escolar y en el sistema. Ello además favorece la ideación de proyectos innovadores en su ejercicio profesional. Debe además avanzar en la toma de conciencia de su participación responsable en **procesos de evaluación institucional**.

Entendiendo a la educación como el proceso de desarrollo para una actuación social que asegure **calidad y equidad**, asume importancia la elaboración de actitudes y compromisos con situaciones dilemáticas en nuestra sociedad: el papel reservado a las minorías, la ubicación de la mujer en el reconocimiento social, la pertenencia a la cultura propia aún insertándose en la "gran" cultura mundial, la reflexión sobre la solidaridad vs. la rivalidad o la competitividad, las etnias, las clases sociales y los modelos políticos diferentes y diferenciados, la ciencia y la tecnología y la preservación de la vida sana en un mundo sano, etc. Todo ello en relación con lo que el Informe Delors³ plantea las grandes crisis actuales: "la crisis económica, la que afecta a la ideología del progreso y cierta forma de crisis moral".

De allí que se deposite en la educación el mandato de orientar hacia los ideales de **paz, libertad y justicia social** en la búsqueda de una sociedad que

equitativamente alcance el bienestar y haga posible el desarrollo de condiciones de disminución de pobreza, exclusión, discriminación y delito. Para ello ha de servir el conocimiento: para el **respeto** y la **promoción del género humano**¹, en un contexto marcado por la interdependencia creciente entre los pueblos, la mundialización de los problemas y los notables descubrimientos científicos.

El desarrollo de la sociedad cognocitiva requiere del “desarrollo de los talentos”. Se reconoce la importancia de construir procesos educativos en torno a la elaboración del conocimiento científico en la FD. Paralelamente, interesa la promoción del juicio ético y del respeto a la persona humana y su integridad.

Desde las definiciones de la política educativa de la jurisdicción, la FD ha de capacitarse para facilitar la organización de sistemas que faciliten la elaboración, la organización reflexiva y la transferencia conciente de los conocimientos, lo que implica el desarrollo de estrategias para construir la información, obtenerla, ordenarla, manejarla, utilizarla. De este modo se capacita para una **educación paulatinamente autónoma, permanente y conciente**.

Este modelo de trabajo se inicia desde la FDInicial, cuyo desempeño atiende a la Educación General Básica, siendo su principal antecedente la capacitación profesional de los formadores, para los procesos de estimulación temprana y atención del Nivel Inicial.

Las orientaciones de política educativa se amplían hoy hacia la profesionalización de la FD para ocuparse de una meta largamente codiciada por los gobiernos democráticos: la **expansión de la obligatoriedad y gratuidad escolar con calidad, abarcando la EGB3 o el Tercer Ciclo de la Educación General Básica**.

El sistema educativo se reorganiza en sus niveles, los ordena adecuándolos a las características psicosociales del desarrollo del niño, se prepara para la transición y se reacomoda y diversifica la vieja enseñanza media en consonancia con las demandas del mundo del trabajo y de la evolución de la sociedad.

El profesional docente, por tanto, ha de interpretar la significatividad social de la extensión de la escolaridad con equidad para una población joven que deberá compartir y competir en la sociedad del S XXI.

Felizmente se ha masificado el sistema. Pero al haber ello generado problemas de sobreagrupamiento de los alumnos, no-contención de aprendizaje por inhabilitación en los procesos específicos de intervención docente, obligan al estudio cuidadoso de estrategias que hagan posible el acceso al conocimiento sin diferenciación social. El docente de la Transformación Educativa en la Jurisdicción ha de prepararse, entonces, para orientar la EGB3 y la EGB3 Rural, para investigar en la práctica y desde la práctica, en una actitud de permanente capacitación y perfeccionamiento.

Los IFD deberán -por ello- acentuar el proceso de cambio gestional que han iniciado institucionalmente, en el marco del cumplimiento de la LFE. La escuela amplía su concepción organizativa para incorporar -con sentido estructural- los medios tecnológicos, manejando **espacios, tiempos y agrupamientos** con un nuevo perfil y un nuevo sentido: aquéllos que hacen posible la diversificación de la enseñanza, la aplicación de estrategias alternativas, el trabajo cooperativo y la elaboración procesual de los aprendizajes.

Paulatinamente, el desarrollo de actitudes y posicionamientos argumentativos, ideológicos, contrastivos y posesionados de valor se irá enmarcando en este **Nueva Escuela** donde han de primar las relaciones laborales y pedagógicas responsables y democráticas. Ya que las diferencias y divergencias no estarán trabajadas en función de la disarmonía sino de la conformación de la **identidad nacional** de un ciudadano para el tercer milenio.

Qué otros son los requerimientos sociales y políticos a la FD?: "la formación para el mundo productivo y el aporte científico-tecnológico para el desarrollo" (AGUERRONDO I., 1993). En este sentido el docente del Polimodal preparará para:

- "la capacidad de los jóvenes de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita;
- la capacidad de trabajo en equipo;
- la capacidad de ejercer la función productiva de una manera crítica y creativa" (Ib.).

Todo el sistema educativo se orienta hacia la divulgación constructiva y progresiva de los saberes tecnológico-científicos que se requieren en la sociedad moderna. El Nivel Polimodal atiende -precisamente- a la formación inicial de los jóvenes para el nuevo mundo del trabajo, por lo que la preocupación básica de la FD para este nivel se centra alrededor de la consigna: "lo importante es conseguir el máximo posible de elección y diversidad, reduciendo al mínimo la segmentación" ⁵.

Se acuerda con la Lic. Aguerrondo que el sistema educativo ha de transmitir masiva y tempranamente las operaciones de pensamiento lógico y las actitudes y conductas correspondientes que requiere la sociedad actual. Sin olvidar que el mandato de la FD se encarga y se evalúa desde una comunidad jurisdiccional sensible al arraigo en la cultura propia y en la valoración de los valores democráticos y de equidad social.

1) MCyE, Discurso pronunciado por la Sra. Ministro de Educación en la 45ª Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 1996.

2) Véase CEPAL-UNESCO (1992): Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Sgo. de Chile.

3) Comisión Internacional sobre la Educación para el S XXI (1993): La educación encierra un tesoro. En particular, El Informe Delors.

4) En un sentido similar, desde el enfoque de la CEPAL-UNESCO se habla de "desarrollo humano sostenible"

5) Revista Zona Educativa, Año2 Nº 18: 29.

BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO J.: Cap. Cómo será la Escuela del Siglo XXI en **Para qué Sirve la Escuela**. Ed. Tesis.

CEPAL-UNESCO (1992): **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**, Sgo. de Chile.

ENTEL A. (1991): Conocimiento y cultura en la EscuelaMedia ¿Sin lugar para las dudas ? En Frigerio G., Braslavsky C. y Otr, **Curriculum Presente, Ciencia Ausente. Normas, teorías y Crítica**. Miño y Dávila, Ed. Tomol.

GORE E., La Educación en las Empresas, Cap. 13

Ley Federal de Educación 24195

Ley de Educación Superior 24521



NORMATIVA SOBRE EL PROCESO DE FD EGB³ Y POLIMODAL

**EN LOS NIVELES DE DECISIÓN
NACIONAL Y JUDISDICCIONAL
EDUCATIVOS**

3- MARCO NORMATIVO

Los Lineamientos Curriculares de la Provincia de Salta para la Formación Docente del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y el Polimodal toman como marco referencial lo normado por:

- La Constitución Nacional
- La Ley Federal de Educación (24.195)
- La Ley de Educación Superior (24.521)
- La Constitución Provincial
- La Ley de Educación Provincial (6.829)
- El Pacto Federal Educativo
- Los Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Resoluciones del Ministerio de Educación de La Provincia de Salta.

La Constitución Nacional, en su artículo 14, reconoce el derecho de enseñar y aprender. Por su parte la Constitución de la Provincia de Salta además de reconocerlo, precisa en sus artículos 46 y 47 el sentido y los fines de la educación del siguiente modo:

“La educación es un derecho de la persona y un deber de la familia y de la sociedad, a la que asiste el Estado como función social prioritaria, primordial e insoslayable”.

“El fin de la educación es el desarrollo integral, armonioso y permanente de la persona en la formación de un hombre capacitado para convivir en una sociedad democrática, participativa, basada en la libertad y la justicia social”.

Los preceptos constitucionales consagrados han hecho necesaria la regulación del derecho de enseñar y aprender. A tal fin las leyes 24.195 (LFE), 24.521 (LES) y 6.829 (LPE) en sus respectivos ámbitos prescriben las normas correspondientes.

LA LEY FEDERAL

En su título I, artículo 1º establece:

«El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, por la presente ley que, sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconversión para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración».

En el título III, capítulo V, artículos 18, 19 y 20, la Ley federal hace referencia a la Educación Superior No Universitaria. Resulta oportuno considerar en el art. 19 los 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 mencionadas posteriormente en esta ley.
- b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. formar investi-

gadores y administradores educativos

- c) **Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático. (1)**
- d) **Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora." (2)**

Resulta de interés citar el capítulo III del título VIII que, en su artículo 46 reconoce los derechos de los docentes. Entre ellos cabe mencionar los siguientes:

- a) **Ejercer su profesión** sobre la base del respeto a la libertad de cátedra y a la libertad de enseñanza, **en el marco de las normas pedagógicas y curriculares establecidas por la autoridad educativa. (1)**
- b) Ingresar en el sistema mediante un régimen de concursos que garantice la idoneidad profesional y el respeto por las incumbencias profesionales, ascender en la carrera docente, a partir de sus propios méritos y su actualización profesional".

Respecto de los deberes de los trabajadores, el artículo 47, entre otros, prescribe la **formación y actualización permanente** de los trabajadores de la educación, otorgando fundamento al enfoque curricular de estos Lineamientos que propician la Formación Docente Continua. (2)

También a partir de la Ley Federal la Transformación Educativa ha priorizado la reforma de los contenidos educativos. Bajo el título X, capítulo II, el artículo 56 en el inciso enuncia entre las funciones del Consejo Federal de Cultura y Educación:

1) y 2) Se subraya en los presentes L.C. para F.D. E.G.B.3 y Polimodal

"Acordar los contenidos básicos comunes de la formación profesional docente y las acreditaciones necesarias para desempeñarse como tal en cada ciclo, nivel y régimen especial".

Conforme a lo citado el inciso h) otorga al Consejo la facultad de cooperar en materia de normativa educacional, en virtud de lo cual los acuerdos logrados en su seno, documentos organizados en la serie A principalmente, regulan una serie de aspectos relacionados con la transformación.

El inciso d) del mismo artículo estipula como función del Consejo regular "las exigencias pedagógicas que se requerirán para el ejercicio de la función docente en cada rama artística en los distintos niveles y regímenes especiales del sistema", pero no ha producido avances en ese sentido todavía.

LEY DE EDUCACION SUPERIOR

La Ley 24.195 sancionada el 20 de julio de 1995 comprende a las instituciones de educación superior universitarias, no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas.

Sus fines y objetivos están señalados en el título I, capítulo I, artículos 3º y 4º. En este último, inciso b), prescribe como uno de los fines y objetivos de la educación superior:

"Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo".

La preparación para el ejercicio de la docencia puede realizarse en instituciones de educación superior universitaria o no universitaria. Estas últimas, son de responsabilidad jurisdiccional (título III, capítulo I, artículo 15) y deben integrar la Red Federal de Formación Docente Continua .

LOS INSTITUTOS NO UNIVERSITARIOS DE FORMACION DOCENTE

En el título III, capítulo 2, artículo 21, la LES define las funciones de los IFD: **formación inicial, perfeccionamiento y actualización, investigación e innovaciones**. La norma señala:

"Las provincias y la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires (MCBA) arbitrarán los medios necesarios para que sus instituciones de formación docente garanticen el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales, y promoverán el desarrollo de las investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras".

En total coincidencia con lo expresado en la Ley Federal, la LES promueve el ingreso a la carrera docente mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición (en el caso de las instituciones de gestión estatal). Además, introduce un nuevo concepto de estabilidad al indicar que : "... estará sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente..." (título III, capítulo 2, artículo 20).

La norma también indica que los planes de estudio de estas instituciones "...serán establecidos respetando los contenidos básicos comunes para la formación docente que se acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación ..." (título III, capítulo 3, artículo 23). La reglamentación correspondiente remite al documento A 14 "Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua" que se comenta más adelante.

Una alternativa nueva para ofrecer la formación docente la constituyen los denominados "Colegios Universitarios" (Decreto 455/97 del Poder Ejecutivo Nacional), instituciones que pese a su denominación (universitario) pertenecerán al ámbito no universitario.

LEY DE EDUCACION PROVINCIAL

Según el artículo 16 (Título I, capítulo VI), en la provincia de Salta la Educación Superior No Universitaria tiene, entre sus funciones, la de "Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo".

EL CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION

La aplicación de la Ley Federal avanza mediante la construcción de consensos que se plasman en documentos sometidos a aprobación de la Asamblea del Consejo Federal de Cultura y Educación - en dicho proceso de concertación participan tanto el Estado Nacional y las Provincias, como la sociedad.

En el marco citado uno de los pilares es la transformación curricular plasmada en los nuevos diseños y lineamientos. Conforme al principio de igualdad de oportunidades educativas, según el cual todos los argentinos deberían concluir cada uno de los niveles del sistema compartiendo los conocimientos comunes actualmente necesarios, se priorizó la formulación de los **contenidos básicos comunes** (Resolución 26/93) de los que debe partir todo diseño curricular.

La otra variable sobre la que se puso especial énfasis fue la **formación, perfeccionamiento y capacitación docente**.

El documento A N° 3 (Resolución 32/93) "**ALTERNATIVAS PARA LA FORMACION, EL PERFECCIONAMIENTO Y LA CAPACITACION DOCENTE**" define a la formación de grado como "... un proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo".

La Formación Docente Continua: contempla la formación de grado, el perfeccionamiento docente en actividad, la capacitación de graduados docentes para nuevos roles y funciones y la capacitación pedagógica de profesionales y técnicos superiores.

La Organización De La Formación Docente. Especifica la organización en tres campos: un **Campo General Común y Obligatorio**, un **Campo de Formación Especializada** y un **Campo de Orientación**.

La Organización Institucional. En este ámbito se requiere:

- 1- Incluir la formación inicial, el perfeccionamiento de los docentes en actividad, la capacitación de graduados y no docentes para nuevas funciones y la investigación educativa.
- 2- Articular vertical y horizontalmente con los niveles educativos, las universidades, centros académicos y de la producción.
- 3- Organizar redes jurisdiccionales a fin de lograr una totalidad de ofertas que haga justa la exigencia y el reconocimiento del perfeccionamiento en servicio.

En su último párrafo esta norma indica:

"Dado que la educación polimodal plantea una nueva articulación entre la educación y el mundo del trabajo, es necesario que el perfeccionamiento y la actualización, tanto de supervisores como de directivos y docentes se enmarquen en esta problemática".

El Documento A 6 "ORIENTACIONES GENERALES PARA ACORDAR CONTENIDOS BASICOS COMUNES" (Resolución CFC y E 33/93) en su punto IV bajo el título "Algunas consideraciones preliminares con respecto a los niveles de especificación del Currículo" señala tres niveles: el Nacional, el Jurisdiccional y el Institucional.

Conforme a ello este documento de Lineamientos Provinciales para el FD del Tercer Ciclo de la EGB y el Polimodal debe contextualizar las orientaciones y criterios elaborados en el primer nivel recuperando los contenidos regionales, integrándolos a los CBC en una organización flexible que posibilite la concreción en el

tercer nivel.

El Documento A 8 "CRITERIOS PARA LA PLANIFICACION DE DISEÑOS CURRICULARES COMPATIBLES EN LAS PROVINCIAS Y LA MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES" (Resolución 37/94) normatiza la organización curricular de los diseños jurisdiccionales para la FD.

Se conceptualiza al diseño curricular como una "... explicitación fundamentada de un proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje". Los mismos deben prever la articulación vertical y horizontal.

Por otra parte, deben garantizar la unidad nacional y posibilitar la libre circulación de las personas deben formularlos sobre bases comunes e incluir componentes referidos a las mismas cuestiones:

- 1- Perfil del sujeto que se forma
- 2- Fundamentación filosófica, antropológica, sociológica y epistemológica.
- 3- Elementos diagnósticos
- 4- Contenidos propuestos: seleccionados como conceptos, procedimientos y actitudes.
- 5- Proyecto pedagógico - didáctico.
- 6- Encuadre institucional

Ambas partes - las provincias y Buenos Aires - deben acordar también criterios de organización de contenidos, incluir contenidos transversales, contemplar igual carga horaria mínima, explicitar los procedimientos de evaluación, promoción y registro de procesos y logros de los alumnos, prever modalidades de organización institucional que faciliten el aprendizaje de los CBC, contener criterios para desarrollos curriculares posteriores y explicitar mecanismos de evaluación permanente.

El Documento A 9 RED FEDERAL DE FORMACION DOCENTE CONTINUA (Resolución 36/94) avanzó en la organización y puesta en funcionamiento de la Red Federal de Formación docente Continua y en los acuerdos que permitieron la formulación de los contenidos básicos comunes de la Formación Docente.

El documento reconoce las cuatro instancias de la formación docente continua (3.2.) que son:

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

En el punto 4.3, entre las funciones de la Cabecera Provincial se señala:

1. " Formular los criterios y orientaciones para la elaboración de diseños curriculares jurisdiccionales de formación docente".

Asimismo en los punto 4.4 y 4.5 hace referencia a la acreditación de las instituciones no universitarias de formación docente señalando la participación de la Cabecera Provincial de la Red tanto en la formulación de criterios como en la acreditación misma.

El proceso de producción de los Diseños y/o Lineamientos curriculares de la Formación Docente tienen como eje a los CBC y los organizan por campos confor-



me a lo enunciado en el punto 5 del A 9 que expresa textualmente:

" 5.1... " Las provincias y la M.C.BA. **desarrollarán sus diseños curriculares para la formación docente de grado, adecuándolos a los contenidos básicos comunes para la formación docente de grado** acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación". (1)

" 5.2... **Los contenidos básicos comunes para la formación docente de grado abarcarán tres campos:** a) el campo de la "formación general", **común a todos los estudios de formación docente de grado**, destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones; b) el campo de "Formación especializada", para niveles y regímenes especiales, centrado en uno de ellos y destinado a sustentar el desempeño de la actividad docente, adecuado a los requerimientos específicos de cada uno de ellos; c) el campo de la "formación de orientación", que comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones. (2)

Este documento reitera lo definido en el A 3 acerca de los bloques temáticos de la formación general que incluye los siguientes: **Sistema Educativo, Institución Escolar, Mediación Pedagógica y Curriculum.**

La formación especializada abarca: **Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, Prácticas Docentes, Residencias o Pasantías Docentes, Cultura de la Infancia, de la Pubertad o de la Adolescencia**, según el nivel del que se trate.

La formación orientada de la formación por su parte se ocupa de los contenidos referidos a áreas o disciplinas adecuados a los distintos niveles o ciclos: **matemática, lengua, informática, física, química, biología, historia, geografía, economía, sociología, derecho constitucional, filosofía, electrónica, biotecnología, administración, educación estético - expresiva, psicología y educación físico - deportiva.** (3)

Es importante rescatar el punto 5.5.2: "En todos los casos, con finalidades propedéuticas cualquiera sea el nivel, régimen o disciplina para el que se formen, los estudiantes de carrera de formación docente de grado deberán cubrir bloques temáticos indicativos correspondientes a las disciplinas o áreas: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.

1) y 2) La negrita es nuestra.

La formación inicial de los docentes para todos los niveles, abarcará además bloques temáticos indicativos vinculados al campo problemático del " Mundo Contemporáneo".

El punto 6. b) requiere a los IFD la organización de departamentos o programas vinculados a las diferentes instancias de la formación docente continua: **1. formación de grado, 2. perfeccionamiento y capacitación y 3. investigación y desarrollo.**

El Documento A 10 ACUERDO MARCO PARA LA CONCERTACION DE LA EDUCACION POLIMODAL (Resolución 54/96) señala que su personal docente:

"4. ...tendrá una formación que lo habilite para este nivel de enseñanza. Podrá optar en su formación académica, por un área del tronco común, o por una disciplina o competencia específica de una modalidad determinada".

La expresión de las opciones por disciplina, área o competencia ha sido regulada por el A 14 restringiéndola a la formación disciplinar según se verá más adelante.

Es interesante señalar que a fin de cumplir sus tres funciones, la Educación Polimodal tiene que atender a la formación ética y ciudadana, la propedéutica y la preparación para la vida productiva. La organización de contenidos para cumplir con estos requerimientos implica incluir CBC, CBO y **Contenidos Diferenciados**. El texto de la norma dice al respecto:

“III.3... Los marcos provinciales para el diseño e implementación de los CD deberán contemplar procedimientos de consulta de las instituciones escolares con las organizaciones e instituciones representativas de la comunidad...”

En base a lo pautado la formación de docentes para la Educación Polimodal deberá considerar los CD acordados a nivel provincial.

El **Documento A 11 BASES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE** normatiza aspectos fundamentales de la formación docente respecto de la organización del sistema, los tipos de IFD y la organización curricular.

1. LA ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA corresponde **exclusivamente** 1) al nivel superior universitario y no universitario. Desde lo académico distingue: FD para el Nivel Inicial y EGB 1 y 2 de carácter multidisciplinar y FD para el **tercer ciclo de la EGB** y para el **Polimodal** de carácter **disciplinar**. También establece en el punto 2.7.2 que “los contenidos disciplinares serán progresivamente compatibles a los de las carreras universitarias a los efectos de facilitar la articulación con los estudios universitarios correspondientes” y en el 2.7.5 indica que los IFD tendrán contemplar “La organización y desarrollo sostenido de actividades de investigación y desarrollo educativo propios de su nivel”. (1)

2. TIPOS DE INSTITUCIONES DE FORMACIÓN DOCENTE: contempla cuatro posibles: Institutos Superiores no Universitarios de Formación Docente, Colegios Universitarios, Institutos Universitarios o Universidades.

3. ORGANIZACIÓN CURRICULAR. En este apartado (4) se indica **la carga horaria mínima** de las carreras de Formación Docente para EGB 3 y Polimodal que se estipula en **2800 horas reloj presenciales**, aproximadamente 8 cuatrimestres de dieciséis semanas cada uno, a razón de veintidós horas reloj semanales. La **distribución** de la carga debe ser distribuida otorgando un **60% como mínimo al campo de la formación orientada** y **alrededor de un 30 % para la formación general y especializada**.

Cabe remitir en este sentido a la Resolución Nº 1712/97 del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta que aprobó la **Estructura Curricular para el primer año Común de la Formación Docente**. (1)

Se reitera lo establecido en la LES (art. 43): “Los diseños curriculares y los proyectos educativos de las instituciones no universitarias y universitarias de formación docente se ajustarán a los contenidos básicos comunes de formación docente o a los contenidos curriculares básicos de formación docente, según corresponda” (4.9).

El **Documento A 12 ACUERDO MARCO PARA LOS TRAYECTOS TÉCNICOS PROFESIONALES** (Resolución 55/96) regula la organización de esta oferta



formativa de carácter opcional para los egresados de la Educación Polimodal.

Debido a la flexibilidad del sistema modular propuesto para los TTP no resulta posible definir algunas características comunes requeridas para la FD de los docentes de estas instituciones. En forma escueta el punto 23 del Acuerdo enuncia:

"Cada módulo podrá ser desarrollado con un cierto grado de autonomía en relación al conjunto del TTP y **contará con los recursos formativos necesarios en términos de personal** y equipamiento, para que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje y desarrollen las competencias previstas."

El **Documento A 14 TRANSFORMACION GRADUAL Y PROGRESIVA DE LA FORMACION DOCENTE CONTINUA** (Resolución N° 63) establece las funciones que cumplen las instituciones de Formación docente Continua, aborda la organización curricular de las carreras docentes y determina los títulos docentes que se otorgarán.

LAS FUNCIONES DE LOS IFD:

- **FORMACION DOCENTE INICIAL:** "... proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.
- **CAPACITACION, PERFECCIONAMIENTO Y ACTUALIZACION DOCENTE** entendidas como " el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al Sistema Educativo para ejercer la docencia..."
- **PROMOCION E INVESTIGACION Y DESARROLLO** que "... asociadas a las de formación y de actualización y perfeccionamiento, tiene el propósito de introducir la perspectiva y las herramientas de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas, como así también en el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias superadoras..."

1) El Ministerio de Educación de la Provincia de Salta tiene en estudio el proyecto para incorporar estas funciones en los IFD.

2) La norma aprueba el primer año común para los FD de NI, Educación Especial y EGB 1-2, será necesario adecuar la propuesta a lo dispuesto en la normativa para la FD de EGB 3 y Polimodal

La interacción de las tres funciones en los IFD supone una modificación de su estructura y de su organización académica tendiente a configurar un proceso único, integrado y dinámico que dé sentido al criterio de profesionalización.

LOS PERFILES DE LOS IFD: reconoce dos tipos: "a) Instituciones que asumen las funciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento docentes y promoción, investigación y desarrollo de la educación... y b) Instituciones que asumen las tres funciones.

TITULOS DOCENTES: Las Instituciones que preparen para el tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal **deben otorgar títulos en una disciplina específica**. En el caso EDUCACION FISICA, ARTES O IDIOMA EXTRANJERO, el título no especifica un nivel. (1)

Los **POSTITULOS** se refieren a la formación que acredita la "...profundización y actualización sistemática de conocimientos, con nivel académico equivalente a la licenciatura correspondiente". El documento de referencia indica que los requisitos

se acordarán en el seno del C F C y E.

