

er
onales para la
ficu



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación



**Lineamientos
Curriculares Nacionales
para la
Formación Docente Inicial**

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial

Documentos de Formación Docente

2007



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación



Instituto Nacional de
Formación Docente

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. **Cristina FERNÁNDEZ**

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. **Juan Carlos TEDESCO**

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. **Alberto E. SILEONI**

SECRETARIO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS
Dr. **Alberto DIBBERN**

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Prof. **Susana MONTALDO**

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO
Lic. **Oswaldo DEVRIES**

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA
Arq. **Daniel IGLESIAS**

SECRETARIO GENERAL DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
Prof. **Domingo DE CARA**

DIRECTORA EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL
DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
Prof. **María Rosa ALMANDOZ**

DIRECTORA EJECUTIVA DEL INSTITUTO NACIONAL
DE FORMACIÓN DOCENTE
Prof. **María Inés ABRILE DE VOLLMER**

ISBN 978-950-00-0685-9

Diseño: **María Susana Arredondo Orellana**



Consejo Federal de Educación

“2007 - Año de la Seguridad Vial”

Resolución CFE N° 24/07
Buenos Aires, 7 de noviembre de 2007

VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26206 y,

CONSIDERANDO:

Que el Artículo 71 de la LEN establece que la formación docente tiene la finalidad de preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, organismo interjurisdiccional de carácter permanente es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional.

Que el Artículo 74 de la misma Ley, establece que el MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA y el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, acordarán las políticas y los planes de la formación docente inicial, como así también los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.

Que asimismo, el artículo 76, ha creado el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE, asignándole entre sus funciones, la promoción de políticas nacionales y la formulación de lineamientos básicos curriculares para la formación inicial y continua de docentes.

Que el Documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”, fue sometido a concertación técnica mediante la consulta a los Directores/as y/o responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción y el análisis y opinión de los integrantes del Consejo Consultivo del Instituto Nacional de Formación Docente.

Que en este marco, se hace necesario aprobar las definiciones y orientaciones establecidas en el citado documento a los efectos de regular los procesos de elaboración de los diseños curriculares jurisdiccionales y la agenda de trabajo para el año 2008.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de todos los miembros de esta Asamblea Federal, a excepción de la provincia del Neuquén, por ausencia de su representante.



Consejo Federal de Educación