El Documento **CRITERIOS BASICOS PARA EL DESARROLLO DE NORMAS DE CONVIVENCIA EN LAS INSTITUCIONES ESCOLARES** (Resolución 62/97) pauta aspectos relativos a algunos indicadores que permitan concretar prácticas educativas democráticas. Se encuentran definidos los propósitos de un sistema de convivencia, los criterios en relación a las sanciones y se sugieren algunas estrategias para lograrlo. (2)

El Documento **A 15 ACUERDO MARCO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS** (Resolución 66/97) incluye los contenidos propios de cada nivel ya que éstos no fueron incluidos oportunamente entre los capítulos de los CBC para EGB y Polimodal.

La Resolución 67/97 mediante la cual se reconoció la consulta técnica sobre los **CONTENIDOS BASICOS COMUNES PARA LA FORMACION DOCENTE DEL TERCER CICLO DE LA EGB Y EDUCACION POLIMODAL** (campo de la formación Orientada) habilitó la discusión de los CCB Y LOS CBC de la Formación docente, la que a la fecha no se encuentra concluida. Es necesario distinguirlos:

Contenidos Curriculares Básicos: son una **enumeración sintética , exclusivamente enunciativa de los contenidos básicos comunes.**

Contenidos Básicos Comunes: agregan a los CCB síntesis explicativas y detalles de propuestas de alcances.

Según lo señalan los “materiales de trabajo” sometidos a discusión: “... los contenidos curriculares básicos y básicos comunes serán organizados curricularmente en los procesos de elaboración de diseños curriculares que realicen las provincias, la Ciudad de Buenos Aires, las Universidades y, de acuerdo a las prescripciones de cada jurisdicción educativa, los Institutos de Formación Docente.”

PLANES DE ESTUDIO DE LOS INSTITUTOS DE FORMACION DOCENTE:
A nivel provincial, la normativa vigente está establecida en el Decreto 2309/97 que regula los **PROCEDIMIENTOS ADMINISTRATIVO RELATIVOS AL SISTEMA DE ADMINISTRACION Y CONTROL DE RECURSOS HUMANOS** que en el procedimiento 007 (Fojas 14 y 15) indica los pasos a seguir para crear una carrera o modificar el currículo.

4.1 SITUACION DE LA FORMACION DOCENTE EN LA PROVINCIA

A partir de 1995 la Dirección General de Enseñanza Superior, a solicitud del Ministerio de Educación y en cumplimiento de la Política Educativa vigente, inicia un proceso de reordenamiento gradual de la oferta educativa del nivel.

Con datos suministrados por la Secretaría de Planeamiento del Ministerio de Educación de la Provincia, la Junta de Clasificación de los niveles Inicial, EGB y Medio, el Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 1994, la Dirección General de Estadística y Censos y otros, el equipo técnico de PRISE realizó los estudios correspondientes que sirvieron de base para el reordenamiento.

Los criterios asumidos para una posterior toma de decisiones centraron su análisis en:

- La base fundacional de la oferta existente.
- La oferta existente.
- La demanda del contexto actual.
- Las necesidades y requerimientos futuros.

La base fundacional de la oferta existente, se vino conformando progresivamente de acuerdo a la presentación de solicitudes de políticos, requerimientos de grupos de profesionales, decisiones de gobierno, etc., teniendo en cuenta, más una necesidad inmediata de ampliación de niveles del sistema, que una respuesta a la demanda estructural del mismo nivel superior no universitario.

La oferta existente, centrada prioritariamente en los Niveles Inicial y EGB 1 y 2, habría cumplido con la importante necesidad de los diversos momentos.

La demanda actual exige mayor equidad de preparación de profesionales docentes para los diferentes niveles de la Transformación Educativa, particularmente para cubrir la Formación Docente en EGB 3, como así también superar el déficit en la cobertura de disciplinas: Matemática, Lengua, Ciencias Naturales e Idioma Extranjero. De todos modos conviene en esta etapa de transición, y mientras se haga el reordenamiento, reiniciar estudios para las previsiones que darán respuestas a futuros requerimientos.

De los resultados del estudio evaluativo entre la oferta y la demanda, se arribaron a algunas conclusiones:

- La Demanda Docente para Nivel Inicial y EGB 1 y 2 se encuentra cubierta hasta el año 2.000 de acuerdo a la proyección del crecimiento de la población escolar (2,6 % por año). (Doc. Reordenamiento de los IFD).
- La existencia de una sobre oferta docente para Nivel Inicial y EGB. (Doc. Junta de Calificación y Disciplina).
- La necesidad de crear una oferta formativa (acorde a los requerimientos de una sociedad en un contexto dinámico, cambiante y con grandes avances a nivel científico y tecnológico) motiva a la creación de otras alternativas de estudios superiores no universitarios, superadores de la concentración en FD.
- La reconversión de los establecimientos de Nivel Superior es un proceso que se inició y requiere de una planificación que considere en conjunto todos los niveles del sistema.
- Se trata de un proceso de reordenamiento móvil y constante

De esta manera, la oferta de Formación Docente se ha modificado sensiblemente a partir de la Resolución Ministerial 537 de marzo de 1997, sobretudo en los niveles Inicial y EGB a partir del cierre de carreras y secciones. Surgieron en los institutos de Nivel Superior otras ofertas educativas de EGB3 y Polimodal pero también carreras no docentes, las llamadas Tecnicaturas.

4.2 CONFORMACION DE LA OFERTA FORMATIVA PARA EGB 3 Y POLIMODAL AÑO 1998

4.2.1 Situación de la Formación Docente en la provincia

Los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Salta para 1998 conforman una oferta formativa de 27 instituciones de Nivel Inicial, EGB y Polimodal.

- En capital existen 13 Institutos de Formación Docente de gestión privada y pública, que cuentan con 30 carreras.
- En el interior existen 14 Institutos de Formación Docente de gestión privada y pública, que cuentan con 17 carreras.

De los Mapas 1 y 2 (pág. 43-45) podemos inferir que la oferta formativa para EGB3 y Polimodal esta centrada en capital, en el interior sólo 5 carreras están destinadas a este nivel.

La incorporación al sistema por parte de la población escolar correspondiente al tercer ciclo de EGB y Polimodal va a ser gradual, lo que requiere de un estudio de las demandas de formación.

Por otro lado, la oferta formativa no puede constituirse en una estructura fija y cerrada, sino que, conforme a los criterios de eficacia y eficiencia que coadyuven a la calidad educativa, deberá centrarse en criterios dinámicos.

• **SENTIDO DE IDENTIDAD:** mediante el cual, los IFD deberán generar las condiciones para que los profesionales puedan comprender y compartir objetivos de dinámica institucional tendientes a una actualización constante de la oferta formativa.

• **ADAPTABILIDAD:** capacidad para resolver problemas y reaccionar de manera flexible a las exigencias del medio ambiente

• **PERSPECTIVA EXACTA DEL MEDIO:** que, vinculada a la anterior, propicie una percepción realista aliada a una capacidad de investigar, diagnosticar y comprender el medio

• **CAPACIDAD PROYECTIVA:** en tanto los proyectos institucionales que se vayan cumpliendo deben ir generando otros, anticipatorios de posteriores definiciones en este sentido.

En definitiva la jurisdicción ofrece:

LOCALIZACION	INSTITUCIONES				CARRERAS		
	I.D.		UNIVERSIDAD				
	ESTATAL	PRIVADO	ESTATAL	PRIVADO			
SALTA CAPITAL	ESC. NORMAL				FORM. ETICA Y CIUDADANA		
						INSTITUTO P. GRADUADOS NO DOCENTE	
	ESC. PROV. B. ARTES					PROF. EN ARTES VISUALES	
							PROF. EDUC. MUSICAL
							PROF. SUP. MUSICA CON ESPEC. EN COMPOSICION
							PROF. SUP. INSTRUMENTO ELEGIDO
	INST. SUP. PROF. ARTE					PROF. DANZA NAT. Y FOLK	
							PROF. EN BELLAS ARTES
							PROF. EXP. CORPORAL
	INST. SUP. PROFESORADO DE SALTA			UN.SA.	U.C.S.	PROF. GEOGRAFIA	
			U.N.S.A.		PROF. HISTORIA		
					PROF. MATEMATICA Y QCA		
					PROF. BIOLOGIA		
INST. SUP. LENGUAS VIVAS				U.C.S.	PROF. INGLES		
						PROF. FRANCES	
		INST. F. ZUVIRIA				PROF. EN INFORMATICA	
		INST. J. M. ESTRADA				PROF. CS. NATURALES	
						PROF. CS. JUR. Y CONTABLES	
						PROF. GEOGRAFIA	
		INST. MONS. R. TAVELLA				PROF. CS. SAGRADA	
		INST. SAN CAYETANO		U.C.S.		PROF. FORM. ETICA Y CIUDADANA	
		LICEO CULTURAL DOCENTE				PROF. EN EDUCACION FISICA	
						PROF. COMPUTACION	
						PROF. LENGUA Y LITERATURA	
						PROF. EDUC. TECNOLÓGICA	
			UN.SA.	U.C.S.	U.C.S.	PROF. LETRAS	
					U.C.S.	PROF. FILOSOFIA	
						PROF. CS. DE LA EDUCACION	
						PROF. FISICA	
						PROF. QUIMICA	
					U.C.S.	PROF. MATEMATICA	
					U.C.S.	PROF. PSICOLOGIA	
						PROF. MATEMATICA Y FISICA	
						PROF. INGLES	
ORAN	INST. SUP. ALFREDO LOUTAIF						
METAN					U.C.S.	PROF. LETRAS	
						PROF. INGLES	
						PROF. CS. SOCIALES P/ ENS. MEDIA	
						PROF. MATEMATICA Y FISICA	
GENERAL GUEMES		INST. SAN FCO DE ASIS				PROF. EDUCACION FISICA	
CERRILLOS		INST. SUP. LA MERCED					
TARTAGAL	INST. SUP.		UN.SA.			PROF. EDUCACION FISICA	
ROSARIO DE LA FRONTERA	INST. SUP.					PROF. MATEMATICA	
						PROF. LETRAS	
						PROF. INGLES	

FUENTE: Informacion suministrada por la Direccion de Educacion Privada
Informacion suministrada por la Direccion de Ensenanza Superior
Documento PRICE Reordenamiento de los Institutos de Formacion Docente

MAPA 1

INSTITUTOS DE FORMACION

DOCENTE DE LA

PROVINCIA DE SALTA

(CAPITAL)



COLEGIO DE JESUS
NIVEL INICIAL

FDO. DE ZUVIRIA
INFORMATICA

COLEGIO JOSE MANUELESTRADA
NIVEL INICIAL.
CS. NATURALES.
GEOGRAFIA.
CS. JURIDICAS Y CONTABLES

LICEO CULTURAL DOCENTE
EGB
COMPUTACIÓN
CASTELLANO Y LITERATURA
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

MONSEÑOR ROB. J. TAVELLA
CS. SAGRADAS
FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA

SAN CAYETANO
EDUCACIÓN FÍSICA

ESCUELA PROV. DE BELLAS ARTES
MAGISTERIO
PROF. EN ARTES VISUALES

ESCUELA SUPERIOR DE MUSICA
EDUCACIÓN MUSICAL
PROF. EN INSTRUMENTO ELEGIDO
PROF. ESPEC. EN COMPOSICION

PROF. DE JARDIN DE INFANTES
Y EDUCACION ESPECIAL
NIVEL INICIAL
EDUCACIÓN ESPECIAL

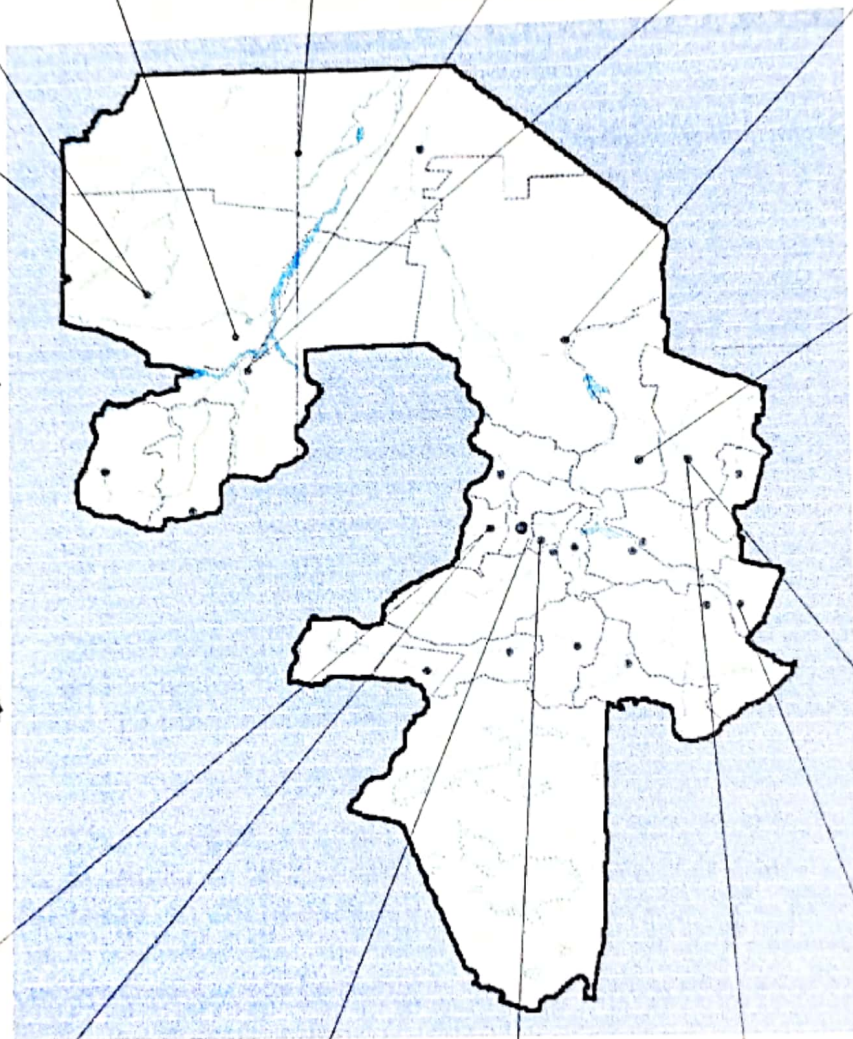
PROF. SUP. LENGUAS VIVAS
FRANCES
INGLES

INSTITUTO SUP. PROF. DE SALTA
GEOGRAFÍA
HISTORIA
MATEMÁTICA Y QUÍMICA
BIOLOGIA

ESCUELA NORMAL DE SALTA
EGB
FOR. ETICA Y CIUDADANA
ESPECIALIDAD DE BASE

INST. SUP. DEL PROF DE ARTE
EXPRESIÓN CORPORAL
DANZAS NATIVAS Y FOLKLÓRICAS
BELLAS ARTES

INSTITUTOS DE FORMACION DOCENTE DE LA PROVINCIA DE SALTA (INTERIOR)



GRAL. GÜEMES
NIVEL INICIAL

GRAL. GÜEMES
PROF. EDUCACION
FISICA

LA MERCED
PROF. EDUCACION
FISICA

EL CARRIL
EGB

R. FRONTERA
EGB
EDUCACION ESPECIAL

CAFAYATE
NIVEL INICIAL

TARTAGAL
PROF. MATEMATICA

TARTAGAL
EGB

EMBARCACION
EDUCACION ESPECIAL

MORILLO
NIVEL INICIAL
BILINGUE

ORAN
NIVEL INICIAL
EGB

ORAN
PROF. INGLES

J. V. GONZALEZ
EGB

METAN
EGB

R. DE LA FRONTERA
PROF. INGLES

5- Análisis de los Planes de Estudio de Formación Docente en EGB₃ y Polimodal

5.1. Descripción de los Planes de Estudio de Formación Docente en Polimodal, vigentes en la Jurisdicción

En la Actualidad existen siete Profesorados de Gestión Estatal que preparan para diferentes carreras de Nivel Superior no Universitario, a saber:

1. El Instituto Superior del Profesorado de Salta.
2. El Profesorado Superior de Lenguas Vivas.
3. La Escuela Superior de Música "José Lo Giudice".
4. La Escuela Provincial de Bellas Artes "Tomás Cabrera".
5. El Instituto Superior del Profesorado de Arte.
6. EL Instituto Superior Gral. Manuel Belgrano
7. El Instituto de Nivel Terciario.

Estas Instituciones están ubicadas en Salta Capital, exceptuando la última mencionada (Nº 7), sita en la Localidad de Tartagal.

Imparten este mismo tipo de Formación siete Profesorados de Gestión Privada, de los cuales los 4 primeros están ubicados en Salta Capital, el mencionado en quinto lugar en la localidad de Gral. Güemes y el sexto en La Merced.

1. Colegio José Manuel Estrada.
2. Liceo Cultural Docente.
3. Profesorado Monseñor Roberto Tavella.
4. Instituto Facundo de Zuviria.
5. Instituto San Francisco de Asís.
6. Instituto La Merced.

De esta somera presentación se puede inferir que de los 13 Institutos o Escuelas de Formación Docente que preparan profesores para el 3º ciclo de EGB y Polimodal, 10 funcionan en Salta Capital y sólo 3 en localidades del interior de la Provincia.

A continuación, se presentará la descripción formal y el análisis de algunos Planes de estudio de las carreras para las cuales estos preparan.

Profesorado en Matemática y Química (Instituto Sup. Profesorado de Salta) aprobado por Resolución Ministerial Nº 530/93, en el que puede leerse:

- i) Incumbencia del título: Establece tres tipos a) Título docente: Matemática - Química.
- b) Título habilitante: Física - Físico -Química.
- c) Título supletorio: Computación.

Cabe aclarar que pueden desempeñarse en el "Nivel Medio" según lo establecido.

Con respecto al Perfil del Egresado, se procura formar a Profesionales especialistas en el área, preparados pedagógicamente desde una perspectiva técnica para el dominio de las "relaciones educativas", comprometidos con su realidad, pero dispuestos a transformarla según "las necesidades", e identificados con una filosofía humanista y cristiana.

ii) Los objetivos de la carrera giran en torno de la instrumentación científica - pedagógica de los futuros egresados, que capaces de resolver situaciones puedan insertarse en el mundo del trabajo para modificar su propia realidad.

iii) Al revisar el Anexo I, donde se detallan las asignaturas que conforman el plan mencionado, se deduce que un 60% de éstas están vinculadas con la Formación Orientada. Se trata de 15 asignaturas específicas, frente a un 40% que se reparte entre 12% que correspondería a la Formación Gral. Pedagógica, 8% a la Formación Especializada y un 16% a las que se denominan Transversales, según el criterio adoptado por la Jurisdicción Provincial. Cabe aclarar que no se contempla esta división de campos y que sólo se figuran como formas de organización de los contenidos las asignaturas que responden a un criterio disciplinar, como sabemos. Con respecto a las estrategias para el tratamiento de los contenidos sólo se plantean Talleres y si bien aparece la denominación de "Seminarios", estos no se precisan en las grillas donde se detallan los espacios curriculares. De este modo podemos observar como lo que desde una perspectiva didáctica denominamos "Formas de organización de los contenidos que pueden adoptar los espacios curriculares"¹ se confunden con "las estrategias para el tratamiento de esos contenidos"² según se presentan detalladas en el plan de estudios.

Las asignaturas están vinculadas con las materias específicas e incluso con algunas transversales; los Talleres con las pedagógicas, con las que corresponderían a la Formación Especializada y con las transversales.

Es preciso inferir que este plan, que dedica casi un 67% de su carga horaria a la especificidad disciplinar, prioriza la Formación en el área. Conclusión que puede comprobarse al leerse los contenidos mínimos que se presentan y sólo hacen alusión a las asignaturas específicas.

Ante la primacía de la Formación Académica, se descuidan los aspectos relacionados con la mediación pedagógica y la práctica docente, que recién se menciona en el 4º año (final) de la carrera.

Por último, el régimen de correlatividades aparece detallado para toda la Carrera del primero al cuarto año.

Profesorado de Matemáticas (Instituto Nivel Terciario de Tartagal). Disposición N° 125 /98.

A diferencia del anterior ofrece una sola titulación. Al tratarse de una Disposición no se detalla ni el Perfil del egresado ni la Incumbencia de título, ni los Objetivos de la carrera, ni el Régimen de correlatividades.

En comparación con el anteriormente tratado, puede observarse que da lugar a una consideración de dos campos: el de Formación General y el de Formación Orientada. Este último incluye asignaturas específicas y transversales como Producción y Comprensión del Discurso. Las de Formación General son de régimen anual y las demás cuatrimestrales. De las 13 materias que conforman este Primer año, un 61% son específicas, 15% transversales y 15,5% de 1 y 2: Conceptos extractados del Documento N° 6 de la Prof. Marta Brovelli: "Los lineamientos curriculares Provinciales para la formación Docente y su relación con los Diseños curriculares Institucionales", Mar del Plata: Marzo de 1.998.

Formación General Pedagógica. No se observa un espacio para la Formación Especializada; pero si se considera que figura dentro del Campo de Formación General la asignatura Sujeto del Aprendizaje, aunque se haya omitido este Campo igualmente le corresponde casi un 8% del espacio curricular.

Así, el 65% de la carga horaria le corresponde a la formación disciplinar, casi un 18% a la pedagógica, 8% a la Psicológica y un 9% a una sola asignatura transversal. Si bien no se utiliza el término asignatura, sino el de módulos es bastante impre-

ciso su consideración en la grilla.

Se detallan, a continuación, los contenidos mínimos de todas las materias del plan, de las cuales se podría rever la citada en el 1.3, donde se consigna como contenido mínimo "Enseñar a enseñar Filosofía", ya que resulta incompatible en el marco general de la propuesta. Además, como sus contenidos aparecen más relacionados con el área filosófica que con la educativa, correspondería considerarla como asignatura transversal y no dentro del campo de la Formación General Pedagógica, ya por los contenidos que reúne, ya por el nombre que recibe: PROBLEMÁTICA FILOSOFICA DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR I. Visto de este modo, se reduciría aún más el Campo de Formación General Pedagógica.

Se considera que si bien se procuró modificar la propuesta anterior, aún resulta necesario ampliar los Campos de Formación General Pedagógica y Especializada, debido a que deben formar profesionales docentes especializados en determinados ciclos (EGB₃ y Polimodal).

Profesorado de Geografía (Instituto Superior del Profesorado de Salta) Resolución N° 531/93.

En el Anexo I se especifican las consideraciones sobre el Proyecto Curricular: Nivel, Dependencia, Modalidad, Establecimiento, Expediente, Régimen de las asignaturas (anual).

Luego se detallan asignaturas por año: de las 27 consignadas un 11% corresponden a la Formación General Pedagógica, un 7,5% a la Formación Especializada, un 11% a Talleres y asignaturas transversales y un 70,5% a la Formación Orientada. Se observa que los 4 Talleres corresponden al área pedagógica y a asignaturas transversales y el Seminario a la Formación Orientada. En este aspecto (distribución de asignaturas y talleres) la propuesta resulta idéntica a la de los Planes de Matemática y Química (Res. 530/93), Prof. de Historia (Res. 533/93), Prof. De Biología (Res. 532/93).

Aparece, luego, el régimen de correlatividades de asignaturas específicas donde se incluye el Seminario de Investigación Geográfica. En el folio siguiente se encuentran los Contenidos Mínimos de las Asignaturas Específicas.

Finalmente y bajo la denominación de Anexo I el Perfil profesional vinculado por una parte con la sólida preparación científico - disciplinar; por otra su formación se orienta a vincular los saberes disciplinares con las prácticas que se realizan a través de trabajos de campo. También se procura la inserción del futuro docente en su medio regional, atendiendo al desarrollo de su capacidad de investigación, de observación, análisis y comprensión de su contexto espacial.

En este plan no existe tampoco la división de campos de Formación General, Especializada y Orientada. La Práctica de la enseñanza forma parte de las asignaturas correspondientes al 4º año.

No se observa ni la incumbencia del título, ni los objetivos del Plan por lo que el criterio de organización de estos aspectos difiere de un Plan a otro.

El Profesorado de Geografía que corresponde al ámbito Privado (Colegio José Manuel Estrada) aún no ha podido ser analizado. El análisis queda inconcluso hasta la obtención del respectivo plan de Estudio.

núcleo específico.

En el folio siguiente se define el Perfil Profesional: Se puede inferir que se propende a una amplia formación científica que tiene en cuenta las nuevas concepciones de la educación como PRODUCCIÓN, con respecto la formación del futuro docente que deberá ir experimentando, construyendo, descubriendo en su propio contexto los conocimientos teóricos; pero relacionados con la práctica.

En relación con su futuro desempeño docente se procurará formarlo para que opere como mediador del conocimiento, para que tenga en cuenta la constitución de competencias en sus alumnos que facilitan la apropiación de una lógica particular de la ciencia, prestando, además, especial atención a los aprendizajes significativos y a las posibilidades cognitivas de los mismos.

Considera que este futuro formador, para convertirse en agente de cambios sociales debe demostrar una serie de actitudes como las de compromiso y responsabilidad institucional. Además deberá ser capaz de establecer vínculos afectivos, de responsabilidad y credibilidad con sus futuros alumnos.

Destaca el perfil, en su enunciación, la formación científica y pedagógica, pero como se expresó anteriormente privilegia la primera, dato que sale a la luz si se revisa la distribución de asignaturas en el plan.

Así puede observarse que la mayor carga horaria recae en el Campo de la Formación Orientada, aunque cabe aclarar que tampoco en este plan se distinguen los Campos de Organización Curricular.

Finalmente y a diferencia de los demás planes revisados, explica el régimen de evaluación, promoción de las materias.

El correspondiente a Ciencias Naturales de Gestión Privada del Instituto José Manuel Estrada, aún no se ha analizado, por las razones ya aludidas.

Con respecto a las carreras de **Profesorado de Expresión Corporal** (Disp. 211/97, 121/98), **Profesorado de Inglés** (Disp. 158/97, 128/98), **de Francés** (Disp. 157/97, 129/98) de Gestión Estatal, no se contempla incumbencia de título, ni objetivos del plan, ni título que se otorga, ni perfil del egresado.

Con respecto a la primera citada, puede observarse la división en Áreas: de Formación General, con asignaturas que corresponderían al Campo de la Formación General y Especializada (14% para cada una) y de Formación Orientada (72%) para el primer año.

En el caso del segundo año, el área de Formación General comprende el 30% de las asignaturas, en su mayoría de régimen cuatrimestral; la Formación Orientada comprende un 70% de asignaturas anuales. No se tiene en cuenta el Campo de Formación Especializada.

También aparecen los contenidos mínimos, para cada una de las asignaturas contempladas y el régimen de correlatividades.

El Profesorado de Inglés contempla las mismas áreas mencionadas en el Plan de estudios del Profesorado de Expresión Corporal. Al de Formación General le corresponde un 43% de las asignaturas propuestas y un 57% al Área de Formación Orientada (1º año). No se incluye el de Formación Especializada. Para el 2º año se

núcleo específico.

En el folio siguiente se define el Perfil Profesional. Se puede inferir que se propende a una amplia formación científica que tiene en cuenta las nuevas concepciones de la educación como PRODUCCIÓN, con respecto a la formación del futuro docente que deberá ir experimentando, construyendo, descubriendo en su propio contexto los conocimientos teóricos, pero relacionados con la práctica.

En relación con su futuro desempeño docente se procurará formarlo para que opere como mediador del conocimiento, para que tenga en cuenta la constitución de competencias en sus alumnos que facilitan la apropiación de una lógica particular de la ciencia, prestando, además, especial atención a los aprendizajes significativos y a las posibilidades cognitivas de los mismos.

Considera que este futuro formador, para convertirse en agente de cambios sociales debe demostrar una serie de actitudes como las de compromiso y responsabilidad institucional. Además deberá ser capaz de establecer vínculos afectivos, de responsabilidad y credibilidad con sus futuros alumnos.

Destaca el perfil, en su enunciación, la formación científica y pedagógica, pero como se expresó anteriormente privilegia la primera, dato que sale a la luz si se revisa la distribución de asignaturas en el plan.

Así puede observarse que la mayor carga horaria recae en el Campo de la Formación Orientada, aunque cabe aclarar que tampoco en este plan se distinguen los Campos de Organización Curricular.

Finalmente y a diferencia de los demás planes revisados, explica el régimen de evaluación, promoción de las materias.

El correspondiente a Ciencias Naturales de Gestión Privada del Instituto José Manuel Estrada, aún no se ha analizado, por las razones ya aludidas.

Con respecto a las carreras de **Profesorado de Expresión Corporal** (Disp. 211/97, 121/98), **Profesorado de Inglés** (Disp. 158/97, 128/98), **de Francés** (Disp. 157/97, 129/98) de Gestión Estatal, no se contempla incumbencia de título, ni objetivos del plan, ni título que se otorga, ni perfil del egresado.

Con respecto a la primera citada, puede observarse la división en Áreas: de Formación General, con asignaturas que corresponderían al Campo de la Formación General y Especializada (14% para cada una) y de Formación Orientada (72%) para el primer año.

En el caso del segundo año, el área de Formación General comprende el 30% de las asignaturas, en su mayoría de régimen cuatrimestral; la Formación Orientada comprende un 70% de asignaturas anuales. No se tiene en cuenta el Campo de Formación Especializada.

También aparecen los contenidos mínimos, para cada una de las asignaturas contempladas y el régimen de correlatividades.

El Profesorado de Inglés contempla las mismas áreas mencionadas en el Plan de estudios del Profesorado de Expresión Corporal. Al de Formación General le corresponde un 43% de las asignaturas propuestas y un 57% al Área de Formación Orientada (1º año). No se incluye el de Formación Especializada. Para el 2º año se

Profesorado de Historia (Instituto Superior del Profesorado de Salta) Res. Ministerial N° 533/93.

Explicita en el Anexo I, los objetivos del Plan que están vinculados con la consolidación y la valoración de una identidad regional, nacional y latinoamericana; el reconocimiento de la evolución de la sociedad humana, a través de una perspectiva humanístico - histórica, que reconoce al hombre como protagonista y transmisor de la cultura.

Los FINES giran en torno a la formación de valores culturales de la región, y a la conformación de la identidad nacional.

Luego se menciona el régimen de equivalencias directas del núcleo específico, con el plan anterior.

El título que otorga el plan es el de Profesor en Historia.

En el Perfil del Egresado se establece como propósito la formación de estudiantes de nivel medio en el área de Ciencias Sociales.

Al igual que las carreras mencionadas anteriormente no considera los Campos de Formación General, Especializada y Orientada y de las 22 asignaturas con las que cuenta el Plan el 59% corresponde a este último campo; el 18% a las transversales; el 14% a las pedagógicas y 9% a las que corresponde al C. F. Especializada.

Los Talleres no se proponen para la formación específica.

También contempla el régimen de correlatividades para todas las asignaturas y los contenidos mínimos sólo de las específicas.

Por último, cabe aclarar que Metodología y Práctica de la Enseñanza corresponden al último año de estudios.

Profesorado en Biología (Instituto Superior Profesorado de Salta) Res. Ministerial N° 532 / 93

En el Anexo I se presenta el Nivel al que corresponde la carrera, la Modalidad, el expediente y el régimen de las asignaturas (anual).

Con respecto al título e incumbencia específica se otorgará el de Profesor de Biología para el Nivel Medio.

Se detallan primero las materias que conforman el Plan de estudio de 1º a 4º año, de la misma manera y según las mismas consideraciones realizadas en los análisis precedentes. De 26 asignaturas, el 61,5% corresponde a la Formación Orientada; 11,5% a la Formación General, el 8% a la Especializada y 19% son transversales.

También explicita el régimen de correlatividades para todas las asignaturas y luego presenta la estructuración en núcleos que se dividen en:

NUCLEO PROFESIONAL que comprende asignaturas y generalmente talleres del Campo de la Formación General y Especializada, incluso la Metodología y Práctica de la Enseñanza (corresponde al último año de la carrera).

NUCLEO INSTRUMENTAL: reúne a aquellas denominadas transversales. Contempla un sólo taller.

NUCLEO ESPECIFICO: incluye, como su nombre lo indica, a las que sustentan la formación científico - disciplinar. Todas se enuncian como asignaturas.

Se detallan a continuación los Contenidos Mínimos de las asignaturas del

contempla un 37,5% para el Campo de Formación General, donde se incluye un 12,5 % para el Campo de Formación Especializada y un 50% para el Campo de Formación Orientada.

Luego se explicitan los Contenidos Mínimos para cada asignatura y en el caso de los 2º años se agrega el régimen de correlatividades. De la misma manera se configura el plan correspondiente a la carrera de Profesorado de Francés, ambas dependientes del Profesorado Superior de Lenguas Vivas.

Con respecto a los Institutos de Formación Docente para el EGB, y Polimodal de Gestión Privada:

El ministerio de Educación por Resolución Nº 163/96 aprueba el área de Formación docente optativa al Plan de Analista Programador que el Instituto "Dr. Facundo de Zuviria". En este documento especifica que el plan prepara para la obtención del título de **Profesor en Informática** siendo de su competencia la docencia en las asignaturas relacionadas con el área de la Informática. Como condición se estipula que primero debe cumplir con la totalidad del Plan de Analista Programador.

Este último está constituido por 20 asignaturas, el 80% correspondería a la formación disciplinar, el 20% a asignaturas transversales. Agregando las que corresponderían a la formación docente, sumarían 25 materias en su totalidad de las cuales el 64% correspondería a lo que denominamos Formación Orientada, 16% a asignaturas transversales y 20% a asignaturas vinculadas tanto con la Formación General (12%) como con la Formación Especializada (8%). Cabe aclarar que tampoco se alude a estos Campos de Formación.

No se presentan contenidos mínimos para cada asignatura, ni perfil del egresado y como puede observarse es una fusión de dos planes de estudio: una carrera técnica y otra de anexión pedagógica.

Por Resolución 406/83 del Ministerio de Cultura y Educación de Bs. As. Se aprueba el Plan de Estudio de la Carrera **Profesorado en Castellano y Literatura con especialización en Literatura Infantil y Juvenil**, elaborado del Instituto Privado SUMMA. Este se lleva a cabo a través del Liceo Cultural Docente en la localidad de Salta Capital.

En el Anexo figura la denominación de la carrera, el nivel (especifica Tercario), la modalidad (Profesorado), la especialidad (Literatura Infantil y Juvenil), la duración de la carrera (4 años), el título que otorga, las condiciones de ingreso y el perfil del egresado.

Con respecto a este último pone énfasis no sólo en la importancia de la formación técnico - disciplinar, sino también en la formación pedagógica y aunque la carrera plantee una especialización "la caracterización del egresado" se explicita de manera muy general, sin que pueda observarse vinculación entre el perfil presentado y las asignaturas que conforman el plan y que supone, se piensan en función de éste.

No existe distinción de Campos de Formación. Las asignaturas que lo conforman son 39 aunque se supone, por su cantidad, su régimen cuatrimestral, si bien en el plan este detalle se ha obviado. En ellas el 70,5% corresponde a la Formación disciplinar, el 12% a la Formación General, el 2,5% a la Formación Especializada y el 15% a asignaturas transversales. Se contemplan 3 seminarios específicos.

No se especifican correlatividades, ni contenidos mínimos de las asignaturas.

Ya en el segundo año se prevé una hora semanal de Observación en Instituciones escolares de nivel medio y terciario, que continúan con un incremento de una hora más en tercer año y a las que se agregan "Prácticas de Ensayo" en Instituciones de nivel Medio y Terciario.

La Observación y Práctica de la Enseñanza que corresponde al 4º año incluye una hora semanal de encuentros grupales con el profesor para recibir orientaciones y realizar observaciones sobre planes de clases.

Profesorado de Educación Física (Res. Ministerial 423/92). Instituto San Francisco de Asís. General Güemes (Salta).

En el plan aparece la Denominación de la carrera, el Nivel (Superior), la duración del Plan de Estudios (4 años) y el Título a otorgar (Profesor de Educación Física) y se establece un Período a convalidar (1991).

Con respecto a la grilla que detalla las asignaturas, aparece la división en Áreas:

- i) de Formación educacional: cuenta con 11 asignaturas, 9 correspondientes al Campo de Formación General y 2 al de Formación Especializada.
- ii) Cultural: consigna 6 asignaturas transversales.
- iii) Específicas: figuran 29 asignaturas.

De este modo, este plan constituido por 46 materias, destina un 19,5% a la Formación General Pedagógica; 4,5% a la Formación Especializada, un 13% a asignaturas transversales y un 63% a la Formación Orientada. De ellas sólo poseen régimen anual las que corresponden al primer año de formación y que suman 15 o sea un 33% de la carrera. Las prácticas de la enseñanza se realizan a partir del segundo año de la misma y hasta el cuarto cuando se completan con la residencia.

Tanto los Talleres como los Seminarios se vinculan con la Formación educacional y con la cultural, según los términos del plan.

No se observa ningún otro dato explícito en este documento, como por ejemplo: incumbencia del título, perfil del egresado, régimen de correlatividades, evaluación y promoción.

Es necesario destacar que algunos planes de Estudio no han sido incluidos dentro del presente documento como los que han elaborado el Colegio José Manuel Estrada, el Profesorado Monseñor Roberto Tavella, el Instituto San Cayetano, de Gestión Privada. Correspondientes a la Gestión Estatal el Profesorado de Formación Ética Ciudadana del Instituto Superior Gral. Manuel Belgrano, la Escuela Superior de Música, el Instituto Superior del Profesorado de Arte y la Escuela Provincial de Bellas Artes. Su análisis se realizará una vez que se obtengan los planes de Estudio correspondientes a las distintas carreras.

5.2. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE FORMACIÓN DOCENTE EN POLIMODAL EN RELACIÓN CON LOS ENFOQUES FORMATIVOS

5.2.1. Tendencias Pedagógicas

Los Institutos de Formación Docente que preparaban para el desempeño de la anterior escuela fueron producto de un conjunto de reglas y costumbres conformadas en un marco de tendencias pedagógicas positivistas, espiritualistas y tecnocráticas (Birgin – Braslavsky – Duschatzky : 1992). Esto permite explicar la inclinación predominante de los planes de estudio que propenden a la formación de un docente sólidamente preparado disciplinadamente, desde una concepción del saber previamente construido, acabado, de caracter universalista y enciclopedista.

Luego del año 30 el espiritualismo debilita estos cimientos positivistas, y se concibe a la educación como un objeto de conocimiento filosófico. De allí se desprende que el objetivo de la profesión pedagógica se oriente al desarrollo de la autonomía del alumno facilitando la aprehensión e interiorización del mundo cultural y espiritual que lo rodea, conduciéndolo hacia la consideración de valores. El perfil del docente que responde a este modelo se define por su vocación de conducción, por su carisma y por su predisposición. Aspectos que también pueden confrontarse en los perfiles de egresado presentes en algunos de los planes descriptos.

Del '60 al '70 se impone el modelo tecnológico. La concepción del docente se desplaza del apostolado a la de técnico que en el proceso educativo procura eficacia, eficiencia y racionalidad; el docente es quien, a favor de una simplificación, se le puede pautar específicamente la tarea. Esta racionalidad técnica supone la subordinación de la práctica a la producción del conocimiento. El perfil del egresado se orienta a la consideración de su futura labor como una actividad instrumental donde, frente a una multiplicidad de opciones, pueda seleccionar estrategias predeterminadas.

A partir de la última década se propone al docente como un agente curricular significativo, como investigador (Stenhouse, 1984), o profesor reflexivo (Zeichner, 1989).

En América Latina se inicia un proceso de ruptura con los modelos tecnocráticos en torno a dos modelos:

- a – el histórico – culturalista.
- b – el hemenéutico – participativo.

El primer modelo procura la formación de un docente capacitado para la transmisión de contenidos socialmente significativos.

El segundo considera al profesor como agente participativo que promueve cambios y/o transformaciones, evaluándolos permanentemente a través de acciones colectivas, acordes a las características de la institución escolar y al ámbito en el que se inserta la transformación (Birgin – Braslavsky – Duschatzky: 1992).

5.2.2. Los Saberes Privilegiados

Como se puede observar, los conocimientos que privilegian la mayoría de los planes de estudio presentados corresponden a los del saber conceptual. Así como cada profesor en el acto de enseñar explicita una epistemología subyacente, una historia personal y una biografía escolar compartida colectivamente con otros agentes de su generación, también cada plan de estudios correspondiente a cada carrera explicita una epistemología predominante y subyacente, cuando se privilegian algu-

nos saberes sobre otros. Esto se manifiesta en la organización por asignaturas que conforman los planes de estudio y que responden a un modelo de hombre que se desea formar y que se patentizará coherentemente con el perfil de egresado y del ingresante.

Los planes analizados revelan el tipo de conocimientos que se privilegian al establecer los contenidos mínimos de las materias específicas, lo que pone de relieve la importancia que se le asigna a la formación académica por sobre la pedagógica, la psicológica y la institucional. Sin embargo, en algunas ocasiones se reconoce como mérito de las instituciones de formación docente no universitaria un acercamiento mayor al campo pedagógico y especializado que el que se plasma en los Planes de Estudio para la formación universitaria.

Retomando la consideración de los saberes, podemos discriminar: a) un saber sustantivo o específico, b) un saber pedagógico, c) un saber diferenciado, indicativo o cultural, d) un saber contextual o institucional.

El primero se refiere al dominio del conocimiento disciplinario y constituye el saber sustantivo del docente y se asocia con la información producida en cada campo del saber de referencia (Birgin – Braslavsky – Duschatzky: 1992)

El segundo supone una relación entre “la lógica del conocimiento, la del sujeto, la de la particularidad de la tarea pedagógica y la dinámica del entorno social”¹. Así el objeto de conocimiento se transforma en objeto de enseñanza, debido a la necesidad de ser aprendido.

El tercero potencia el interés por la cultura en sus distintas manifestaciones (Imbernón, 1994, 58) con el objeto de preparar integralmente al futuro docente para que éste se encuentre capacitado para asumir una posición crítica y analítica vinculada con otras cuestiones que sin ser propias de las disciplinas características o específicas de su formación se entretajan en el contexto de la cultura y que contribuyen al crecimiento intelectual de la persona inmersa, en la actualidad, en un vertiginoso crecimiento de la información en todos los campos del saber (Se profundiza en 7.4.4).

Cuando más cultivado sea el profesor menos dependerá de los factores externos a su propio entorno y le resultará más fácil generar su propia autonomía de trabajo (F. Imbernón, 1994, 58).

El último saber considerado contempla la necesidad de vincular al futuro egresado con el contexto en que las prácticas institucionales se generan y reproducen. En ese contexto se insertará el futuro docente como profesional asalariado (Ezpeleta, 1989) y en la Institución escolar atendiendo a la historia social de la función educativa, a sus procesos, y al reconocimiento de las variables socioeconómicas que la determinan.

Esa tarea que se lleva a cabo, se pauta de acuerdo con normas y roles particularmente establecidos desde un contexto nacional e institucional y responden a una peculiar política educativa que se construye sobre la base de consensos y disensos, cuya inevitabilidad debe conocer el futuro docente.

Además no se debe olvidar que este encuadre institucional regula la actividad entre padres, alumnos y docentes (Frigerio y Poggi, 1989).

Todos estos saberes al convertirse en actos se nutren no sólo de los aspectos científicos, culturales, pedagógicos vinculados con el sentido común y con la práctica laboral, sino también con lo que se ve y vive en los institutos en los que reciben su Formación Docente (Birgin – Braslavsky – Duschatzky: 1992).

5.2.3 Explicación de la conformación analítica de los Planes de Estudio

Luego de esta breve introducción y del análisis descriptivo de los planes de estudio analizados, se puede concluir que:

- a) No existen criterios uniformes para la presentación de los planes de estudio con respecto a su organización formal. Algunos de ellos consideran incumbencia de título, objetivos de la carrera, detalle de asignaturas por año, contenidos mínimos (en su gran mayoría de asignaturas específicas), perfil del egresado, denominación, nivel, duración, régimen de correlatividades. En otros, se consideran sólo algunos de estos aspectos. Lo que en todos coincide es el detalle de las asignaturas por año de formación y los contenidos mínimos de las materias específicas. Esto denota una marcada tendencia enciclopedista, positivista y racional que también se evidencia en el porcentaje de materias disciplinares con su respectiva carga horaria.

Como podrá observarse en el siguiente cuadro, se distingue la prioridad que hasta el momento reciben los contenidos sustantivos, frente a los pedagógicos. En muchos casos se desconocen los que corresponden a los contextuales o institucionalizados, excepto los propuestos después del año '97. En ellos puede observarse una tendencia orientada a modificar la perspectiva o el modelo mencionado.

Cabe destacar que hasta ese momento no se distinguen campos en la Formación Docente, pero, según el documentos A-Nº 9 (Res. 36/94), los campos de Formación son tres y se denominan General, Especializado y de Orientación, y se los ha explicitado en este cuadro con el objeto de aclarar la exposición.

Subyace en los perfiles del futuro docente una tendencia no sólo positivista, por cuanto se procura la sólida formación disciplinar, sino también una marcada tendencia espiritualista y tecnocrática, propias de modelos anteriores a la década del '70. Sin embargo, algunos avanzan hacia las propuestas histórico - culturalista y hermenéutico - participativo. (como sucede con la carrera de Biología). Pero ese enfoque resulta más discursivo que real y parcialmente fáctico si se analiza el porcentaje de asignaturas específicas detalladas en el CUADRO 1, Pág. .

Si bien el saber sustantivo del docente resulta relevante, el conocimiento académico debe procurar que el futuro egresado aprenda a producir rupturas epistemológicas a fin de cuestionar y reformular los modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real. El objetivo que se persigue es que pueda hipotetizar, analizar e investigar para efectuar una reorganización significativa de los cuerpos estructurados de conocimiento (Pérez - Gómez - 1983).

Dominar una disciplina ya no significa reproducir sus fundamentos, significa comprender cómo se estructura el conocimiento, cuáles son sus ejes conceptuales básicos, sus modos de producción, sus perspectivas de abordaje, su importancia social e implica la interpretación del objeto de estudio (Birgin - Braslavsky - Duschatzky, 1994, 88).

Esto necesariamente conduce a procurar un cambio en los Planes de Estudios y las modificaciones que se produzcan deben tener en cuenta que existen otras formas de acercarse al conocimiento disciplinar. Entonces, se puede inferir que hablar de contenidos disciplinares no es lo mismo que hablar de saberes sustantivos.

Con respecto al lugar de las Prácticas de Enseñanza, en todos los casos (excepto en el del Profesorado de Castellano que contempla la realización de

microexperiencias previas), se ven postergadas en los Planes al último año de formación. Esto es lógico teniendo en cuenta el modelo de referencia positivista. Las propuestas organizativas recuperan ciertos contenidos científicos, concibiendo a la ciencia como conjunto de conocimientos sistemáticos cerrados, acabados, cosificados y aislados unos de otros, desconectados de su proceso de génesis, en el marco de un sistema educativo característico del periodo burocrático – autoritario de los gobiernos militares (Birgin – Braslavsky – Duschatzky, 1994, 94).

Los Planes aprobados antes del año '98 ofrecen una doble atomización: a) por un lado, respecto a los propios saberes específicos; b) por el otro, entre los saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales.

Al colocar los primeros en el centro (sin ofrecer un espacio para su análisis y el debate para observar cómo se articulan con la práctica en contextos institucionales específicos), los Planes de Estudios cristalizan una visión enciclopedista que posterga el contacto con la realidad, es decir, con la situacionalidad específica de la práctica docente. En virtud de esta postergación, se evita la reflexión y el análisis crítico que puede efectuar el futuro docente comparándola con su propia biografía escolar. Esto “puede constituirse en un corset para el desarrollo de un proceso de aprendizaje de la docencia (...) que impide el aprovechamiento de varias formas de aprender y la conexión con conocimientos actualizados lo que permitiría que los contenidos sean recontextualizados en la práctica laboral y sean revisados en el transcurso de la misma, como resultado de la emergencia de nuevos conocimientos”. *2

Generalmente las prácticas ‘lavan’ lo aprendido en la formación de grado (Zeichner y Tabachnik : 1981), por ello es imprescindible abordar este tipo de formación de manera articulada por un lado con el análisis del contexto de inserción laboral y por el otro con las características de la práctica docente en las instituciones (Davini: 1992, 34).

Se debe concebir a la formación como un proceso que vincula el pensamiento y el comportamiento socio-profesional. Por ello se consideran dos momentos en este proceso: el de grado y el laboral. (Davini:1992, 34)

La práctica, considerada como corolario del proceso de formación, supone la ausencia del contacto previo con el contexto laboral en el que se desempeñará el futuro docente. Esto supone una concepción tradicional que atribuye a los IFD el papel de la educación y a las instituciones de desempeño laboral el papel de campo de aplicación de los conocimientos adquiridos. La división resulta absurda y abstracta pues el aprendizaje no sucede fuera del proceso de trabajo (Davini:1992)

Por otra parte, el tratamiento aislado de cuestiones relacionadas con la práctica a través de transposiciones didácticas que se presentan a nivel discursivo, corren el riesgo de deformar el objeto de conocimiento.

Las transposiciones didácticas de este tenor hacen que se olvide el objeto de referencia y el fundamento de legitimidad del objeto enseñado, convirtiendo a este último en un cuerpo autosuficiente. “Se produce, entonces, una doble alienación: el objeto enseñado se vuelve extraño tanto al saber cotidiano como al conocimiento científico”. *3 De este modo, no resultan eficaces para ser transferidos adecuadamente a la práctica social por que se fosilizan en un marco ‘didactista’ sólo válidos en la comunicación discursiva áulica (Birgin – Braslavsky – Duschatzky: 1994, 89)

En muchas ocasiones, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que normalmente el futuro docente experimenta como parte de su biografía escolar, suele

traslarse a sus propias prácticas. Esto sucede, porque a diferencia de otras formaciones profesionales, se prepara al docente para trabajar en un ámbito isomorfo con respecto al que se formó. No obstante, las investigaciones demuestran que el contacto progresivo con las prácticas áulicas colabora con la adaptación del futuro profesional a sus estructuras y pueden dar lugar a posiciones crítico - analíticas diferentes y superadoras (Davini: 1992, 34). Las prácticas reflexivas contextualizadas colaboran con el afianzamiento de las prácticas docentes reflexivas en el servicio como graduado (Varela:1984)

Es necesario superar el empirismo que conduce a pensar en los IFD como monopolizadores de la formación de grado.

“La formación de los docentes ha sido históricamente campo del discurso declarativo enfatizando su importancia y misión o del discurso normativo – prescriptivo indicando lo que debe ser o simplemente de todo lo que no es” ⁴

Según María Cristina Davini, es necesario imprimir un giro empírico: en lugar de pautar o indicar qué y cómo debe formarse el futuro docente, se debe tratar de saber qué y cómo se forman realmente, lo que implica convertir en objeto de estudio a la Formación Docente (Davini:1992,34)

Es necesario revisar estos aspectos que emergen de la lectura y revisión de los planes de estudio, pues se sabe que estos son un “condicionante relevante de las características que asumen los programas que elaboran los profesores”⁵ y desde esta perspectiva pueden ser tomados como un “dispositivo de control” ⁶

Por último, resulta imprescindible: a) fijar criterios de organización comunes a los Planes de Estudios; b) atender a la normativa vigente que postula la necesidad de contemplar los campos de formación y las titulaciones disciplinares; c) distribuir de una manera más coherente los espacios y tiempos curriculares conforme a los campos establecidos, atendiendo a la importancia que merece la formación pedagógica, especializada e institucionalizada para la formación del futuro docente de EGB₃ y Polimodal; d) superar las tendencias positivistas, racionalistas y enciclopedistas que colocan a las disciplinas específicas como ejes vertebrales de la formación; e) destinar desde el primer o segundo año un espacio para el análisis de las prácticas docentes; f) explicitar un plan de transición para superar inconvenientes entre las antiguas y las nuevas propuestas; g) contemplar un lugar específico para los saberes intensivos.

Para esto sería necesario tratar de realizar algún tipo de innovación educativa propuesta desde los propios IFD con el objeto de modificar la concepción de “Plan de Estudios”, de modo de transitar efectivamente por el camino de una verdadera transformación docente; pues “la especificidad de la Formación Docente - puerta de acceso al sistema educativo-”⁷ es la que con productividad puede ofrecer una auténtica proyección para el cambio.

^{1, 2, 3, 5, 6}. BIRGIN – BRASLAVSKY – DUSCHATZKY (1994). *Formación de Profesores . Impacto, Pasado y Presente*. FLACSO / C I I D, Bs. As. p. 89, 99, 89, 94 y 94.

⁴. DAVINI, M. C. (1992). *La Formación Docente. Un Programa de Investigaciones, en Formación Docente*. Miño y Dávila. Bs. As. p. 33.

⁷. FELDFEBER, M. *La Formación de los Docentes: Un Problema de Calidad*, Miño y Dávila. Bs. As. p. 67.

BIBLIOGRAFÍA

7. PRECISIONES CONCEPTUALES EN TORNO A LA ELABORACIÓN CURRICULAR.

7.1. CURRICULUM: TENDENCIAS Y LÍNEAS CONCEPTUALES EN VIGENCIA. CONCEPTO DE CURRICULUM EN LA F.D. E.G.B. 3 Y POLIMODAL EN LA JURISDICCIÓN.

El concepto de Curriculum es de uso relativamente reciente en el ámbito hispano parlante, no así en la tradición anglosajona. Actualmente, su definición ha sido incluida en el Diccionario de la Real Academia Española, ausencia observada por ÁNGEL DÍAZ BARRIGA y ahora subsanada con: "*Plan de estudios. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades.*" (Vigésimo primera edición).

La inclusión del concepto implica su preponderancia terminológica y su aceptación en el plano de la lengua formal, pero no acaba con los enfrentamientos, las perspectivas diferentes, los aspectos parciales, los enfoques con distinta amplitud que han sido sostenidos en los distintos momentos de su formación conceptual.

A esta polisemia característica de términos muy difundidos se agrega la variación significativa que se deriva de la utilización del término de acuerdo a las políticas socio-culturales en vigencia.

Se ha llegado a sostener la innecesariedad de su definición, puesto que ella supondría una práctica anterior que legitimaría lo actuado desde la reflexión. "*El curriculum no es un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente de la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.*" (Grundy, 1987:5).

La elasticidad del término ofrece la posibilidad de interpretarlo como un caos, con aportes no necesariamente encontrados pero sí disarmónicos entre sí o como una polisemia fecunda que ofrece distintas posibilidades para su uso en la enseñanza.

Se prefiere esta última opción aunque sea necesario un ordenamiento de las diferentes concepciones y perspectivas, una clarificación fundamentada del término y de las diferentes acepciones que circulan en el ámbito pedagógico como paso previo a la elección del punto de vista que se sostendrá en la Jurisdicción.

A. DÍAZ BARRIGA (1990: 13 y ss.) propone el agrupamiento de las perspectivas en torno al Curriculum en dos grandes bloques:

a) **TEORÍA CURRICULAR:** Correspondería a Ralph Tyler ("*Principios Básicos del Curriculum*". 1970) y a Hilda Taba ("*Elaboración del Curriculum*". 1976) haber iniciado el tratamiento de los problemas escolares desde una perspectiva más amplia, inclusora de los componentes referenciales que sirven de sustento a la estructuración de un programa escolar.

Ambos proponen bases referenciales que permitan establecer objetivos a partir de un diagnóstico de necesidades (Taba) o de fuentes y filtros aplicados para su elaboración (Tyler). Determinan un conjunto de consideraciones extensas para la definición de objetivos conductuales (Tyler) o metas y especificaciones concretas (Taba).

El aporte de este bloque reside en la insistencia de elaborar los programas escolares necesariamente a partir de una teoría curricular; difieren en los puntos de

partida para dicha teoría: las fuentes de información para la toma de decisiones consideran al alumno, la sociedad y los especialistas (Tyler) y a una teoría curricular (Taba).

b) **MODELO DE INSTRUCCIÓN:** A este bloque adscribe Rober Mager ("La confección de objetivos para la enseñanza". Edit. Pax. México. 1970), centrando el problema de la elaboración de programas en objetivos conductuales. El bloque b también se conoce por idear la elaboración de Cartas Descriptivas en la programación. La elaboración técnica de objetivos de conducta, formulados en referencia a las especificaciones establecidas por Mager, permite una coherencia absoluta entre objetivos, enseñanza y evaluación de resultados.

Esta planeación conductista de un curso es fuertemente criticada por deshistorizar la acción docente y tornar rígidos los elementos didácticos, restándole creatividad al acto educativo. Su propuesta de relación mecánica entre los elementos didácticos significa un retroceso en respecto al modelo anterior, pero, paradójicamente, ha arraigado fuertemente en los ámbitos vinculados a la educación: bindando seguridad a los docentes al dilucidar lo correcto de lo incorrecto en el proceso de planificación, y sobre todo como un instrumento ideal de control de la acción docente por parte de los directivos.

c) **MOMENTO DE SÍNTESIS:** Este tercer momento no constituye un bloque sino un conjunto de trabajos de temáticas más o menos variadas entrelazadas por la consideración de que el Curriculum conlleva una dimensión política, cuya finalidad es transformar la realidad. El discurso que ha venido en denominarse "La nueva Teoría del Curriculum" abre nuevas puertas y perspectivas sobre el mismo como construcción cultural y social, capaz de situarnos en coordenadas sociopolíticas que demandan emancipación.

Se ha resignificado al curriculum en el contexto político-social quitándolo del lugar técnico, ahistórico y neutro que se le había asignado. Desde esta perspectiva, Alicia de Alba (1988) define al Curriculum: *"Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos, creencias) que conforman una propuesta-político educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios (aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía). Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los Curriculum en las instituciones sociales educativas; devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación."*

Considerado así el Curriculum se vincula al marco histórico, se establecen relaciones con los procesos sociales, se alude a las relaciones de conflicto, hegemonía y poder y se resignifican los contenidos curriculares en el marco de la Cultura. (Yapur: 1991: 46).

La tensión surgida entre la **implementación** (realización, diseño, mandato, imposición) y la **concreción** (ejecución, desarrollo, participación, producción, creatividad) puede superarse si se reconoce la necesidad de una propuesta general válida para el nivel nacional y/o provincial, en términos de principios y prescripciones de contenidos y estrategias metodológicas y evaluativas (LINEAMIENTOS CURRICULARES) y por el otro, afirma la competencia exclusiva de las unidades

escolares en la elaboración de los proyectos en los cuales se contempla lo específicamente pedagógico-institucional (DISEÑOS CURRICULARES INSTITUCIONALES).

Ello significa abordar los distintos ámbitos de decisión y niveles de concreción del Curriculum como los trabaja GIMENO SACRISTÁN. Este autor define desde lo macro a lo micro, correspondiéndoles a cada uno de ellos distintas funciones a ser desarrolladas, con diferentes responsables, y guardando relación y coherencia entre sí, en interdependencia pero con diferentes niveles de especificidad.

RESOLUCIÓN Nº 33/93 -C.F.C.E. NIVELES DE ELABORACIÓN CURRICULAR

NACIONAL

Acuerdos:

- * ORIENTACIONES GENERALES
- * ORIENTACIONES ESPECÍFICAS
- * CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES COMPATIBLES
- * CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES (C.B.C.)

JURISDICCIONAL

- * LINEAMIENTOS CURRICULARES
C.B.C. Y CONTENIDOS REGIONALES

INSTITUCIONAL

CARÁCTER PROPIO DEL CENTRO
PROYECTO EDUCATIVO
PROYECTO CURRICULAR

AULICO

DESARROLLO DE DISTINTAS ESTRATEGIAS EN EL TRABAJO DEL
AULA

El presente trabajo tiene la finalidad de constituirse en un insumo relacionado con el 2do. y 3er. Nivel, ubicando a la elaboración de los Lineamientos Curriculares como responsabilidad de la provincia y a la producción de los D.C. como responsabilidad de los Institutos de Formación Docente para E.G.B 3 y Polimodal.

LINEAMIENTOS CURRICULARES: 2do. nivel de concreción, implica un carácter abierto, orientador y con menor nivel de especificación respecto del 1er. Nivel. Plantea las definiciones básicas de la formación docente de cada provincia y orienta en la elaboración de los Diseños Curriculares Institucionales en el proceso de transformación educativa en el que todos estamos inmersos. (Basado en BROVELLI: 1998).

DISEÑO CURRICULAR INSTITUCIONAL: 3er. nivel de concreción, corresponde a cada institución educativa y el equipo directivo y docente de la misma. Plantea una progresión de las intenciones y contenidos de la educación explicitados en los Lineamientos Curriculares Provinciales, teniendo en cuenta las características, problemas y las situaciones propias de cada institución. (BROVELLI: 1998).

El objetivo básico es servir a los I.F.D. para la elaboración de los D.C.I., de este modo se concretará en Salta la implementación del 3er. Nivel en el marco de:

- a) El respeto por la historia institucional como punto de partida para afianzar los cambios deseados y necesarios en la educación argentina.
- b) La cultura colaborativa en el proceso de construcción de los Diseños Curriculares, como posibilidad de reflexión crítica sobre las propias prácticas.
- c) La capacitación y perfeccionamiento permanente de los docentes involucrados en esta tarea.
- d) La posibilidad de consolidar este proceso como fuente de promoción, investigación y desarrollo.

7.2 Fundamentos del Curriculum: epistemológicos, políticos, científicos – técnicos, económicos, sociológicos.

La transformación de los Institutos de Formación Docente supone en un tercer nivel de concreción curricular, la elaboración del Diseño Curricular Institucional; desde estas instancias tienen lugar acciones y reflexiones permanentes que deben conducir a toma de decisiones sustentadas tanto desde la teoría como desde la práctica; entran en juego la complejidad propia de los procesos de construcción del conocimiento; la provisoriedad de los saberes; la diversidad de los grupos humanos y sectores sociales con los que trabaja el docente en la escuela. Aquí el curriculum se define como un cruce de prácticas sociales – culturales¹.

Se presenta como producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) a rachas, como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas o ideales como cambian el orden de los discursos y la ordenación de la vida social, y como las consecuencias humanas, sociales y económicas de la práctica curricular actual son identificadas y evaluadas. (S. Kemmis, 1.993: 150).

Se coincide en este sentido con Contreras (1.990: 70) quien entiende que el currículum plantea un doble nivel de estructuración y análisis. Por un lado, lo que podríamos llamar la **estructura profunda** y, por otro, su estructura superficial.

Se entiende por estructura profunda del curriculum al conjunto de fundamentos de distinta índole: filosófico, antropológico, sociológico, epistemológico, psicológico. Estos fundamentos y el posicionamiento que se tome frente a ellos, son los que permiten formular respuestas a las preguntas básicas que surgen ante la elaboración de cualquier proyecto curricular, tales como ¿qué funciones cumple la educación? ¿qué efectos tiene la transmisión de la cultura en los distintos sujetos sociales? ¿cómo se forma nuestro pensamiento? ¿Cómo se construyen y organizan los conceptos? ¿Cómo se transmiten los conceptos, como educamos? ¿cómo se organizan los conocimientos? ¿cuáles son los fines que subyacen a su transmisión?

La estructura profunda es la que legitima y da coherencia a la estructura superficial (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación y acreditación), de esta manera solamente entendiendo e interpretando la primera podemos entender y poner en acción con fundamentaciones claras lo propuesto en la estructura superficial del curriculum.

Se forma parte y se está comprometido con prácticas curriculares. El curriculum es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

Las prácticas educativas y el curriculum no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Si se trasciende los aspectos superficiales de la práctica educativa se plantea ¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial las que refieren a curriculum?

Diferentes perspectivas envuelven y dan sentido al curriculum. A partir de las líneas trazadas por Habermas² (1.982:30), se proporciona un marco de interpretación de las prácticas curriculares. Se trata de la "Teoría sobre los intereses humanos fundamentales" que influyen en la forma de constituir o construir el conocimiento.

Estos intereses constitutivos no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento o la racionalidad, sino que constituyen el conocimiento humano mismo.

Estos intereses son constitutivos del conocimiento, porque configuran y determinan lo que se consideran objetos y tipos de conocimientos. (Bernstein, 1993:20)

Se nos presentan de esta forma, tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. A su vez, constituyen los tres tipos de ciencias mediante la que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad: "la empírico-analítica, la histórica hermenéutica y la crítica".

Grundy (1991: 27) señala congruencia del interés técnico con las perspectivas de acción de las **ciencias empírico-analíticas**. Según este tipo de planteamiento, dominante en las comunidades científicas occidentales, la finalidad de la ciencia social es semejante a la de las ciencias físicas y biológicas (Popkewitz 1984: 66).

El tipo de saber generado por este paradigma se basa en la experiencia y la observación, propiciada a menudo por la experimentación.

El interés fundamental que orienta la ciencia empírico-analítica consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber. Este **interés técnico** da lugar a una determinada forma de acción: se trata de la acción instrumental.

Este interés cognitivo técnico informa el modelo de diseño curricular por objetivos. modelos como en los de Tyler, está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final del proceso de enseñanza, el producto se ajustará a lo expresado en los objetivos originales³. Su visión de la confección del curriculum es netamente técnica: selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos, y la determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión.

Sobre la Psicología conductista aplicada se asienta el atractivo y la credibilidad de Tyler.

Kemmis (1.993: 59), señala que la perspectiva de Tyler sobre el curriculum contiene coherencia en relación a la resolución de complejos problemas curriculares en torno a la aplicación de los principios psicológicos conductistas. La Psicología conductista está en su apogeo, el énfasis de Tyler en la especificación conductual de los objetivos del curriculum captó y reforzó el espíritu de la época.

El **interés práctico** se orienta a la comprensión, se trata de comprender el medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. La interacción, para

Habermas, es una acción comunicativa, una interacción simbólica.

La cuestión de saber mediante el hecho de dar significados constituye una tarea asociada con las **ciencias histórico hermenéuticas**.

El paradigma define a la sociedad como una realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Popkewitz (1.984: 69) denomina a este paradigma como simbólico; atiende a la interacción y a las negociaciones que tienen lugar en situaciones sociales y por cuyo medio los individuos definen sus expectativas y sobre qué comportamientos son adecuados.

Las teorías interpretativas de las ciencias simbólicas no se consideran un catalizador para la transformación social; lo relativo a las acciones necesarias para cambiar las condiciones sociales corresponden a consideraciones políticas - filosóficas. Popkewitz (1.984: 71).

Desde esta perspectiva, Joseph Schwab (1.969: 19), afirma "el campo del curriculum requiere un acercamiento a la práctica, ya que dicho campo estaba dominado por una forma de plantear cuestiones teóricas".

En el curriculum se dio excesiva confianza al campo de lo teórico, la teoría se ha utilizado para excluir cuestiones educativas, discusiones sobre historia y política derivando los objetivos curriculares de sencillas teorías sobre la sociedad. Las teorías se han utilizado así mismo para definir los procesos de desarrollo y de aprendizaje como si no existiese una discusión fundamental sobre ellos.

Schwab (1.969: 68), cree que es preciso un eclecticismo más abierto, una buena disposición a utilizar teorías en campos en donde resulten adecuadas. Piensa, que los tipos de teorías utilizados por los planificadores del curriculum, trataron de alcanzar lo que la teoría no puede abarcar: intentan englobar, en un conjunto de leyes científicas universales los acontecimientos particulares de los curricula reales en escuelas y clases reales. Para superar estos fracasos de la teoría aboga por el desarrollo de las "artes prácticas".

"Estas empiezan por las exigencias de que las instituciones y prácticas existentes deben ser transformadas por partes. Un compromiso a fondo con la práctica significa que se creará un nuevo público para el campo del curriculum, con nuevos tipos de comunicación, nuevas formas de educación del profesorado y nuevos tipos de investigación". (Kemmis 1.993: 144).

Otra categoría conceptual para el entendimiento del curriculum es la del **interés emancipador**. Con la identificación de este interés Habermas (1.982: 60), considera que "la emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo, sólo es posible en el acto de la autorreflexión, se identifica con la autonomía y la responsabilidad.

Es una experiencia individual si ha de tener alguna realidad; no constituye sólo una cuestión individual. A causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás, de ahí que la emancipación esté también inextricablemente ligada a las ideas de justicia y de igualdad".

Mientras que los otros dos intereses se ocupan del control y de la comprensión, el emancipador se ocupa de la potenciación o sea de la capacitación de individuos y grupos para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuicio-

nes auténticas, críticas de la construcción social de la sociedad humana.

Este interés emancipador es interpretado desde la **ciencia crítica**⁴. Desde esta perspectiva se intenta comprender las rápidas transformaciones sociales, investigar la dinámica del cambio social para poner al descubierto las restricciones y contradicciones estructurales de una sociedad.

Con su interés por el discurso práctico, la ciencia crítica se asemeja de alguna manera al análisis histórico de los procesos sociales. Las rutinas cotidianas de la vida social ocultan las numerosas tensiones, luchas e intereses que, conjuntamente, definen la orientación de la enseñanza escolar, de las relaciones de género y del trabajo en nuestra sociedad.

“La tarea de la investigación es sacar a la luz los supuestos y premisas implícitos en la vida social sujetos a transformación. Los procesos históricos de las relaciones sociales suponen considerar que los fenómenos sociales son de naturaleza dialéctica” Popkewitz (1.984: 77).

Desde una elaboración teórica curricular emancipadora, inscripta en esta categorización, corresponde citar a Stenhouse (1.987: 75) quien expone una crítica de los modelos de objetivos, y presenta un modelo alternativo “un modelo de proceso” para el desarrollo del currículum, mostrando como el conocimiento y la comprensión se desarrollan a través de procedimientos que no predeterminan los resultados de aprendizaje sino que más bien invitan a la investigación creativa y crítica que lleva a pensar sobre uno mismo.

Este enfoque remite a la idea de que el profesor no está solo en la estructuración del currículum, estudiando los procesos mediante los que se estructura fuera de la escuela, la profesión será un elemento esencial para lograr una plataforma crítica desde la que será posible la reconstrucción.

Las teorías críticas del currículum parten de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el contrario, afirman que las estructuras sociales están creadas mediante procesos distorsionados, por lo que no se trata de que estén deformadas de ese modo, sino de que no perciben estas distorsiones porque se llegó a considerarlas naturales.

Las perspectivas de análisis presentadas se constituyen en analizadores útiles para organizar significativamente las ideas hasta aquí compartidas.

Importa ahora reconstruir un concepto de práctica concebida como un entramado de estos intereses instrumentalistas, simbólicos y críticos. El interés técnico, como todos los intereses humanos, se origina en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie. Para lograrlo, las personas despliegan aprendizajes orientados al control y gestión del medio.

El interés técnico, en opinión de Habermas, remite a un conjunto de saberes que supera la problemática derivada del nuevo status del conocimiento producto de la informatización. La intención de Habermas es aportar una visión comprensiva y diferenciada de los distintos tipos de conocimientos producidos por la ciencia en relación con las múltiples necesidades humanas.

El interés práctico o comunicativo, por su parte apunta a la comprensión del ambiente social, se trata de una comprensión simbólica, de una comprensión de las formas de vida, de relación y de adjudicación de sentido de las experiencias huma-

nas.

El saber relacionado con este tipo de comprensión no admite una sola interpretación. Se trata, en cambio, de la capacidad de los significados interpretados para la elaboración de juicios y opiniones.

Es así como, por ejemplo, comprender las razones de por qué en ciertas culturas la mujer permanece alejada de los centros de decisión requiere de una mirada histórica y contextual sobre la conformación de diferencias de género, que permita una construcción interpretativa de un fenómeno cultural particular.

Igualmente, participar de un debate sobre las diferencias entre la cultura juvenil de los '60 y la de los '90 implica poner en juego narrativas y perspectivas más vinculadas al discurrir lingüístico y argumentativo que a la lógica tecnológica.

A su vez, el interés crítico se asocia a los procesos de construcción de la autonomía de pensamiento. Puede asociarse a la búsqueda de argumentos e interrogantes que cuestionen la realidad del inmediatismo y de la ruptura de lazos sociales como posibilidades únicas e inevitables. Podría indagar en las contradicciones entre un "clima" postmoderno y un contexto de empobrecimiento y marginalidad.

Se asiste al resurgir del debate sobre los valores educativos. Sus fuentes son en parte institucionales, teóricas y empíricas. Este debate lleva al incremento del conflicto sobre la propia naturaleza de la educación, pero a través de este conflicto se produce una gradual redefinición del currículum. Desde aquí el análisis crítico requerido sobre nuestras propias prácticas curriculares se corresponde con las aspiraciones educativas, democráticas y participativas.

La explicitación de los aspectos que hacen a la "estructura profunda" del currículum permite visualizar la relación entre el modelo de Formación Docente que se adopte, los fundamentos epistemológicos que lo sustentan, el tipo de currículum que orienta y, en definitiva las prácticas e intervenciones a que dan lugar.

En la organización de los diferentes espacios curriculares se consideraran los distintos tipos de conocimientos producidos por la ciencia (empírica – interpretativa – crítica); si bien cada área cuenta con una fundamentación epistemológica y define un campo de enseñanza, al mismo tiempo que se apropia de una perspectiva, atraviesa e integra a las demás. Desde este proceso no cuentan como interesantes las aplicaciones mecánicas del currículum, sí en cambio, las transformaciones y recreaciones que se producen desde cada encuentro pedagógico.

Para la formación inicial de E.G.B. 3 y Polimodal se requieren procesos de negociación curricular y la participación de sujetos hacedores de prácticas curriculares significadas desde la diversidad cultural de cada región.

Con este fin se necesita un nuevo entramado para la elaboración de la teoría del currículum que incluya la explícita autocomprensión de la teoría del currículum⁶ como ideológica.

En el centro del debate sobre el currículum y sobre la elaboración de la teoría curricular permanece el problema del carácter moral y ético de la educación como proceso social, como también la relación dialéctica entre teoría y práctica y entre educación y sociedad. Coloca a los participantes en el proceso educativo no simplemente como objetos de análisis sino como sujetos cognoscentes, activos; no sólo como productores sino como agentes de la historia educativa; constructores de prác-

ticas educativas de calidad y de un currículum más compartido, negociado y reflexionado.

7.3. El planteo didáctico en la elaboración del Currículum: Conceptos de módulo, área y disciplina, transversalidad, matriz o estructura curricular, enfoque curricular, tronco común y trayectos curriculares, trayecto curricular diferenciado.

Como norma estructurante, el Currículum a la vez que responde a las necesidades propias del sistema y de sus componentes, debe brindar la posibilidad de construir certezas, seguridades, cercos cognitivos que disminuyan fuertemente los espacios de incertidumbre. Organizar una determinada estructura de sentido permitirá, además, asegurar a la población escolar la adquisición de contenidos mínimos distribuidos equitativamente que aseguren la posesión de un capital cultural equivalente para un mismo tiempo de inversión.

El papel estructural y estructurante del Currículum en el sistema educativo lleva a considerarlo como un organizador en lo que concierne a las entidades de gobierno, al cuerpo docente, a los padres y en general a toda la población escolar, facilitándoles la comprensión del itinerario escolar.

“El sistema educativo tiene una potencial y por supuesto siempre relativa capacidad de socializar y distribuir saberes con diferentes grados de autonomía del mandato social. Esta potencialidad se hace acto a través del desarrollo curricular de las prácticas pedagógicas de los docentes, de la elección de la propuesta editorial y de los distintos materiales y recursos didácticos. El Currículum prescripto es el organizador de esos procesos y por ello lo calificamos como organizador institucional.” (FRIGERIO. 1993:23).

En la dinámica resultante del interjuego entre la norma (lo instituido) y su puesta en práctica a través de los actores (lo instituyente) se resignificarán los contratos fundacionales generales y los específicos de cada institución.

GIMENO SACRISTÁN, (1991: 131) señala al respecto que “las opciones que se tomen (...) delimitan los espacios de libertad asignados a los diversos agentes e instancias que intervienen en la configuración del Currículum (...) bien porque regule explícitamente estos márgenes, o porque los permita o estimule.”

A partir de un idéntico manejo conceptual no se ha supuesto la eliminación completa de las zonas de incertidumbre en la Formación Docente. De hecho ésta es una zona de creatividad e interpretación potencialmente productiva que afianza los principios democráticos de la toma de decisiones, sin anular el cuerpo conceptual en construcción. No es posible explicitar la totalidad de los significados, pero sí establecer articuladamente los márgenes teóricos entre los que se moverán los Lineamientos Curriculares, esperando que en los intersticios dejados, los actores docentes harán buen uso de ese poder decisional.

A.- ESPACIOS CURRICULARES:

Agrupamiento de contenidos con unidad de sentido y orientados hacia la formación de competencias inherentes al rol. Constituyen el conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado, se organizan y articulan en función de criterios (epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos) que les dan coherencia interna y constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes.

Siendo el Curriculum la herramienta que incluye y abarca la intencionalidad de las propuestas educativas, un planteo de transformación no se reduce a la aplicación de saberes especializados, incorpora también las actividades del aula, las relaciones interpersonales, los criterios compartidos de calidad de trabajo y las prácticas institucionales.

La construcción del Curriculum, tema central de la problemática educativa, no puede obviar la legítima participación del docente, sus saberes, la práctica como experiencia que permite esclarecer las situaciones problemáticas del ejercicio profesional.

Un modelo curricular se entiende como una estrategia potencial, una plataforma de análisis y su aplicación permite diversas propuestas, ya que el modelo se reconstruye por llamado del contexto.

Sólo el trabajo cooperativo puede transformar los procesos educativos en una construcción cultural-social a tono con las demandas del hombre y las necesidades culturales específicas. (Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Inicial E.G.B. 1 Y 2. 1997:11).

A.1.: MÓDULO.

Espacio curricular conformado a partir de la desagregación de grupos de contenidos en unidades menores pero con unidad de sentido. Surge de la selección de distintos bloques de un mismo campo de formación de los C.B.C. y se organiza para atender a una problemática determinada.

El módulo permite establecer relaciones entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de una actividad metodológica potencialmente más variada.

A.2.: AREA.

Conjunto de disciplinas que se relacionan por su fundamentación epistemológica, los problemas que indagan y los métodos que utilizan. Esta relación delimita un espacio de integración, que ha permitido definir en ciertos niveles del sistema un campo de enseñanza multi e interdisciplinario.

Para GIMENO SACRISTÁN (1991: 82) es *“una cierta capacidad de creación humana dentro de determinado territorio especializado o en facetas fronterizas entre varios de ellos, cuya dinámica se mantiene siguiendo unos principios metodológicos, pero que se alimenta también de impulsos imaginativos, súbitos y puntuales.”*

Estos espacios de convergencia:

- Favorecen la posibilidad del trabajo en equipo de los docentes.
- Suponen el aporte conjunto a la construcción colaborativa del trabajo áulico cotidiano.
- Requieren la colaboración de estrategias pedagógicas más adecuadas al abordaje multidisciplinar.
- Permiten ejecutar programas de capacitación y actualización de los docentes.
- Pueden constituirse en temáticas valiosas al momento de desarrollar programas de promoción, investigación y desarrollo.

A.3. DISCIPLINA.

Campo especializado de conocimiento. Respeta el modo de pensamiento de cada ciencia que le da origen, sus objetos de estudio, sus categorías y sus métodos en

la organización del contenido.

Producto de una acumulación teórica por tradición, supone un "territorio más o menos delimitado, con fronteras permeables, con cierta visión especializada y en muchos casos egocéntrica sobre la realidad, con determinado prestigio entre otros dominios." (Gimeno Sacristán. 1991: 82).

Los campos disciplinares:

- Suponen la recuperación de sus propias problemáticas, principios, sus relaciones con las otras disciplinas y entre sus constructos.
- Implican el reconocimiento de por qué un problema es propio de un campo y los modos de investigación resultantes.
- Requieren conocer cuáles son los temas que se investigan en el campo, los límites en discusión, los problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio.
- Necesitan constituirse en instrumentos para el desarrollo de la capacidad de pensar y de comprender y manejar adecuadamente el mundo que nos rodea.

B. TRANSVERSALIDAD.

Frente a los desafíos de la actualidad, la transversalidad surge como solución al conflicto planteado entre la propuesta disciplinar, hondamente arraigada en nuestro sistema, y los progresos y problemas de la vida cotidiana. No se puede renunciar "a las elaboraciones teóricas imprescindibles para el avance de la ciencia" (Busquets. 1995:21), pero tampoco hacer oídos sordos a las exigencias de la sociedad y los actores que la componen.

Introducir en la enseñanza las preocupaciones más acuciantes de la sociedad actual no significa desplazar las materias curriculares, sino construir temas que "constituyan el centro de las actuales preocupaciones sociales, ... el eje en torno al cual gire la temática de las áreas curriculares, que adquieren así, tanto a los ojos del profesorado como del alumnado, el valor de instrumentos necesarios para la consecución de finalidades deseadas" (Busquets. 1995: 23).

C. MATRIZ O ESTRUCTURA CURRICULAR.

Formato que se da al Curriculum como Lineamiento Curricular o Diseño Curricular Base. Define cómo se organizan los diversos elementos que componen al mismo, constituyéndose en un potente instrumento de conformación de la profesionalidad docente.

D. ENFOQUE CURRICULAR.

Postula la función de la educación en la sociedad y del Curriculum en el sistema educación. El enfoque expresa el marco conceptual para la toma de decisiones y la orientación socio-política (Zippi de Cerutti e Inés Aguerrondo. 1990: 74).

E. TRONCO COMÚN Y TRAYECTOS CURRICULARES.

En el 3er. Seminario, el Ministerio los define como "Conjunto de espacios curriculares específicos organizados en función de criterios de unidad: temática, problemática y/o de competencias." (Brovelli, Marta. 1997).

Siguiendo a la misma autora, los trayectos curriculares como tronco común a la F.D.:

- Se constituyen en distintos recorridos al interior de una estructura de una carrera.

- Proponen determinados contenidos para el desarrollo de las capacidades que se espera que un determinado profesional ponga en práctica durante su desempeño como tal.
- Son recorridos específicos que, en su mutua articulación, ofrecen la formación esperada.
- No implican cursados sucesivos, sino complementarios.
- Están organizados en relación más directa con determinadas competencias o capacidades o con la atención de problemáticas que surjan como sustantivas al campo educativo y a la enseñanza en contextos específicos.
- Funcionan como organizadores del proceso de producción de los Curriculum de la F.D. en todos los campos e intentan favorecer la organización y articulación de los diferentes espacios curriculares.
- Realizan la articulación de los espacios curriculares en función de criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y de relevancia social.
- Brindan unidad de sentido a un recorrido formativo que permite avanzar en niveles de profundización progresiva y articulan institutos con 2 ó 3 funciones.
- Pueden constituirse en organizadores de recorridos y contenidos posibles de la Formación Docente Continua.

Al interior de los trayectos curriculares definidos por la Jurisdicción, las instituciones definirán sus espacios curriculares específicos, entendidos como *“el conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado, que se organizan y articulan en función de criterios epistemológicos, pedagógicos, psicológicos, sociales, que le dan coherencia interna y constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes.”* (Brovelli, M. 1997).

La Jurisdicción Salta define una estructura curricular comprendida por un tronco común (1er. Año) y a partir de 2do. se constituyen los trayectos curriculares específicos.

F. TRAYECTO CURRICULAR DIFERENCIADO.

Ámbito diferenciado, abierto, de duración variable y que puede tener carácter de optatividad para los alumnos en algunos de sus espacios interiores o problemáticas a atender. Definidos por la Jurisdicción.

G. CONSTRUCTO: Conjunto de ideas, concepciones, representaciones a cerca de fenómenos de la realidad social.

H. CURRICULUM OCULTO: Conjunto de prácticas, concepciones, valoraciones que no forman parte del programa explícito pero que constituyen contenidos de aprendizajes.

I.- TEORIA DEL CURRICULUM: Proceso que se construye desde la teorización, investigación y debate sobre el currículum. Se define a través de la dialéctica que se establece entre el currículum como posibilidad y el currículum como realidad.

7.4. ESTRUCTURA CURRICULAR Y ESPACIO CURRICULAR A ADOPTAR:

Diseñar un currículum implica combinar “las exigencias educativas con las limitaciones institucionales y personales, la concepción que se tiene de cual es la manera en que actúa el proceso de enseñanza escolar y cada uno de sus elementos, con las aspiraciones que se tienen de ello: las finalidades con la forma en que éstas pueden

hacerse operativas"(Contreras,D.:215).

Por tanto,este proceso de elaboración supone clarificar la **estructura superficial** que la **estructura profunda** necesita para concretarse; mostrar el "rostro"del proyecto educativo en los aspectos más directamente vinculados a los contenidos y procesos de enseñanza y aprendizaje.

El punto de partida en la tarea de Diseño requiere identificar las opciones culturales básicas que los futuros docentes de EGB 3 y Polimodal necesitan en función de los marcos legales y las nuevas exigencias de la sociedad.

La selección de conceptos,procedimientos,valores y actitudes que en un momento determinado se consideran importantes,constituyen el MAPA DEL CONOCIMIENTO (Angulo y Blanco:1994) o MAPA CURRICULAR que puede dar cuenta de la agrupación,selección,organización y diferenciación de los espacios curriculares en el proceso de elaboración de los Lineamientos Curriculares.

Este mapa cultural resultante de las decisiones tomadas no es una mera suma o yuxtaposición de aportes de especialistas de distintas áreas sino un **entramado** en donde las partes se relacionan entre sí en función de principios educativos idénticos,que por mantenerse como tales,brindarán la cohesión necesaria para el sostén de la unidad.

El barrido cultural responde a las necesidades sociales,económicas,y políticas comunes al contexto provincial y toma en cuenta constantes que necesariamente deben estar presentes en la toma de decisión curricular:

- Estructura social y sistema social
- Sistema y componentes económicos
- Sistema epistemológico y de racionalidad
- Sistema tecnológico
- Sistema moral y de creencias
- Sistema estético
- Sistema de análisis de la persona y su maduración.

Los componentes especificados,reorganizados,profundizados se articularán horizontal y verticalmente a través de cuestiones convergentes como la secuenciación de contenidos,la adopción de enfoques pedagógico-didácticos coherentes para todos los módulos y asignaturas ,la definición de exigencias y mecanismos de promoción y estilos de organización y gestión vinculantes.

Los propósitos orientadores de los Lineamientos Curriculares son:

- CALIDAD EDUCATIVA
- EQUIDAD
- PARTICIPACION DEMOCRATICA
- ARTICULACION E INTEGRACION

Se propone la siguiente distribución territorial que los IFD retomarán para su especificación, de acuerdo al PEI que va definiendo su historia institucional,las exigencias sociocomunitarias y los requerimientos de los actores:

- la **estructura MODULAR** para el Campo de Formación General Pedagógica,considerando que los módulos posibilitan estructurar -en un tiempo perentorio-la intencionalidad y el contenido académico de los procesos formativos que se organizan para atender a la problemática pedagógica de la Formación Docente.

El CFGP será considerado común a toda la FD en Jurisdicción teniendo en cuenta las recomendaciones brindadas por las Resoluciones del CFC y E N°32 /93 y 36/94, en cumplimiento de lo establecido por la Ley de Educación Superior (Art.43 inc a) y en adecuación al principio de igualdad de oportunidades.

Como se expresa en la presentación del CFGP, los módulos a considerar son:

- Sistema Educativo
 - Mediación Pedagógica
 - Instituciones Escolares
 - Curriculum
- la **estructura DISCIPLINAR** para el Campo de la Formación Orientada, considerando que la misma permite respetar la episteme de cada ciencia, su objeto de estudio y su método de adquisición de conocimiento con el nivel de profundidad que los estudios superiores requieren.

Phenix(1973) define a la disciplina como "campos de conocimiento con una estructura peculiar que se pone de manifiesto a través de sus realizaciones y que agrupa en torno suyo a una comunidad especializada". Cada disciplina se caracteriza por poseer una serie de conceptos centrales que pertenecen a una determinada forma del conocimiento, con una estructura lógico-distintiva que coinciden con lo normado y solicitado por el Documento A-14.

El CFO se distribuye en una Formación Principal, otra Complementaria y el Bloque de Contenidos Indicativos.

La Formación Principal entenderá la mayor parte de las horas académicas de los saberes de la titulación a recibir en el Profesorado.

La Formación Complementaria involucra el aprendizaje de saberes que auxilian al dominio de lo principal.

Se interpreta al Bloque Indicativo el conjunto de saberes que en la estructura curricular sostienen, esclarecen y actualizan el dominio de competencias del nuevo profesional docente. Un ejemplo puede ser Lengua que como Bloque Indicativo es fundamental para asegurar competencias comunicativas orales y escritas; lo mismo ocurre con la Estadística, como saber necesario para la elaboración e interpretación de datos cuantitativos en tareas de investigación.

Los Saberes Transversales, incluidos en el Bloque Indicativo, actúan como articuladores de:

- las exigencias sociales.
 - las exigencias de articulación interna (horizontal y verticalmente consideradas)
- la **estructura MODULAR** para el Campo de la Formación Especializada. Los módulos permitirán articular los saberes psicológicos y socioantropológicos sobre el sujeto que aprende y la problemática particular de la Práctica Docente; ésta se contextualiza y entrama con la realidad institucional y la promoción de los saberes disciplinares.

Estos contenidos otorgarán un sustento referencial para el tratamiento de los conocimientos desarrollados en los otros campos.

En el CFE se incluyen Sujeto que Aprende y la Práctica, caracterizada por acompañar al desarrollo del marco teórico desde el segundo año de la Carrera elegida y por abrir su enfoque de lo aúlico a lo institucional y sociocomunitario.

Se menciona el porcentaje de "espacios curriculares institucionales" interpretando que corresponde a decisiones del cuerpo del profesorado. Se sugiere un máximo del 10%.

Al interior de cada espacio curricular se propone articular los desarrollo teóricos con Talleres, Seminarios, Proyectos, que hagan posible el planteo y tratamiento de problemáticas de índole práctica, básicamente las vinculadas a la gestión institucional y a la práctica docente.

En función de la distribución porcentual de los contenidos, los presentes L.C. respetan lo establecido en el Documento A-11(4.8) atendiendo no sólo a la norma sino también a razones pedagógicas y de gestión institucional. Se sugieren las siguientes cargas porcentuales:

- Formación Orientada y Bloque Indicativo=70%
- Formación Pedagógica=15%
- Formación Especializada=15%

La distribución y suma de las Campos arrojará el total de 100%.

Propuesta de Estructura Curricular:
distribución porcentual por Campos

C.F.G.P.	C.F.E.	C.F.O.
• Sistema Educativo • Instituciones • Mediación • Curriculum	• Sujeto que aprende I y II • Práctica Docente	Formación complementaria *B.I. B.I. B.I. Formación Principal
15%	15%	70%

*Bloque Indicativo

En cuanto a la distribución de los tiempos, los estudios de FD para EGB3 y Polimodal abarcan un mínimo de cuatro años.

La estructura curricular suma 2800 horas reloj que traducidas en horas cátedra de cuarenta y cinco minutos, eleva el número de horas destinadas a los trayectos formativos.

Los IFD manejarán su autonomía de gestión curricular al definir los ejes conceptuales a trabajar, las estrategias de intervención y los procesos de evaluación.

Es de esperar que el curriculum en acción vaya generando y registrando ajustes y modificaciones hasta concretar el proceso autogestionario institucional en el menor tiempo posible.

7.4.1. CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL PEDAGÓGICA

La Formación del Profesorado ha experimentado una notable evolución en los supuestos que le dieron origen, en sus planteos teóricos y prácticos y en los objetivos que se propone desarrollar.

Un aspecto fundamental en esta formación lo ocupa el componente psicopedagógico, que básicamente reside en la “asunción de conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las Ciencias de la Educación.” Imbernón (1994).

En los marcos normativos de la Transformación Educativa se consolida la importancia de la inclusión de este campo, tornándolo “común y obligatorio” (Documento A-3), “común a todos los estudios de Formación de Grado, destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.” (A-9).

Los Acuerdos Federales mencionados establecen para la Formación Docente, la tarea de asegurar:

- “la comprensión de la realidad educativa en sus múltiples manifestaciones, de modo que garantice la efectiva participación en los ámbitos institucionales y sociocomunitarios.

(...)

- el desempeño profesional del rol docente mediante el diseño, la puesta en práctica, la evaluación y la reelaboración de estrategias para la formación de competencias en sujetos específicos en contextos determinados a través del dominio de contenidos (conocimiento, procedimientos y actitudes).” (A-3).

La finalidad será entonces la Formación de Profesionales que sean capaces de “desarrollar y evaluar los procesos de innovación, que posean destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación del diagnóstico y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado.” (Imbernón, 1994: 4).

Los módulos propuestos en el CFGP no intentan asignar contenidos estrictos, sino organizar la estructuración de las temáticas de adecuación a tres líneas formativas definidas:

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

Los módulos trabajarán sobre la temática propuesta por los Documentos A-3 y A-5:

- 1.- Sistema Educativo.
- 2.- Institución Escolar.
- 3.- Mediación Pedagógica.
- 4.- Curriculum.

Se proponen los siguientes núcleos temáticos:

Sistema Educativo: condensa todo lo vinculado con una visión macro de lo educativo.

Institución Escolar: constituida a fin de gestionar y contener el trabajo pedagógico. Acercamiento teórico-práctico-instrumental que permita comprender el entramado institucional.

Mediación Pedagógica: eje principal del trabajo pedagógico y de los procesos que se pretenden facilitar, producir y garantizar a través de él. Considera al hecho educativo como fenómeno vincular y resignifica la relación sujeto-docente del aprendizaje-objeto del conocimiento.

Curriculum: como expresión formal de la política educativa, como producto de la acción pedagógica efectiva, como construcción social, como campo que condensa la política educativa (D.C.F.D. NI - EGB 1 - 2, Ministerio de Educación - Salta, 1997).

De este modo el CFGP está empeñado en brindar los conocimientos específicos que requiere el futuro docente (teóricos y prácticos) para enfrentar satisfactoriamente los problemas que surjan en el ejercicio profesional de su rol.

7.4.2 CAMPO DE LA FORMACION ESPECIALIZADA

La normativa vigente expresada en los Acuerdos Federales del C.F.C.y E. en el Documento Serie A N° 9 (anexo Resolución 36/94.). punto 5.4 establece: "El Campo de "Formación Especializada" de la Formación Docente de Grado (por niveles y regímenes especiales) abarcará conceptualizaciones básicas y diferentes aplicaciones de la "Psicología Evolutiva y del Aprendizaje", las "Prácticas Docentes", las "Residencias o Pasantías Docentes" y las denominadas "Cultura infancia", "Cultura de la Pubertad" o "Cultura de la Adolescencia" y/o de contextos socio culturales específicos, según el nivel del que se trate."

Asumiendo la prescripción de esta normativa los Lineamientos Curriculares para la **E.G.B.3 y Polimodal** contemplan entre sus campos el de la **Formación Especializada**.

Desde sus diferentes espacios el futuro docente se apropiará de herramientas que facilitarán la vinculación con sus alumnos permitiéndole a la vez poder interpretar y orientar los procesos de búsqueda y cuestionamientos que se presentan en el nivel de enseñanza que ejercerá su profesión.

El conocimiento del CFE otorgará un marco referencial para el tratamiento de los contenidos desarrollados tanto en el campo de la **Formación Orientada** como en el de la **Formación General Pedagógica** entendiéndose este entramado desde una lógica de integración.

De este modo permitirá **comprender el proceso de desarrollo de la pubertad y la adolescencia** desde un contexto propio contemplando la influencia de diferentes productos culturales, científicos y tecnológicos que se manifiestan en la determinación de la conducta.

El CFE permitirá al futuro docente:

- analizar los estilos de comunicación, expresiones culturales, código de los medios masivos, como así también las producciones culturales propias del sujeto que aprende.
- diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje apropiadas, considerando cuestiones metodológicas y su aplicación en las diferentes disciplinas.
- comprender e interpretar las manifestaciones personales y grupales de los **sujetos** que transitan éste período posibilitará la selección de contenidos y estrategias e instrumentos de evaluación para poder **posicionarse** frente a la enseñanza que ellos requieren.

El **posicionamiento** del docente frente a la enseñanza no es neutro, si no, que se orienta desde las teorías psicológicas con el propósito de dar respuestas a ¿por qué enseñamos y cómo aprendemos? La práctica profesional del docente está sustentada desde ciertas corrientes psicológicas y pesar de que no existe consenso pleno entre las mismas, ello no implica la presencia de ciertos principios en los cuales acuerdan, entre los cuales se cita entre otros:

- Los aprendizajes dependen de las características de cada persona
- La forma y el ritmo en que se aprende varían de acuerdo a capacidades, motivaciones e intereses de cada sujeto que aprende
- Los aprendizajes son el resultado de procesos personales.

Esta consideración resulta válida para un enfoque pedagógico que contemple la atención a la diversidad como eje vertebrador y formas de intervención que atiendan al nivel de desarrollo y a los conocimientos previos que el sujeto ha ido construyendo.

Las modificaciones en la práctica no pueden plantearse sólo como una adaptación a las características psicológicas ni como una adecuación de éstas a las características del docente. El dominio de conocimiento acerca de las características de sus alumnos permitirá dar respuesta a las demandas educativas de los sujetos que transitarán los niveles de **E.G.B. 3 y Polimodal** sin olvidar el **escenario regional, nacional e internacional**.

Por otro lado, considerando que se deberán generar procesos de integración a partir del establecimiento real de un diálogo intercultural que contemple el respeto a la identidad cultural del ciudadano, con el propósito de fomentar el alcance de la identificación personal.

La educación debiera ser entonces un proceso de transmisión conocimiento que la sociedad tiene de sí misma, tendiendo al fortalecimiento de la **identidad personal y cultural**, animando en los sujetos el desarrollo de habilidades sociales que lo estimulen en sí mismo y le ayuden a crecer cooperando con otras culturas.

El conjunto de contenidos que se desarrollarán en el **CFE** deben comprenderse en una **lógica de integración creciente a lo largo de todos los niveles**. Es decir no se trata de que en la formación de los futuros docentes para cada uno de los niveles se trabajen exclusivamente los alcances propuestos para ese nivel, sino que se los enfatice sin desconocer el resto de los mismos.

7.4.3 AREA DE FORMACION ORIENTADA

Los Contenidos Básicos de la Formación Orientada para el Tercer Ciclo de EGB y Educación Polimodal toman como referencia los CBC de EGB y los CBC de Educación Polimodal, aprobados por el CFC y E.

Es importante que el futuro docente domine ampliamente los contenidos de su disciplina para poder comunicarlos en forma adecuada. Esto implica una comprensión profunda de los principios y conceptos de la disciplina y de las conexiones entre conceptos y procedimientos a enseñar.

A la hora de diseñar los planes de formación, es necesario tener en cuenta, sin duda alguna, el modelo de formación del profesorado.

La formación docente tiende a:

- ser académica y profesional. Un nivel académico similar al nivel universitario.
- abarcar aspectos que incluyan los problemas de articulación entre la formación en la disciplina y la formación pedagógica.
- Integrar la teoría con la práctica.

La Formación Orientada hace referencia al dominio de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente, según la disciplina elegida. Esta formación será académica y ocupará la mayor parte de la carga horaria establecida para su formación.

Según esta propuesta, de las dos mil ochocientas horas disponibles para la Formación Docente, aproximadamente, el setenta por ciento, (un mil novecientos sesenta horas) deben estar destinadas a la formación orientada.

¿Por qué este porcentaje para la Formación Orientada?

Se trata de construir un perfil docente donde una de las dimensiones sea la apropiación del conocimiento científico y tecnológico de la disciplina. Esta apropiación de contenidos debe estar acompañada de un proceso de reelaboración de una cultura del trabajo docente y del dominio de competencias docentes específicas. Es decir que en la Formación de Profesores para EGB3 y Polimodal, se tiene que dar en forma simultánea, la formación disciplinar y la formación pedagógica, por cuanto, si se habla de mejorar la calidad de la enseñanza, es fundamental articularlas.

Se tiende a considerar al profesor como agente activo-crítico frente al fenómeno educativo, porque si bien es necesario adecuar los contenidos a la problemática del mundo en que vivimos, también es fundamental implementar métodos de enseñanza acordes a dichos contenidos. Además hay que instrumentarlo para que lleve a cabo las modificaciones propuesta en el currículum. En consecuencia, en los presente Lineamientos Curriculares para la Formación Docente de tercer ciclo de EGB y Polimodal, se propondrá la formación de un profesor con amplios conocimientos académicos y pedagógicos.

7.4.4. CONTENIDOS INDICATIVOS

Para elaborar la presentación de los **Contenidos Indicativos** se retoma la posición de F. Imbernón, con respecto a la consideración de lo que en el apartado 5.3 (referido al análisis de los saberes privilegiados, en los Planes de Formación Docente vigentes en la Provincia de Salta), se acordó en denominar "saberes indicativos diferenciados o culturales".

La denominación "**INDICATIVOS**" surgió de la lectura del Documento A - 9, parágrafo 5.5.2. Según Francisco Imbernón (1994), es preciso desarrollar en la Formación del Profesorado cuatro componentes, a saber: el científico, el psicopedagógico, el cultural y el de la práctica.

El componente cultural le ofrece al futuro profesor la posibilidad de convertirse en un agente poseedor de una **cultura amplia**, del ámbito general y de una **cultura específica** del medio donde ejercerá. Mientras el profesor frente a la cátedra sigue siendo durante muchos años el mismo, los alumnos que transitan por las aulas son distintos cada año. Esta diferenciación no sólo tiene que ver con aspectos personales, sino fundamentalmente con aspectos históricos culturales: las generaciones que se renuevan, poseen una manera determinada de ver, comprender y vivenciar el mundo que los rodea. Esto indica que no sólo se distinguen los alumnos de sus profesores por su biografía escolar, sino también por su cosmovisión y su posicionamiento frente al mundo. Además, sus alumnos a diario reciben una vertiginosa cantidad de información a través de variadas fuentes tecnológicas, en la mayoría de los casos. Hay que tener en cuenta que ya nacen inmersos en el universo tecnológico al que decodifican y codifican con mayor rapidez y eficacia que muchos adultos con los que se vinculan en el marco de la educación formal.

En consecuencia, resulta imprescindible que el futuro formador se prepare para adecuarse permanentemente a esos cambios, ya que se procura que la escuela aporte conocimientos, valores y actitudes significativas socialmente. Se precisa cubrir y no encubrir necesidades reales y contextualizadas para brindar respuestas pertinentes a numerosas problemáticas, entre ellas, por ejemplo, a la de retención escolar.

Para ello se requiere la formación de un docente capacitado para analizar esta complejidad o por lo menos, convencido de estas necesidades y estimulado para seguir autoformándose.

Si esto no resultara así, puede permanecer asumiendo una actitud cerrada que imposibilitará su crecimiento, y el de sus alumnos, dentro de la educación crítica y analítica. En este tipo de educación se procurará insistir progresivamente, tanto en su formación inicial como en su preparación permanente.

El proceso de "culturización" y el de perfeccionamiento deberían encontrarse unidos intrínsecamente (Imbernón: 1994, 58)

Los IFD podrán reflexionar de acuerdo con sus propias necesidades contextuales y con los objetivos de las carreras para las que forman, estudiando **qué** incluirían y **cómo** organizarían los Contenidos Indicativos. El objetivo de este campo procura la formación integral del futuro egresado, para conseguir que en su futuro desempeño sea eficaz y eficiente. Entonces, se patentiza la necesidad de potenciar su interés por la cultura en sus diferentes manifestaciones (Imbernón: 1994, 58). Así preparados, podrán ofrecer a sus estudiantes la información, los estímulos e instrumentos idóneos que propendan a conseguir la vinculación con el mundo actual, particular y complejo de la pubertad y de la adolescencia.

Por una parte, **la cultura** que permanece al margen de lo que se denomina cultura académica influye en los que están en ella insertos: niños, adolescentes, jóvenes y adultos; por lo que resulta preciso conocer nuevos estilos, nuevos lenguajes, nuevos planteos gnoseológicos y axiológicos. Pero también, es preciso presentar a sus actores una cultura que tenga una entidad propia fuera del grupo (Stenhouse, 1984, 33)

Por otra parte, la cultura colabora con el crecimiento intelectual de las personas a través de la interacción que se produce entre lo más experimentados y los menos experimentados, ya que permite la interiorización del diálogo en el pensamiento (Bruner, 1985, 10). El pensamiento no existe fuera del sujeto y a éste tampoco puede considerárselo fuera de la cultura.

Imbernón (1994, 58) sostiene la relación entre la cultura y estrategias de enseñanza al afirmar que la cultura faculta al profesor para generar su autonomía profesional.

La formación con finalidades propedeúticas permite construir una concepción cultural abierta, democrática y flexible, le brinda al futuro docente la posibilidad de inducir, globalizar, realizar vinculaciones interdisciplinarias, capacitándolo para el trabajo en equipo, para la investigación, la animación en un marco de apertura social, donde los discursos resulten hegemónicos (Imbernón, 1994, 59). Si más adelante, se solicita al futuro profesor (preparado integralmente), que adapte su currículum a las circunstancias educativas específicas podrá pretenderse una respuesta satisfactoria y acorde a las necesidades educativas. También se podrá esperar que produzca innovaciones tendientes a lograr una auténtica transformación desde su **hacer** cotidiano.

Por lo expuesto, resulta fundamental que desde los IFD se desarrollen propuestas para la constitución de los Contenidos Indicativos en la Formación Inicial.

Se sugiere que este Campo pueda plantearse conformando un módulo que incluya distintas áreas, por ejemplo: Tecnología, Lengua, Estadística, Filosofía, Historia, Matemáticas, etc. (Observar gráfico 1). Estas se irán cursando en diferentes años, o bien, según las necesidades que la formación requiera, que la carrera demande o que el contexto sociocultural imponga, podrá considerarse sólo una (Observar gráfico 2)

GRAFICO 1: OPCION «A»

Las partes sombreadas marcan el Trayecto Curricular del Bloque Indicativo

1º Año	2 Año	3 Año	4 Año
	HISTORIA		LENGUA
LENGUA		ESTADISTICA	
	TECNOLOGIA		FILOSOFIA

OPCION B

1º Año	2 Año	3 Año	4 Año
	FILOSOFIA	HISTORIA	LENGUA
LENGUA			
	LENGUA	LENGUA	TECNOLOGIA

OPCION C

1º Año	2º Año	3º Año	4º Año
LENGUA		LENGUA	
	ESTADISTICA		TECNOLOGIA
MATEMATICA		HISTORIA	

Grafico II: OPCION A

1º Año	2º Año	3º Año	4º Año
LENGUA	LENGUA	LENGUA	LENGUA

OPCION B

1º Año	2º Año	3º Año	4º Año
HISTORIA	HISTORIA	HISTORIA	HISTORIA

OPCION C

1º Año	2º Año	3º Año	4º Año
TECNOLOGIA	TECNOLOGIA	TECNOLOGIA	TECNOLOGIA

OPCION D

1º Año	2º Año	3º Año	4º Año
INFORMATICA	INFORMATICA	INFORMATICA	INFORMATICA

Cabe aclarar que se pueden considerar numerosísimas posibilidades más para la organización de este campo, no sólo lo que minimamente proyectan los gráficos. Por otra parte, se sugiere considerar para trabajar con el Campo Indicativo como **MODULO**, la metodología del **TALLER**, pensando en que algunos de los temas propuestos en el módulo logren su **TRANSVERSALIZACION** durante toda la carrera, como podría ser el caso de LENGUA Y LITERATURA. Por ejemplo, dentro del Área mencionada, si consideramos "**COMPRESION Y PRODUCCION DISCURSIVA**", se puede pensar en su aplicación explícita durante el I y II cuatrimestre del primer año. Pero esto significa que lo adquirido es ese lapso deberá instrumentar al alumno para que durante toda su formación ejercite, desarrolle y logre el dominio de la lengua como una herramienta simbólica. De este modo podrá capacitarse progresivamente para comprender y producir textos coherentes y cohesivos. No hay que olvidar que esta tarea requiere colaboración institucional y compromiso desde otros espacios curriculares.

La idea sostenida, podría graficarse así:
GRAFICO III OPCION A

1º Año	2º Año	3º Año	4º Año
LENGUA I		ESTADÍSTICA	
	MATEMÁTICA		TECNOLOGÍA
LENGUA II		INFORMÁTICA	

OPCION B

1º Año	2º Año	3º Año	4º Año
LENGUA I	LENGUA II		FILÓSOFÍA
		HISTORIA	

Es preciso aclarar que la lengua ha sido tratada desde una perspectiva instrumental, más que disciplinar, lo que no significa que durante la formación explícita en **LENGUA I, II o N** no se procuren reflexiones metalingüísticas.

Las reflexiones sobre los hechos del lenguaje permiten al alumno valorar a la lengua como un instrumento de socialización y de inclusión y/o identificación cultural. Por otra parte, le brinda la posibilidad de pensar en el "**uso**" que hace de ella. Esta dimensión pragmática le permite analizar que el lenguaje está cargado de intencionalidad develada y/o develable. Además le ofrece la oportunidad de ejercitar prácticas de lectura y escritura que dan cuenta de un proceso complejo. Experimentado esto por el futuro profesor, se podrá pretender que luego, en sus prácticas áulicas, pueda orientar adecuadamente las producciones de sus alumnos, en virtud de sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Estas reflexiones en los IFD deben quedar a cargo de **docentes especialistas del Área de Lengua**. Actualmente, se convierte en un imperativo el dominio de la lengua como instrumento social, simbólico y subjetivo. No se tratará de formar

“especialistas en Lengua”, si la carrera no es la específica. Se procurará formar profesores que se sientan capacitados para manifestar lo que saben o piensan y que encuentren las palabras precisas para explicitar sus competencias. La Lengua debe convertirse en una herramienta de liberación del conocimiento humano, ya que es imposible que algún campo del saber logre su expresión fuera de ella; y no en un elemento que condiciona, imposibilita o expulsa al sujeto del sistema educativo.

Sólo al brindar a los alumnos este tipo de formación integral y autónoma se puede hablar de educación democrática. Al otorgarle el poder que es inherente al dominio de la palabra, podremos esperar que se produzcan innovaciones reales, ya que instrumentar con la palabra significa independizar el pensamiento de antiguas concepciones, abriendo un espacio para generar alternativas diferentes.

7.5 SELECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS: FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Los I.F.D. para E.G.B. 3 y Polimodal, al redefinirse institucionalmente en el Proceso de Transformación Educativa agregan entre sus funciones la elaboración de los Diseños Curriculares Institucionales, en tanto tercer nivel de organización curricular. Esto supone un proceso de comprensión, interpretación y adecuación de los contenidos en relación a cuestiones como:

- Distribución y secuenciación de contenidos a través de los trayectos y espacios curriculares.
- Definición de criterios para la organización y para tratamiento de dichos contenidos con vistas a convertirse en contenidos a ser enseñados y aprendidos.

La elaboración del documento D.C.I. como tercer nivel de concreción curricular implica la necesidad de un posicionamiento acerca de cómo se concibe el conocimiento y la relación entre este y la institución escolar.

Al respecto Alicia Entel (1988:9) propone el análisis de las nociones de conocimiento más habituales en el centro de la cultura escolar⁷.

En nuestro país en las prácticas pedagógicas a predominado la noción de conocimiento como algo a lo que hay que acceder, o un bien preciado, homogéneo, cerrado en sí mismo, cuya elaboración sería previa al trabajo del alumno.

Ocupando un espacio menor también se extendió la noción de conocimiento vinculado a los enfoques sistémicos: la cultura de una época podía ser estudiada como una totalidad constituida por diferentes elementos relacionados entre sí. Otra concepción del conocimiento ponía el acento en el «¿cómo?» o sea en la actividad cognitiva del sujeto

Para Cecilia Braslavsky en “la cultura escolar parecen predominar los conceptos de conocimiento como **entidad abstracta, como instrumento para llegar a una verdad, como conjunto de contenidos** organizado en una estructura. Pero parece estar casi ausente del dominio escolar el conocimiento como **producto de un proceso** donde se contemple **el cómo y el qué** de la actividad de conocer. El conocimiento no sería una suma de saberes, sino el producto objetivado de procesos sociales, históricos, culturales y psicológicos”.

La actividad de conocer, según ponga énfasis o no en algunas de las tres etapas señaladas anteriormente, dará lugar a modos diferenciados de construcción del conocimiento.

El modo atomizado de conocer: implica en apropiarse de partes de todo natural o social. Se recortan aspectos de la realidad, impidiendo confrontar y utilizar el conocimiento adquirido en otras situaciones problemáticas.

El modo relacional de conocer: consiste en apropiarse de la totalidad sin tener en cuenta el proceso a través del cual esa totalidad se constituyó. Este modo de conocer tiene presente la noción de totalidad previa, reconoce la percepción original del todo, pero excluye los procesos y las contradicciones.

El modo procesual del conocimiento: se basa en percepción inicial del todo y concibe a cada elemento y a la totalidad como el producto de un proceso. En vez de excluir las contradicciones y de buscar modelos homogéneos, considera a esas contradicciones, motores de cambio.

Desde esta perspectiva se considera que en la actividad del **conocer**, el sujeto no es pasivo ni una abstracción, sino que se hace así mismo (Bergen y Luckmann, 1.983:19) Alicia Entel (1.988:19) insiste en "que sólo el logro del modo procesual puede permitir conocer cabalmente. La no-comprensión de los procesos implica parcialidad en el conocimiento y en la construcción de la realidad". La ampliación de la escolaridad y el aumento de las facetas educativas a atender por la escolarización en cualquier etapa, han llevado a que se utilice el término **contenidos del curriculum** con una acepción muy amplia. Para Bernstein (1.988: 75) al asumir que la escolaridad va más allá de la transmisión de conocimientos, la justificación del conocimiento no puede quedarse en criterio de representatividad de lo seleccionada respecto a la cultura académica, sino apoyarse, fundamentalmente, en otras de carácter social y moral, dado que lo que se busca es un **modelo de hombre y ciudadano**. Esta peculiaridad de los contenidos del curriculum se configura como un proyecto de socialización general del individuo, es coherente con la transformación de la enseñanza misma como acción social".

El curriculum, como selección de cultura, sirve a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta y se determina a través de un **proceso social** en el que juegan condicionamientos económicos, políticos y sociales. Por otra parte, no se puede negar el impacto que los cambios científico - tecnológicos producen en las relaciones humanas, en el mundo del trabajo, no pudiendo la escuela permanecer ajena a ésta realidad.

Desde el punto de vista de la organización aparecen en las escuelas crecientes espacios de autonomía, que configuran distintas biografías institucionales. A la hora de organizar los modos de acceder al conocimiento surgirán en los espacios institucionales perfiles propios de acuerdo al grupo y sus demandas.

La tarea es conciliar la necesidad del grupo con las del conocimiento y la sociedad en un amplio espacio de decisiones, de capacidad organizativa que compromete a directivos, docentes y alumnos. Desde distintos enfoques se pone el acento en la necesidad de plantear los contenidos de un modo articulado, ya que la construcción del conocimiento se facilita a partir de un aprendizaje significativo.

"La significación social de los saberes se encuentra sobredeterminada por sentidos y dimensiones que se condensan en las posiciones de los sujetos sociales en

determinado momento histórico.

La relación *sujeto al saber* se constituye en una condición de producción de la relación *sujeto del saber* y viceversa. En este proceso en que se construyen tanto los conocimientos como su validez social, son las condiciones concretas (a nivel individual) e históricos (a nivel social) las que inciden en dichas construcciones.

Esta construcción de saberes puede ser abordada desde tres ramas de conocimientos:

- **La construcción epistemológica de los saberes:** se refiere a cómo se han ido construyendo los corpus científicos, y a la comprensión de la lógica interna de las teorías. Se apunta a la construcción lógica como histórica de los saberes científicos y no científicos a nivel epistemológico.
- **La construcción psicológica de los saberes:** se refiere a cómo cada sujeto construye su aprendizaje. Tema de estudio de las teorías didácticas y del aprendizaje englobadas en el constructivismo y en las teorías de la reestructuración.
- **La construcción histórica social:** se refieren a cómo los distintos grupos, clases y sectores sociales se han apropiado y han construido saberes en función de sus intereses. (Pablo Pineau. 59)

Estas tres construcciones, responden a lógicas distintas pero se vinculan entre sí, y ayudan a historizar el problema de la validez social de los saberes.

El conocimiento parte de la realidad, y no intenta “ubicarse” o “acomodarse” a líneas dadas sino que emerge del razonamiento, la construcción provoca realidades en marcos democráticos y solidarios (Diseño Curricular para la Formación Docente de N.I. y EGB1-2 PRISE M.E. Salta 1.997)

Esta resignificación social del conocimiento adopta tres modalidades imbricadas dialécticamente:

- **Apropiación:** es el proceso por el cual los grupos sociales se apropian, en un nivel casi material, de los bienes culturales realizados por la humanidad.
- **Resignificación:** es el proceso por el cual los sectores sociales recrean y modifican los saberes incorporados en función de sus intereses.
- **Producción:** es el proceso por el cual los sujetos sociales, a partir de los conocimientos previos, construyen nuevos saberes ya sean a nivel cualitativo o cuantitativo.

7-5-1 ¿QUÉ SON LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA?

Históricamente los contenidos han jugado un papel decisivo en las orientaciones y programas oficiales, en la programación áulica y en la organización de las actividades concretas de enseñanza y aprendizaje.

En las últimas décadas ha habido cierta tendencia a minimizar su importancia e interés.

A partir de la Transformación Educativa el enfoque curricular resignifica los conocimientos actuales sobre los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje; esto obedece en parte a una reflexión interna que surge del análisis de la estructura interna del conocimiento, destacando la importancia de los contenidos. Ello no debe interpretarse como una vuelta a planteamientos tradicionales de la

enseñanza centrados exclusivamente en la transmisión y acumulación de conocimientos. Es una reivindicación explícita sobre la importancia de los contenidos a partir de una reformulación y la reconsideración en profundidad del concepto de contenido. Se entiende a éste como una selección de formas o saberes culturales: conceptos, explicaciones, razonamiento, habilidades, valores, creencias, sentimientos, etc., son los medios a través de los cuales se pretende alcanzar un objetivo o intencionalidad educativa.

La asimilación de estos saberes culturales se considera esencial para un desarrollo y socialización adecuado en el marco de la sociedad a la que pertenece. Para Cesar Coll (1.994:15), la concepción transmisiva y acumulativa del aprendizaje es superada por una concepción basada en el aprendizaje significativo. Es decir que los alumnos, a través de este aprendizaje debieran poder construir significados y atribuir sentido a lo que aprenden. Sólo así se podrá contribuir al crecimiento personal favoreciendo y promoviendo su desarrollo y socialización. Será importante contemplar la necesidad de incorporar en las propuestas curriculares, no sólo contenidos conceptuales, sino también procedimentales y actitudinales.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Tradicionalmente se ha entendido a los hechos y conceptos como contenidos de la enseñanza. Estos cobran hoy relevancia debido a que el conocimiento de cualquier área requiere información, y muchas de estas consiste en datos o hechos, pero lo importante es que estos hechos no se presenten de forma memorística.

Para que los datos y hechos cobren significado, se debe disponer de conceptos que permita interpretarlos. Los dos tipos de contenidos permiten ser tratados conjuntamente, ya que ambos tienen como denominador común la necesidad de comprensión. Se ha aprendido un concepto cuando se ha entendido el significado, cuando forma parte del conocimiento del alumno, cuando es utilizado para la comprensión e interpretación de una situación.

Para aprender un concepto es necesario establecer relaciones significativas con otros conceptos.

Este aprendizaje requiere una actitud u orientación más activa con respecto al propio aprendizaje, apoyándose casi siempre en el uso de procedimientos previamente aprendidos.

Unas de las características de los contenidos conceptuales es que el aprendizaje casi nunca puede considerarse acabado, ya que siempre existe la posibilidad de ampliar y profundizar su conocimiento.

El proceso de organización y comprensión es gradual, llegando paulatinamente a una comprensión mayor.

Este carácter gradual de la comprensión tiene consecuencias importantes para la selección y secuenciación de los contenidos conceptuales en el currículum.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

Si bien los procedimientos no han estado explicitados en los Diseños Curriculares, esto no significa que no estuvieran presentes en el aprendizaje. Lo que ocurre es que estos no eran reconocidos tal como hoy se plantea.

Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenada, orientada a la consecución de una meta.

De esta definición se puede inferir las siguientes características:

- Se refieren a una actuación.
- Es una actuación ordenada sistemáticamente.
- La actuación se orienta hacia la consecución de una meta.

Trabajar los procedimientos significa, develar la **capacidad** de saber hacer, de saber actuar de manera eficaz, poseer de manera significativa formas de usar y aplicar correctamente los conocimientos que se ha aprendido.

No se debe confundir un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es una destreza que pretende ayudar a que el alumno construya su aprendizaje. Es por lo tanto un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos.

CONTENIDOS ACTITUDINALES

La actitud es un constructo hipotético⁸. Se distingue de las cogniciones o creencias por la presencia del afecto en la persona a la que aquella se refiere.

Estos tres componentes actúan de modo interrelacionado y en cualquier enfoque que intente aproximarse a una explicación de la realidad.

Una actitud es formulada siempre como una propiedad de la personalidad individual, por más que su génesis se deba a factores sociales.

A partir de estas diferenciaciones, se definen a las actitudes como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duradera, a evaluar de un modo determinado en objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación.

Estructurar un D.C.I. para la formación docente de EGB3 y Polimodal teniendo en cuenta estos tres tipos de contenidos, supone garantizar una práctica docente orientada hacia una correcta forma de proceder.

La clasificación de estos contenidos no implica que deba interpretarse rígidamente. La distinción dentro de una propuesta curricular es sobre todo y ante todo una distinción de tipo pedagógico.

En los diferentes espacios curriculares un contenido puede ser abordado desde una perspectiva conceptual, procedimental o incluso actitudinal.

Lo que se sugiere es planificar y desarrollar actividades que permitan trabajar en forma interrelacionada los tres contenidos.

7-5-2 LOS CONTENIDOS A SER ENSEÑADOS

Al analizar tanto la buena enseñanza como la enseñanza comprensiva siempre se está haciendo referencia a los contenidos de los campos disciplinares. Interesa que los currículum escolares seleccionan históricamente conceptos, ideas, principios, relaciones dentro de los diferentes campos. Esta selección arbitraria valida determinados conocimientos en un momento particular. Es probable que científicos o investigadores en el caso de ponerse a pensar que conocimientos seleccionarían con el objeto de ser enseñado nos remitieran a otros diferentes de los propuestos por los profesionales que lo confeccionaron.

El problema reside en que mucho de estos investigadores no se han enfrentado nunca con el problema de enseñar los resultados de sus trabajos, dados que sus comunicaciones se dirigen en general ha comunidades académicas de su campo de producción, y no tiene que preocuparse por los problemas de la comprensividad.

La problemática que implica los recortes particulares que se generan permite diferencias por un lado, la disciplina y, por otro los inventarios organizados para la enseñanza, que divide la disciplina en asignaturas que consisten en organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificador.

Recuperar la disciplina implica recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Además implica reconocer porque un problema es propio de su campo y como se investiga en él. Para hacerlo se requiere saber cuales son los temas que se investigan en el campo, cuales son los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio.

Recuperada la disciplina se debiera diferenciar su **estructura sustancial** de la **estructura sintáctica**, entendiendo que la sustancial abarca las ideas o concepciones fundamentales – que suelen ser las constituyentes del curriculum - mientras que las sintácticas que son ignoradas y reducidas al método propio de la descripción en cuestión – es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los anteriores con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación, o la calidad de sus datos -. La diferenciación de las estructuras de las disciplinas y el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de ambas estructuras permitirán construir puentes entre ellas, reconocer sus fuerzas y limitaciones y enseñar sus modos de construcción. Revalorizaría la enseñanza del modo de pensamiento de la disciplina (Camilioni Alicia, 1.996: 98-99).

ALGUNOS CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

- **Relevancia socio-cultural:** contenidos que posibilitan la comprensión de los problemas críticos de cada comunidad y que promueven la mejora de la calidad de vida.
- **Funcionalidad:** contenidos que permiten establecer múltiples articulaciones con otros contenidos que, puedan aplicarse en diversas situaciones, que sean herramientas útiles para la comprensión de la realidad y para resolver problemas reales, que favorezcan o sean requisitos para el aprendizaje de otros contenidos.
- **Actualización disciplinar:** contenidos teniendo en cuenta el avance del conocimiento de cada área, se presentan como producto no acabado de un proceso de carácter histórico y la necesidad de una constante revisión.
- **Significatividad:** el aprendizaje significativo pone de manifiesto el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera, un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinados tipos de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc. Cuando es capaz de atribuirle significado.

La mayoría de las veces lo que sucede es que el alumno es capaz de atribuir únicamente significados parciales a lo que aprende: el concepto aprendido no significa exactamente lo mismo para el profesor que lo enseña como para el alumno que lo aprende, es decir no tiene las mismas implicaciones ni el mismo poder explicativo para ambos.

En vez de proponer que los alumnos realicen aprendizajes significativos sería adecuado intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de su historia escolar lo más significativo posible.

Desde un planteo didáctico Ausubel (1.990:194) considera que "construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no

La problemática que implica los recortes particulares que se generan permite diferencias por un lado, la disciplina y, por otro los inventarios organizados para la enseñanza, que divide la disciplina en asignaturas que consisten en organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificador.

Recuperar la disciplina implica recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Además implica reconocer porque un problema es propio de su campo y como se investiga en él. Para hacerlo se requiere saber cuales son los temas que se investigan en el campo, cuales son los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio.

Recuperada la disciplina se debiera diferenciar su **estructura sustancial** de la **estructura sintáctica**, entendiendo que la sustancial abarca las ideas o concepciones fundamentales – que suelen ser las constituyentes del curriculum - mientras que las sintácticas que son ignoradas y reducidas al método propio de la descripción en cuestión – es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los anteriores con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación, o la calidad de sus datos -. La diferenciación de las estructuras de las disciplinas y el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de ambas estructuras permitirán construir puentes entre ellas, reconocer sus fuerzas y limitaciones y enseñar sus modos de construcción. Revalorizaría la enseñanza del modo de pensamiento de la disciplina (Camiloni Alicia, 1.996: 98-99).

ALGUNOS CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

- **Relevancia socio-cultural:** contenidos que posibilitan la comprensión de los problemas críticos de cada comunidad y que promueven la mejora de la calidad de vida.
- **Funcionalidad:** contenidos que permiten establecer múltiples articulaciones con otros contenidos que, puedan aplicarse en diversas situaciones, que sean herramientas útiles para la comprensión de la realidad y para resolver problemas reales, que favorezcan o sean requisitos para el aprendizaje de otros contenidos.
- **Actualización disciplinar:** contenidos teniendo en cuenta el avance del conocimiento de cada área, se presentan como producto no acabado de un proceso de carácter histórico y la necesidad de una constante revisión.
- **Significatividad:** el aprendizaje significativo pone de manifiesto el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno aprende un contenido cualquiera, un concepto, una explicación de un fenómeno físico o social, un procedimiento para resolver determinados tipos de problemas, una norma de comportamiento, un valor a respetar, etc. Cuando es capaz de atribuirle significado.

La mayoría de las veces lo que sucede es que el alumno es capaz de atribuir únicamente significados parciales a lo que aprende: el concepto aprendido no significa exactamente lo mismo para el profesor que lo enseña como para el alumno que lo aprende, es decir no tiene las mismas implicaciones ni el mismo poder explicativo para ambos.

En vez de proponer que los alumnos realicen aprendizajes significativos sería adecuado intentar que los aprendizajes que lleven a cabo sean, en cada momento de su historia escolar lo más significativo posible.

Desde un planteo didáctico Ausubel (1.990:194) considera que "construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones sustantivas y no

arbitrarias entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos". El nuevo material de aprendizaje, el contenido que el alumno aprende debe ser **potencialmente significativo**, es decir que sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados.

Para ello debe cumplir dos condiciones.

- *Que el contenido posea cierta estructura interna, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo.* Esta potencial significatividad lógica no depende solo de la estructura interna del contenido sino de cómo se lo presente.
- *Que se pueda poner en relación de forma no arbitraria con lo que ya se conoce, que se pueda asimilar, insertar en redes de significados ya contruidos en el transcurso de experiencias previas de aprendizaje.*

Es necesario que el contenido sea potencialmente significativo desde el punto de vista psicológico, como así también tener una actitud favorable para aprender significativamente. Desde una mirada sociológica Pablo Pinau se refiere a saberes potencialmente significativos a nivel social, ya que este varía según los sectores sociales en juego, cada grupo resignifica los saberes en función de sus proyectos, intensiones, cosmovisiones en cierto momento histórico.

Dicha significatividad social adopta tres modalidades imbricadas dialécticamente:

- **Apropiación:** es el proceso por el cual los grupos sociales se apropian, en un nivel casi material, de los bienes culturales realizados por la humanidad. La democratización del ingreso al sistema educativo, el acceso a ciertos bienes culturales por nuevos sectores es ejemplo de esta modalidad.
- **Resignificación:** es el proceso por el cual los sectores sociales recrean y modifican los saberes incorporados en función de sus intereses.
- **Producción:** es el proceso por el cual los sujetos sociales, a partir de los conocimientos previos construyen nuevos saberes, ya sea a nivel cuantitativo y cualitativo.

Los criterios considerados se presentan como orientadores para la selección, organización y secuenciación de los contenidos. Será desde los espacios pedagógicos-didácticos e institucionales donde se definirá los criterios más apropiados teniendo en cuenta la oferta educativa y el contexto propio y específico de cada institución.

Los contenidos se presentan como un componente fundamental en la concreción curricular puesto que suponen instancia de participación, negociación y compromiso institucional.

En espacios institucionales democráticos la elaboración del D.C.I. puede entenderse como un proceso de construcción permanente, a partir de una reflexión compartida y una comprensión situacional.

A la vez, se hace necesario una mirada hacia " afuera", que ya no se define sólo por un contexto físico- geográfico, sino, como un afuera con múltiples grupos sociales, constituidos por la diversidad.

Atendiendo a ésta diversidad, los espacios curriculares se definen a partir de contenidos que contribuirán a la integración, a la solidaridad y a la calidad formativa.

¹. Alicia de Alba (1992,62-63) define al currículum como síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político - educativa, pensada e impulsada por diversos grupos. Propuesta conformada por aspectos estructurales y particulares que interactúan en el devenir del currículum en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

²- Jürgen Habermas: es la figura dominante de la escena intelectual alemana contemporánea. Es difícil encontrar un área de las humanidades o de las ciencias sociales en la que no se sienta la influencia de su pensamiento (Thomas Mc. Carthy, 1978).

³- Las teorías de la enseñanza, el aprendizaje o la organización escolar deben determinar cuáles son los medios adecuados e inadecuados para la realización de objetivos preestablecidos. Las teorías de la organización escolar intentan determinar la técnica administrativa más eficaz para el cumplimiento de fines deseados (Popkewitz, 1984).

⁴ Uno de los supuestos de la "ciencia crítica" es la investigación. Su objetivo no es sólo describir e interpretar la dinámica de la sociedad, sino considerar como pueden modificarse sus procesos constitutivos (Willis, 1977).
Se expone un modelo para la investigación del currículum necesario para explorar las ideas y las aspiraciones del mismo en y a través de la práctica. Se trata del modelo del "profesor como investigador"

⁵ -(enfoque basado en la práctica como modelo de Formación Docente). Cree que los profesores deben participar en la construcción de una tradición de investigación y en un desarrollo apropiado del currículum por sí mismos.

⁵- La consolidación de un escenario político democrático hizo posible modificaciones substanciales en los distintos ámbitos de la sociedad. Las instituciones también tomaron este espacio favorable para modificar sus estilos organizacionales y de gestión. La posibilidad de que los I.F.D. tengan un espacio definido para la investigación permite que los docentes puedan elaborar proyectos institucionales con una actitud mental de investigación. Se invita a que los docentes adopten una postura investigativa sobre su propio accionar y se comuniquen entre sí sus problemas. La investigación produce conocimiento que sirve para la transformación de la práctica (Diseño Curricular para la F. D. N.I. y E.G.B. I y II. PRISE. M.E. SALTA, 1997).

⁶- Teoría del Currículum: proceso que se construye desde la teorización, investigación y debate sobre el currículum.

Se define a través de la dialéctica que se establece entre el Currículum como posibilidad y el Currículum como realidad. (Chávez, P. 1994)

⁷- Cultura escolar la trama de discursos, acciones, políticas, hábitos tanto perteneciente a la práctica escolar cotidiana y espontánea como a la normativa- reglamentos, decretos, disposiciones etc.- incluye a, estudiantes, docentes, directivos, funcionarios de gobierno perteneciente al área educativa. Para el concepto mismo de cultura toma como referencia a R. William (1.981).

⁸- Es un proceso o entidad que se supone existe aún cuando no sea directamente observable o medible.

BIBLIOGRAFIA

- BERSTEIN, B. (1983). **Las pedagogías visibles e invisibles**. En Gimeno y Pérez (Comp) **La enseñanza, su teoría y su práctica**. Madrid.
- BERTONI - POGGI (1996). **Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja**. Ed. Kapelusz.
- BROVELLI, M. (1997 - 1998). **Materiales de trabajo para la organización académica institucional de las Instituciones de Formación Docente Continua**.
- BUSQUETS, M. y otros (1995). **Los temas transversales. Claves de la formación integral** Santillana - Aula XXI - Bs. As.
- CAMILLONI y otros (1996). **Corrientes didácticas contemporáneas**. Ed. Paidós. Cuestiones de Educación. Bs. As.
- COLL, C y otros (1994). **Los contenidos de la reforma**. Ed. Santillana. Bs. As.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). **Enseñanza, currículum y profesorado** - Akal Universitaria - Madrid.
- DE ALBA, A. (1988). **En torno a la noción del currículum** - CESUUNAM - México.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1990). **Currículum y evaluación escolar** - Aique - Bs. As.
- DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DE SALTA E.G.B. 3. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. PRISE. 1997.
- ENTEL, A. (1988). **Escuela y conocimiento**. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.

- FRIGERIO, G. (Comp.) (1991). **Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas** - Tomo I - Miño y Dávila - Bs. As.
- (1993). **Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión** - Troquel - Bs. As.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1966). **La evaluación de los planteamientos Institucionales**. Barcelona. Mimeo.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). **El curriculum: Una reflexión sobre la Práctica** - Morata - Madrid .
- (1993). **Comprender y transformar la enseñanza** - Morata - Madrid.
- HEDLEY BEARE, B., CALDWEL, B., ROSS, H., MILLIKAN (1992). **Cómo conseguir centros de calidad**. Ed. La Muralla (Traducción Javier Orduna Cosmen).
- LUCARELLI, A. (1993). **Regionalización del curriculum y capacitación docente** - Miño y Dávila - Bs. As.
- PINEAU, P. **Revista Argentina Educativa**. Año X. Número 17.
- SALINAS, D. (1995). **Curriculum, racionalidad y discurso didáctico** En POGGI, M. **Apuntes y Aportes de la Gestión Curricular** - Kapelusz - Bs. As.
- (1995). **Desarrollo curricular y dirección de centros** En POGGI, M. **Apuntes y aportes para la gestión curricular** - Kapelusz - Bs. As.
- SANTOS GUERRA, M. (1996). **Evaluación Educativa 1**. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As.
- (1998). **Evaluar es aprender**. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As.
- YAPUR, C. (1991). **La dimensión curricular de la calidad de la Educación**, tomado del documento **Encuadre para abordar la temática de la calidad de la educación desde la perspectiva del curriculum** - BIRF - México.
- ZABALZA, M. A. (1993). **Diseño y Desarrollo Curricular** - Narcea - Madrid
- ZELICMAN, A. y otros (1997). **El problema de la Evaluación. Fascículo sobre: Las ideas previas**. Ed. Tiempo. Bs. As.
- ZOPPI de CERUTTI, A. y AGUERRONDO, I. (1990). **Curriculum y planificación educativa** - En AGUERRONDO, I: **El planeamiento educativo como instrumento de cambio** - Troquel - Bs. As.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, A y colaboradores (1.996) **El enseñante es también una persona** Ed. Gedisa España.
- BEILLEROT, J. (1.996) **La Formación de formadores.** Ed. Novedades Educativas
- CARUSO, D. (1.998) **De Sarmiento a los Simpsons** Ed. Kapeluz Bs As
- CARRETERO y otros (1.991) **Psicología Evolutiva** Ed. Alianza. Madrid
- HUBERMAN, S (1.996) **Como aprenden los que enseñan** Ed. Aique. Bs As
- PIAGET, J (1.979) **El mecanismo del desarrollo mental** Ed. Galindo. Madrid
- PIAGET, J (1.992) **Problemas de Psicología Genética** Ed. Ariel
- POZO, P (1.993) **Formación de Formadores** Ed. Eudema Madrid
- ZABALA, A (1.995) **La Práctica Docente.**
- BATTRO, D. (1.997) **La educación digital.** EMECE, Arg.
- BLOS, P. (1.981) **Psicoanálisis de la adolescencia.** Ed. Mortiz México
- LAPLANCHE y PONTALIS. (1.996) **Diccionario de psicoanálisis** Ed. Paidós Arg.
- FERNANDEZ MOUJAN, O. (1.996) **Trabajo de duelo durante la adolescencia** (Compilación Quiroga Susana)
- GAJERO y MONTENEGRO (1.997) **Construyendo nuestra juventud.** (Progr. de Educación Integral a la adolescencia. Jujuy.
- GIBERTI E. (1.996) **Hijos del Rock.** Ed. Losada. Argentina.
- GREEN A. (1.993) **El adolescente en el adulto Psicoanálisis** APdeBA Vol. XV, Nº 1.
- OBIOLS, G. (1.993) **Adolescencia, Postmodernidad y Escuela Secundaria.** Ed. KAPELUZ
- OBIOLS, S. (1.994) **Adolescente- adulto¿Adulto- adolescente?** Revista Argentina de Psicoanálisis.
- PALACIOS, MARCHESI (1.991) **Desarrollo psicológico y educación I.** Ed. Alianza
- Periódico de divulgación psicológica: **Actualidad Psicológica** Nro. 174, 1991, Nro. 212, 1994 y Nro. 240, 1997.
- PIAGET, J. (1.995) **El mecanismo del desarrollo mental.** Torres Galindo Madrid.
- PIAGET, J. (1.995) **Seis estudios de psicología.** Ed. ARIEL. Barcelona.
- PIAGET e INHELDER (1.992) **De la lógica del niño a la lógica del adolescente.** Ed. GUADALUPE.
- PIAGET e INHELDER (1.990) **Psicología del Niño.** Ed. MORATA.
- PUIGGROS, A. (1.996) **Sujeto, Disciplina y Curriculum.** Ed. GALERNA. Bs As.
- RUBISTEIN (1.981) **Acting out y adolescencia (Adolescencia de la metapsicología a la clínica)** Susana Quiroga Compiladora.
- SLAVSKY, D. (1.998) **Adolescencia violentada** (IX Congreso Metropolitano de Psicología).

1 Produce un efecto sin estar presente. No tiene existencia real sino aparente.

9. LA EVALUACIÓN

9.1. De la dimensión técnica-positivista a la dimensión crítica-reflexiva

Al hablar de una educación de calidad está presente la evaluación tanto en el discurso como en las prácticas pedagógicas, pero no siempre se la ha considerado de manera adecuada ni se la ha aplicado sistemáticamente.

En la institución escolar, hasta este momento, la evaluación está dirigida exclusivamente hacia los alumnos.

El sentido democrático de la evaluación exige que:

- no sólo los alumnos sean evaluados.
- los protagonistas de la evaluación sean todos los que intervienen en el quehacer educativo.

Además, debe ser realizada con respeto hacia las personas y las reglas del ideal democrático, tratando de mejorar la práctica y ayudar de alguna manera a los que la realizan, por cuanto, en la evaluación, muchas veces se esconden el poder, el privilegio,.....

Conviene:

- evitar que la evaluación sea un instrumento de dominación. En cambio,
- impulsar hacia un proceso de diálogo y comprensión para mejorar la práctica educativa.

En la actualidad, para mejorar la calidad de la educación, se habla de la evaluación como instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión, en contraposición de una evaluación como mecanismo de control, de selección, de medición,.....

No se dice que existen sólo dos paradigmas al estudiar la evaluación. Se propone prestar atención a dos dimensiones que Miguel Angel Santos Guerra analiza del concepto evaluación y que pueden aplicarse tanto a los alumnos como a las instituciones.

La evaluación como medición.

Dimensión tecnológica-positivista.

El proceso de evaluación encierra mecanismos de poder que ejerce tanto el profesor como la institución.

Fundamentalmente consiste en la comprobación de los resultados de aprendizaje. Se estudia para el examen, no para aprender. Lo fundamental es aprender a hacer exámenes y hacerlos bien.

Se realiza mediante pruebas estandarizadas, aplicadas en los mismos tiempos y con criterios de corrección, muy similares.

Los resultados se expresan a través de números. En nuestra realidad se usan las pruebas escritas y la lección oral.

Alguna de las funciones que resultan relevantes desde esta concepción son:
Control: Permite controlar la permanencia de los alumnos en el sistema, según el mayor o menor conocimiento de los contenidos de la asignatura y de los que el profesor considera que son de importancia. Se refiere únicamente a los alumnos.

No se evalúa procesos sino resultados. Se valora contenidos conceptuales y no procedimentales ni actitudinales.

Selección: Quienes no superan las pruebas van quedando afuera del sistema. Se elige a los que son capaces de superarlas. Clasifica y controla a los alumnos. Los selecciona y determina sus expectativas futuras.

Comprobación: Permite saber si se han logrado los objetivos, según una escala, por lo general, numérica. En algunos casos se usa una escala conceptual. Al finalizar cada término (trimestre, cuatrimestre,...) el alumno recibe un documento (boletín de calificaciones) con su situación expresada en números (del 1 al 10) o en conceptos (Muy bueno, bueno, regular, insuficiente).

Es una forma de control de los aprendizajes memorísticos como modo de verificar adquisiciones fragmentadas de conocimiento.

Clasificación: Permite clasificar a los estudiantes por cuanto tiene un referente comparativo doble (con los que están en menores condiciones y con el resto de los alumnos).

Acreditación: Superados los controles de evaluación, se llega a la acreditación, que tiene una escala. Esa acreditación depende del control que se hizo término por término. En nuestra realidad, el aprobar o desaprobar depende de un promedio.

Jerarquización: Quién evalúa impone criterios, decide sobre pautas de corrección, en muchos casos, sin consensuarlas.

Con estas funciones la evaluación genera:

Cultura del individualismo: La evaluación tiene un carácter individual, aunque se insista en un trabajo cooperativo.

Cultura de la competitividad: En la evaluación, cada estudiante es visto como un rival. No siempre se respetan las reglas de juego.

Cultura de la simplificación: Al centrarse en los resultados no se profundizan los problemas que subyacen en la práctica educativa.

Cultura de la cuantificación: Los resultados son traducidos a un número o a una palabra, que corresponden a una escala, por lo general, numérica. Se caracteriza por valoraciones cuantificadoras, instrumentos de cuantificación, simbología no motivadora.

Cultura de la inmediatez: El fracaso o el éxito inmediato se manifiesta en cada evaluación. Los alumnos deben acomodarse a las exigencias de cada docente, pues en ningún momento se negocian contenidos, criterios de evaluación,....

La evaluación como comprensión.

Dimensión crítica-reflexiva.

Desde esta perspectiva la evaluación es un proceso y no un momento final. Exige reflexión, interrogación permanente, interpretación de resultados.... No es un momento final donde se comprueba los resultados del trabajo. Por el contrario, es un proceso reflexivo que abarca a todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, todos los datos que se recogen afectan al sistema y al contexto en el que se realiza la acción, y no sólo al alumno.

Entre las funciones que se privilegian desde esta concepción podemos citar:

Diagnóstico: Permite conocer las ideas de los alumnos, dificultades, errores, logros..... Identifica las mejoras y dificultades, detectando y analizando las causas de éstas, tratando de reconducir las situaciones consideradas como deficitarias.

Diálogo: En esta discusión sobre la enseñanza han de intervenir los estudiantes, las personas preocupadas por la educación, los padres,.....

Comprensión: Permite comprender qué pasa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Retroalimentación: Ha de permitir una reorientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, no sólo a nivel alumno.

Aprendizaje: Permite a los docentes evaluar la metodología, analizar si los contenidos y los aprendizajes son socialmente significativos.

La evaluación, desde esta perspectiva genera:

Cultura de la autocrítica: Da lugar a la reflexión, al análisis global. Es un proceso reflexivo.

Cultura de la incertidumbre: No se pueden plantear cuestiones críticas que logren comprender en profundidad y permitan cambiar actitudes, concepciones, situaciones.....

Cultura de la flexibilidad: Permite realizar modificaciones, cambiando la rutina y la rigidez de las organizaciones escolares.

Cultura de la colegialidad: Exige actitudes de apertura y cooperación complementada de una práctica colaborativa que respete tiempos y espacios.

De la comparación de estos modelos de conceptualización y práctica de la evaluación, se desprende la necesidad de revisar y fundamentar en los IFD buscando modificaciones significativas. Se buscará que la evaluación sea:

- * **cualitativa** y no sólo cuantitativa: No reduce a un número los resultados de determinados contenidos y capacidades. Proporciona información sobre cuál es la situación del alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hasta este momento, el docente, más que docente, es juez, es el censor, es quién organiza y presenta el examen que los alumnos deben aprobar. Esto ha permitido que la evaluación aparezca como instrumento de refuerzo en una relación pedagógica verticalista.
- * **democrática** y no autocrática: La evaluación se pone al servicio de quienes la usan y no al servicio del poder.
- * **práctica** y no especulativa: tiende a producir mejoras a través de la comprensión, del conocimiento de su naturaleza, funcionamiento y resultados. Debe servir de ayuda para que los alumnos progresen en su aprendizaje y para que los profesores evalúen su propia forma de enseñar.
- * **procesual** y no sólo final: se realiza a través del proceso y no al final del mismo. Se estima y registra de una manera permanente, el proceso de aprendizaje de cada alumno. Implica un estudio **continuo** en cuanto a reflexión y práctica de lo aprendido.
- * **participativa** y no mecanicista: los protagonistas de la evaluación emiten su valoración. Observamos que se amplía el sujeto evaluador. Se procura que en esta tarea

participen todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Qué alcance tiene ampliar el sujeto evaluador?

Quiere decir que los alumnos también deben participar en el control y en la valoración de su propio aprendizaje.

¿Para qué van a participar los alumnos?

Es necesario que el alumno llegue a saber si ha comprendido los conceptos, si domina procedimientos, técnicas,... y también para observar cuáles son las actitudes y conductas esperadas.

* **externa**, pero de iniciativa interna: los propios participantes la solicitan. Requieren colaboración exterior. Los evaluadores externos, al estar menos implicados en la acción, tienen mayor independencia para evaluar. Ellos no emitirán un juicio sobre la calidad de funcionamiento de la institución ni conseguirán una mejora de las prácticas, de las actitudes,... pero sí ayudarán a los protagonistas de la acción educativa, a realizar un análisis en mejores condiciones.

La evaluación debe ser un proceso de diálogo, comprensión y mejora, por cuanto:

* la discusión y la reflexión compartida por todo los participantes permitirá emitir el juicio de valor de la evaluación.

* la finalidad que se plantea es entender por qué las cosas llegaron a ser como son.

* pretende una mejora no sólo de resultados sino de la racionalidad y de la justicia de las prácticas educativas.

9.2. La evaluación del sistema educativo

La evaluación debe ser realizada a distintos niveles; si es que se quiere garantizar una educación de calidad.

Se debe evaluar tanto a los alumnos, como a los docentes, a las instituciones educativas y también al sistema educativo.

Las tres primeras están al alcance de las decisiones de la comunidad educativa y la última, la evaluación del sistema educativo, depende de decisiones que deben tomar al nivel más alto de la administración educativa.

¿Por qué evaluar el sistema educativo?

Para saber si es eficaz o no, para mejorar la calidad de la educación. Las nuevas tendencias proponen:

9.3 La dimensión ética de la evaluación

Miguel Angel Santos Guerra, en *EVALUAR Y COMPRENDER*, nos dice:
dime como evalúas y te diré que tipo de profesional eres. Es decir, la evaluación pone sobre el tapete todas nuestras concepciones sobre la sociedad, los alumnos, la escuela, el profesor,....

Cuando se hace referencia a la sociedad, si se la considera como:

- un lugar donde se puede llegar muy alto, a cualquier precio y por cualquier medio, la evaluación será selectiva y muy discriminatoria.
- la cultura de la solidaridad y la igualdad, la evaluación permitirá superarse a aquellos que no tienen medios, convirtiéndose en un sistema nivelador.

Al considerar a los alumnos:

- si tienen que repetir en forma mecánica lo que se les transmitió, la evaluación será un proceso de medición, de comprobación.
- si actúan en un grupo de aprendizaje formado por compañeros y profesores, y se interesan por el conocimiento, la evaluación será un proceso de reflexión compartida.

Al hacer referencia a la escuela:

- si se la considera como un lugar donde sólo se llena la cabeza de conocimientos, la evaluación es un proceso que sirve para comprobar qué aprendió el alumno.
- si se la concibe como el lugar donde se recrea la cultura, donde se despierta el entusiasmo por el conocimiento, la sabiduría, la evaluación será una reflexión sobre los procesos de desarrollo humano e intelectual.

Con respecto al profesor:

- si es considerado transmisor de conocimientos, la evaluación nos indicará si el alumno los asimiló correctamente.
- si es el encargado de hacer que el alumno investigue, que construya el conocimiento, la evaluación servirá para descubrir si el docente desempeña esas funciones y trata de mejorarlas.

9.4. EVALUACION INSTITUCIONAL

En el ámbito educativo, la evaluación ha significado hasta ahora, aquello que tenía relación con las formas de ejercitar un poderoso mecanismo de control social y educativo como así también de legitimar o desacreditar determinadas políticas educativas.

Esta compleja, parcial y restringida acepción del término esta siendo modificada por una concepción superadora en donde la evaluación tiene ingerencia en los procesos, las estructuras y los contextos educativos para logros de significación social como el de la calidad educativa en este caso.

La evaluación educativa tiene otro sentido y otra realidad. Está orientada hacia el aprendizaje social, hacia la toma de conciencia, la participación, el conocimiento y la responsabilidad de todos. Es formular un juicio sobre la actuación de un curso de acción, de un individuo o grupos de individuos, un protagonizan en la construcción del sistema educativo.

Un concepto holístico de la evaluación necesariamente se vincula al concepto de autonomía. En consecuencia esta debe ser adecuada a cada institución considerando datos cuantitativos junto a elementos cualitativos debidamente tratados mediante procesos de objetivación de sus valoraciones.

Desde Organización y Gestión es coherente adherir al concepto de calidad con un significado de mejora de una organización, basada en la reflexión colectiva de los datos recogidos a través de un proceso científico y sistemático de autoevaluación contrastada e investigación participativa del funcionamiento de los elementos de una institución educativa (tanto en sus variables, procesos y resultados) por parte de todos los miembros integrantes, tanto internos, como mixtos y externos que conlleve a asumir responsablemente el cumplimiento de los compromisos.

Desde un **enfoque procesual** evaluar programa o una realidad educativa y no solamente al proceso que recoge, sintetiza, analiza la información pertinente para formular el juicio de la evaluación.

Desde un **enfoque estructural**, la evaluación se realiza en relación al sentido y a su objeto.

El sentido de la evaluación se refiere al proceso orientado al conocimiento de la calidad del servicio educativo y no solamente al impacto y repercusiones del servicio sobre los receptores.

El objeto de la evaluación se refiere a los componentes de los procesos de enseñanza -aprendizaje (currículum metodología, aprendizajes, organización administración, docentes, alumnos) y su influencia en la calidad y no solamente a los individuos o grupos de individuos receptores del servicio.

Ambos enfoques son complementarios.

El primero sitúa la evaluación en el terreno de los juicios pero presenta la dificultad de que no diferencia entre el sentido y el objeto. Esto puede reducir el concepto y limitarlos a los de calificación, test, prueba objetiva y exámenes. De este modo diluye la frontera entre instrumento y juicio y no tiene en cuenta que evaluar es algo más que recoger datos e informaciones sobre una realidad educativa.

El segundo el juicio se realiza sobre la calidad del servicio y el aprovechamiento o impacto en los receptores del mismo; por lo tanto los parámetros del juicio son distintos: amplios en el primero y reducidos en el segundo.

Una evaluación educativa conviene sea convocante para que estudiantes, docentes, padres, coordinadores, gestores, todos los implicados en la realidad evaluada encuentren un espacio teórico y ético en el que discutir, dialogar, profundizar, decidir en esa compleja, rica y dinámica realidad educativa.

Evaluar implica entonces considerar:

La naturaleza ética de la gestión El aprendizaje organizacional

Con respecto a la naturaleza ética de la gestión, habría que orientar la gestión hacia la:

- Promoción del desarrollo personal.
- Definición del protagonismo personal como fin en sí y no como medio para conseguir otros fines.
- Construcción de una actitud objetiva y tolerante con la crítica como parte esencial de la educación y la sociedad.
- Promoción de estilos democráticos extensivos a la sociedad global.

Con respecto al aprendizaje organizacional:

- Una organización que aprende es una organización con capacidad para responder a las necesidades de su entorno, para procesar información y recursos eficientemente.
- Una organización que aprende estimula la colaboración, la iniciativa, la exploración de posibilidades.

- Una organización que aprende tiene capacidad para reorganizarse y las interacciones no son sólo símbolos sino que sirven para profundizar y difundir mejor la información, buscar alternativas y tomar decisiones.

Seguendo a Francisco Aparicio, construir una Cultura de la Evaluación significa generar un espacio de reflexión sobre las "barreras" que impiden su construcción. Barreras tales como:

- Resistencia al cambio.
- Desconfianza acerca de los propósitos.
- Desconfianza acerca del proceso.
- Desconfianza acerca del uso y trascendencia de los resultados.
- Amenaza personal y su repercusión en el status profesional y social.

De la misma manera es importante reflexionar sobre los propósitos y procedimientos:

Propósitos:

- Proponer una evaluación institucional y global.
- Propiciar las modificaciones estructurales necesarias evitando la polarización del poder.
- Apoyar la labor docente.
- Crear un instrumento confiable de autocontrol.

Procedimientos:

- Asegurar la objetividad y fiabilidad de los resultados.
- Crear un clima apropiado de amplia participación.
- Exigir preparación técnica.
- Continuidad del proceso.

El juicio sobre la calidad de una realidad social no puede ser ni delegado, ni sustraído a los sujetos implicados, el juicio es, un proceso de construcción y la riqueza de esta construcción estriba en que se convierta en un aprendizaje colectivo, en un diálogo y una reflexión conjunta, un proceso a través del cual los sujetos puedan adquirir la capacidad y la responsabilidad para cambiar y decidir sobre la realidad inmediata.

BIBLIOGRAFIA

- BERTONI - POGGI (1996). **Evaluación: Nuevos significados para una práctica compleja**. Ed. Kapelusz.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1990). **Curriculum y evaluación escolar** - Aique - Bs. As.
- DISEÑO CURRICULAR JURISDICCIONAL DE SALTA E.G.B. 3. Ministerio de Educación de la Provincia de Salta. PRISE. 1997.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1966). **La evaluación de los planteamientos Institucionales**. Barcelona. Mimeo.
- SANTOS GUERRA, M. (1996). **Evaluación Educativa 1**. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As.
- (1998). **Evaluar es aprender**. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Bs. As.
- YAPUR, C. (1991). **La dimensión curricular de la calidad de la Educación**, tomado del documento **Encuadre para abordar la temática de la calidad de la educación desde la perspectiva del curriculum** - BIRF - México.
- ZELICMAN, A. y otros (1997). **El problema de la Evaluación. Fascículo sobre: Las ideas previas**. Ed. Tiempo. Bs. As.

10. EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y SUS FUNCIONES. ORGANIZACIÓN Y GESTION EN EL NUEVO MODELO FORMADOR DE IFD

CAPACITACION E INVESTIGACION. TENDENCIAS ORIENTACIONES Y ENFOQUES DE ORGANIZACIÓN

La presencia de una estructura social cada vez más fragmentada, el impacto de la revolución tecnológica de estos últimos años, la multiculturalidad son elementos del contexto histórico en donde se encuentra el Sistema Educativo.

El conjunto del Sistema Educativo puede verse como una serie de organizaciones que traban o facilitan la provisión de un servicio equitativo de calidad. Es en la institución escolar como "unidad de servicio" donde se juega la suerte de la calidad y la equidad de la oferta educativa. (Aguerrondo 1992).

Cuando en las estructuras del Sistema Educativo se produce una inadecuación con el escenario político, social, económico y cultural se manifiesta la disfuncionalidad del mismo. Este es el momento donde se hace imperativa la transformación del Sistema.

10.1-Las Instituciones Educativas como parte del Sistema Educativo

Las organizaciones determinan la calidad y cantidad de muchas de las tramas vinculares que constituyen la esencia de nuestro ser social.

La institución educativa como contexto específico de acción, como unidad organizacional constituye una importante unidad de transformación.

Una institución que se caracterice por una plasticidad estructural permite abordar situaciones de cambio.

"No hay organización tan poderosa que pueda cerrarse totalmente como tributo a sus propias coherencias internas, ni tan hábil como para no poder metabolizar de alguna manera las perturbaciones que vienen de su entorno." (Schvarstein 1992) La organización crea el espacio que sostiene y transforma el espacio singular del sujeto quien al ensanchar su concepción del mundo externo y su ubicación en él, contribuye a modificar creativamente los espacios mayores que legitiman la transformación.

10.2-La Institución Educativa: problemática y posibilidades

Las Instituciones de Formación Docente, parte integrante del Sistema Educativo, presentan características de compleja disfuncionalidad. A pesar de todos los esfuerzos realizados: cambio de planes e innovaciones, no han superado la inercia, la endogamia y el isomorfismo.

En el plano de la Formación Docente, puede responsabilizarse a la institución por un lado de la mimetización con el nivel para el que forma desde una matriz de aprendizaje que minimiza significativos alcances profesionales y por otro lado limitando las posibilidades de participación en la toma de decisiones; generando así, una escasa autonomía profesional y cercenando el protagonismo del colectivo docente. La mayoría de las instituciones reproducen en su organización las estructuras de las instituciones para las que forma a los futuros docentes.

La superación de esta problemática supone una nueva organización y cultura institucional que, a la vez que analice las condiciones que han configurado las prácticas pedagógicas, recupere las anticipaciones esenciales que dieron sentido a las experiencias innovadoras.

La Transformación Educativa aparece, a la luz de las tradiciones y de las condiciones actuales como una empresa insoslayable y compleja a la vez. Requiere de una definición y toma de posición respecto de una serie de tensiones planteadas en torno del proceso de transformación de la formación docente:

- el desarrollo de un equilibrio entre regulación y autonomía,
- la existencia de unidad de concepción y espacios para la diversidad;
- la posibilidad de instalar lo nuevo sin anular la historia y las trayectorias;
- la necesidad de promover espacios de innovación en los IFD atendiendo a la vez las diferentes condiciones de posibilidad de las instituciones.

La construcción de una nueva organización y cultura institucional es un proceso gradual, progresivo y complejo. Incluye formación de grado, permanente actualización y perfeccionamiento y diferentes formas de investigación, instancias alternativas y simultáneas ligadas a su tarea específica.

La Ley de Educación, los Acuerdos y Resoluciones del CFCyE conforman el marco normativo. Este, a través de la explicitación de las capacidades inherentes al desempeño profesional docente y de los criterios pedagógicos para la organización de la formación docente continua, de la organización y gestión de las instituciones, orientan el proceso de transformación.

10.3- Nuevos marcos legales.

- Ley Federal de Educación. Nº 24195/93 – Art.18 al 22
- Ley de Educación Superior.
- XIV Asamblea Extraordinaria. Res.26/93 (Capacitación y formación docente)
- XVI Asamblea Extraordinaria. Res. 32/93 (Formación, perfeccionamiento y capacitación)
- XIX Asamblea Extraordinaria. Res.36/94
- XX Asamblea Extraordinaria. Res. 37/94. Documento A.8. Encuadre Institucional.
- XXIII Asamblea Extraordinaria. Res. 41/95. Reorganización Institucional.
- XXIV Asamblea Extraordinaria. Res. 43/95. Reorganización del S.E.
- XXVII Asamblea Extraordinaria. Res. 52/96.
- Documento Serie A-11. Bases para la organización de la Formación Docente.
- Documento Serie A-14. Transformación Gradual y Progresiva de la Formación Docente Continua.

10.2- CRITERIOS ORGANIZATIVOS Y DINAMICA DE GESTION INSTITUCIONAL.

El modelo organizativo, delineado por el marco normativo, permite que cada IFD defina su estructura organizativa, desde su margen de autonomía, procurando el estilo y la identidad singular que mejor convenga a las características de la propia organización.

Dentro de este marco, la gestión de un IFD es considerada como una gestión integral, que implica el abordaje y la acción desde múltiples perspectivas, teniendo en cuenta lo institucional, lo curricular, lo administrativo, que sin descuidar el todo y la mirada globalizante permita operar en los diferentes niveles de la institución al servicio del aprendizaje. Es el Proyecto Educativo Institucional la herramienta básica y la concreción inmediata de la Gestión.

10.2.1 Organización flexible y gestión transformadora e integral.

La organización es un sistema complejo pensado para producir ciertos resultados. Reúne a un conjunto de personas en un espacio y tiempo determinado quienes, cooperando entre sí, cumplen con los fines pautados en una estructura que posee divisiones, diferenciaciones y jerarquizaciones pero también coordinación y relación entre individuos y unidades que la componen.

La organización supone un conjunto de normas que regulan su estructura.

La transformación educativa, se hará efectiva en organizaciones que como instituciones sociales funcionen teniendo en cuenta:

- La pertinencia es decir que funcionen como sistemas abiertos, capaces de energizar positivamente las fuerzas centrífugas y centrípetas que se generan en su interacción con el medio.
- La participación es decir que propicien la horizontalidad de las relaciones de los agentes que configuran la comunidad educativa sin que éstos pierdan su identidad y ámbito de competencia.
- La calidad, es decir que posibiliten hacer las reestructuraciones necesarias, en un proceso estratégico de mejoramiento continuo basado en la reflexión colectiva de datos recogidos a través de un proceso científico y sistemático de autoevaluación contrastada e investigación permanente del funcionamiento de la institución educativa.

La perspectiva tradicional define la organización y la gestión desde el paradigma del control. Esto implica regular, controlar, estandarizar porque lo que se desea es prevenir el error y dirigir la organización hacia sus objetivos.

Pensada desde el paradigma del aprendizaje institucional, significa por un lado reconocer y corregir el error, pero también flexibilizar la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos.

“La organización rígida y endodirigida, que desconoce los cambios y turbulencias externas, pierde vigencia frente a los requerimientos actuales de una organización flexible y heterodirigida, que no sólo acepta el desafío del entorno sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de transformación institucional.” (Aguerrondo 1992).

En el ámbito de las organizaciones se generan los procesos de gestión. La gestión es la previsión de acciones que permite que una institución cumpla los objetivos que se propone. Las acciones administrativas, financieras, pedagógicas, conforman la gestión integral teniendo en cuenta las múltiples relaciones que se establecen en una institución.

La gestión está vinculada a “gobierno”; es la “dirección hacia”, donde el colectivo institucional pone en práctica mecanismos necesarios para lograr los obje-

po es más un instrumento para la ordenación de la realidad que un condicionante de esta.

La organización temporal, en estructuras formales muy flexibles, permiten realizar mediante la evaluación, los ajustes continuos necesarios. La aparente dicotomía educación - tiempo, supone la subordinación del tiempo a la educación para concretar acciones en función de objetivos cuya prioridad permita establecer proyectos con los necesarios límites temporales. El tiempo, es por lo tanto una variable de ajuste. Su consideración nunca debe ser anterior a los procesos de desarrollo, así la acción educativa surgirá de una previsión y no de un esquema temporal preestablecido.

La organización institucional comprende además los canales de comunicación formal y los objetivos que las instituciones se proponen.

En la organización institucional hay una dimensión pedagógica - didáctica y una dimensión administrativa.

La dimensión pedagógica- didáctica se refiere a la actividad académica que se desarrolla en los IFD y que integra las funciones de investigación, capacitación y formación.

La dimensión administrativa, estrechamente ligada a la actividad académica, supone la división sistemática del trabajo, el ejercicio de la autoridad y responsabilidad, el reconocimiento de derechos, el poder para el cumplimiento de lo previsto. Aspectos estos, que se concretizan en la definición de roles y funciones.

Se propone una conducción democrática. La conducción como gestora de la política institucional interviene en un espacio estratégico en donde gravita el conflicto, la negociación, la concertación, el asesoramiento, el liderazgo, la mediación, la toma de decisiones, aspectos facilitadores de la autonomía institucional.

Se proponen cuerpos colegiados de asesoramiento a la conducción institucional, con amplia representatividad.

Se propone para las distintas funciones la presencia de una coordinación que facilite la conformación de equipos de trabajo, la organización académica de tareas con objetivos y procedimientos bien definidos, la armonización de programas para evitar superposición de personas, actividades, tiempos, lugares y recursos, el ajuste permanente de tiempos, la comunicación por contactos formales e informales, las reuniones periódicas de seguimiento. En síntesis la coordinación favorecerá los procesos de comunicación, de control de programas y personas y la participación profesional armónica.

10.2.3 Funciones de los IFD en el marco de una organización inteligente.

Las organizaciones inteligentes son aquellas donde las personas comprometen continuamente sus acciones para lograr los resultados que se desean, donde se cultivan nuevos patrones de pensamiento, donde la aspiración es colectiva, donde el aprender a aprender es una actividad de conjunto.

La complejidad organizativa de los IFD es un espacio, que desde un estilo de organización inteligente, puede favorecer la construcción de una cultura institucional eficaz y eficiente.

La normativa precedente, establece que los Institutos de Formación Docente asuman las Funciones de Formación Inicial; Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización y Promoción e Investigación y Desarrollo.

La Función de Promoción e Investigación y Desarrollo, como implicación del investigador en el proceso de la acción, enriquece el campo profesional docente e institucionaliza el ámbito como factor de cambio; como indagación sistemática y crítica, permite analizar, descubrir y comprender, desde un encuadre teórico, los problemas de la cotidianeidad para buscar sus soluciones.

La Función de Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización definirá un proceso diferente de construcción que implica a su vez un proceso de deconstrucción, un posicionamiento, desde un ángulo diferente, para encontrar otras alternativas argumentativas que fundamenten a la vez que satisfagan las crecientes indagatorias de la dinámica social contemporánea.

La Función de Formación Inicial ofrecerá el ámbito para construir competencias que permitan actuar en una dinámica social, científica y cultural determinada comprendiendo sus procesos, indagando en sus orígenes y prospectivas, profundizando en sus planteos teóricos, proponiendo criterios de organización, secuenciación, valoración, reorganización, asumiendo un compromiso personal y social desde el campo profesional específico.

Las Funciones precedentemente enunciadas, conviene conformen redes y estructuras de comunicación y participación, verdaderos espacios interactivos dinamizadores del desarrollo y funcionamiento de una organización e indicadores de evaluación de su funcionamiento.

La posibilidad de "constituir una comunidad real de investigadores, donde se logre una interrelación entre los grupos de trabajo, un vínculo más fluido con el sistema y una posibilidad de utilización de la investigación" (Aguerrondo 1996) es una manera de acortar la "fractura entre la investigación y el sistema educativo". No se trata de suplantarlo un sistema que está perimido por otro, por más moderno que éste sea. Se trata de montar mecanismos que permitan una innovación constante para construir un nuevo sistema educativo.

En esta innovación se requieren estrategias al interior del sistema educativo, una de las estrategias es aquella que permite el ingreso de los productos de la investigación educativa. Para ello es necesario construir una comunidad educativa donde lo académico y la práctica profesional se constituyan en un solo enfoque de investigación y desarrollo, donde los hallazgos de la investigación sean insumos productivos o resolución de problemas. (Aguerrondo 1996).

La fractura entre sistema educativo e investigación se produce porque la racionalidad básica del discurso pedagógico práctico es una racionalidad normativa y la racionalidad básica de la investigación en educación es una racionalidad que toma criterios de la práctica científica, produciéndose una ruptura lógica por la diferencia de discursos.

Crear una lógica distinta significa unificar, resignificar, redefinir una racionalidad básica que rompa esta fractura "conozcamos para hacer cosas distintas, hagamos cosas distintas para poder conocer distinto" (Aguerrondo 1996). Si bien la universidad tiene sus propuestas de Formación Docente, los IFD tienen que continuar con una doble alternativa: constituir el campo específico de la formación docente, en donde es ineludible la existencia de un área de investigación, y con

propuestas que no sean de formación docente.

Es en los Institutos de Nivel Terciario donde es posible construir una lógica que rompa la fractura tradicional entre investigación y sistema educativo. Estos espacios de investigación en el nivel terciario no son campos de competencia con la investigación que se pueda hacer en la universidad.

Los equipos profesionales docentes de los IFD que tienen la posibilidad de armar proyectos educativos institucionales, con una actitud mental de investigación; que pueden mirar hacia adentro de las instituciones con actitud crítica; que pueden hacer inferencias a partir de la organización sistemática de la evaluación, que pueden organizar espacios y tipos diferentes de producciones o generación de conocimiento son quienes desde los espacios de investigación podrán mediar entre las necesidades de los docentes y las posibilidades de investigación de las universidades.

Esta posibilidad innovadora de los IFD hará posible:

- Modificar el discurso de lo normativo a lo inductivo, lo científico.
- Recoger las innovaciones y los avances que se hagan en las escuelas para trasladarlos a un ámbito de mayor abstracción en marcos teóricos para difundirlos, replantearlos, ponerlos en mesa de discusión ampliando el hacer científico, enriqueciendo el sistema.
- Y lo más importante modificando el hacer de los IFD. El área de investigación como receptáculo de las inquietudes de la práctica profesional docente, será el espacio de replanteo de la formación, la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización docente.

La capacitación docente se inscribirá en un programa integral que articule planes de capacitación y actualización que realicen a nivel del sistema y los que pueda elaborar cada IFD o grupo de instituciones.

El programa integral de capacitación tendrá en cuenta la capacitación real que posee el cuerpo de profesores, el potencial posible y deseable, como también las formas, condiciones y espacios más adecuados para planificar las acciones pertinentes.

La selección de temáticas o problemáticas que provengan de un análisis de las dificultades de la Formación Inicial como los resultados de la investigación serán referentes básicos para orientar líneas de capacitación.

La capacitación puede ser pensada hacia el interior de los IFD o hacia fuera, según la potencialidad profesional de la institución. De la misma manera que es imprescindible definir, según la etapa en que se encuentre el equipo profesional docente, si estará orientada hacia la :

- Complementación de capacitación docente.
- Perfeccionamiento docente en actividad.
- Capacitación de graduados docentes para nuevos roles y funciones.
- Capacitación pedagógica de graduados no docentes.

10.3- ESTILO DE GESTION TRANSFORMADORA

Los IFD son instituciones educativas cuyo objetivo principal es la formación docente pero también la producción del conocimiento a través de actividades de distinto tipo de investigación. Por lo tanto hay un nivel de autoridad intrínseco al saber disciplinario.

Esto hace suponer que los IFD, como estilo organizacional, son un sistema de "base pesada" " es decir que la base sobre la cual se sustentan estas instituciones tienen mucho peso, porque justamente el grado de conocimiento que se detenta está en la base". En consecuencia la institución, como ámbito poseedor de una cultura creada por sus propios actores y reconociendo una organización disciplinar, ofrecerá las condiciones organizativas básicas, las posibilidades recursivas, sus particulares normas y pautas de funcionamiento, que los actores conocerán para poner en práctica, proyectos y programas de acción.

La gestión no involucra solamente el gobierno sino la toma de decisiones. La toma de decisiones no solamente desde la conducción sino en todos los niveles de la organización.

10.3.1. Proyecto Educativo Institucional

Es la manifestación autónoma del colectivo institucional, mediante la cual es posible la implementación de las políticas educativas a través de diversas estrategias que de acuerdo a las particularidades de cada contexto, conlleven la finalidad de mejorar la calidad educativa.

El Proyecto Educativo Institucional define los rasgos de identidad de la institución, formula los objetivos de su accionar y expresa la estructura organizativa. La estructura organizativa y la gestión institucional en coherencia con la estructura profunda y la estructura superficial del curriculum, concretaran un accionar espiralado en donde las funciones de investigación, capacitación y formación graviten en una dinámica convergente.

El PEI en el marco de la autonomía institucional permite evolucionar desde un modelo de gestión normativa a un modelo de gestión transformadora.

10.3.2. Criterios Generales de Organización.

El PEI como espacio democrático puede considerarse como un proceso colectivo en donde entran en consideración contenidos valorativos, como estructura de planificación, como una herramienta al servicio de la acción.

Por lo tanto debe ser:

- Estratégico, puesto que señala modos posibles de alcanzar objetivos, identificar debilidades, fortalezas, obstáculos y oportunidades.
- Flexible, para abrir posibilidades hacia la incorporación de factores no previstos.
- Dinámico, porque no culmina ni cesa sino que acompaña a la acción como instrumento de gestión.
- Participativo en tanto todos los actores en distintos niveles, competencias y responsabilidades, toman parte en la definición de las distintas etapas de la elaboración de proyectos.
- Sistemático y formalizado en la utilización de técnicas, instrumentos y procedimientos.

10.3.3. Programa Sistemático de Evaluación

La determinación del objeto de la evaluación marca las metas de la acción educativa y en buena parte el camino más adecuado para llegar a ellas. En consecuencia a través de un programa de evaluación se concreta un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación. La gestión transformadora no es

posible si no se piensa, como estilo de consolidación y dinámica de regulación, la cultura de la evaluación. Este modo natural, constructivo, participativo, sin prevenciones ni recelos, favorece el avance sobre base segura, firme, de datos fehacientes que hace posible un cambio cualitativo importante en el camino de la profesionalización docente y un logro en la eficacia y eficiencia como principales indicadores de calidad educativa.

Los mismos, en líneas generales se refieren a:

- Normas y objetivos comunes asumidos en un proyecto educativo.
- Organización y funcionamiento ágiles con claro liderazgo de la conducción.
- Programas de investigación, capacitación y formación en función de las necesidades del IFD.
- Criterios y estrategias con formadora orientación de la coordinación.
- Trabajo en equipo y toma de decisiones compartidas.
- Dinámica de gestión, circulación de la información, calidad de las vinculaciones desde un criterio de administración institucional.
- Nivel y calidad de participación del profesorado.
- Nivel y calidad de participación de los estudiantes.
- Utilización racional del espacio, el tiempo y los recursos.

BIBLIOGRAFIA

- AGUERRONDO, Inés. (1992). **La escuela media transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva**. Seminario: los límites y las posibilidades de la educación del nivel medio en la formación para el trabajo.
- ANIKO, HUSTI. **Del tiempo escolar uniforme a la panificación móvil del tiempo**. Revista de Educación N° 298. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid 1992
- BROVELLI, MARTA. Los lineamientos curriculares provinciales para la Formación Docente y su relación con los Diseños Curriculares Institucionales. Ministerio de Cultura y Educación. 1998
- CASANOVA, MARIA ANTONIA (1992) **.La Evaluación garantía de calidad para el centro educativo**. Edelvives Aula Reforma España
- Documento. **Informe de la Red Federal de información** 1996
- Documento. **Prototipos institucionales**. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1997.
- Documentos. **Materiales de trabajo para la organización académica institucional de las instituciones de formación docente continua**. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1998.
- FANELLI, ANA MARIA. **Nuevos Modelos de Organización del Nivel Superior y Universitario**. Seminario cooperativo para la Transformación
- FRIGERIO, Graciela (1992) **De aquí y de allá texto sobre la institución educativa y su dirección**. Editorial Kapeluz.
- GAIRIN, JOAQUIN. **La organización del tiempo**. Elaboración y desarrollo del Proyecto Educativo de Centro.
- LOMBARDI, GRACIELA. **La Capacitación Docente en las Instituciones Formadoras**. Ministerio de Cultura y Educación. 1998
- SCHVARSTEIN, Leonardo (1992) **El Espacio Organizacional**. Psicología Social de las Organizaciones. Paidós
- SENGE, PETER. (1990). **La Quinta disciplina. Como impulsar el aprendizaje en Organizaciones Inteligente**. Ediciones Juan Garnica S.A. Barcelona
- STENHOUSE, L. (1993) **La investigación como base de la enseñanza**. Ediciones Morata

[Faint, illegible text covering the majority of the page, likely bleed-through from the reverse side.]

C N I E Sa.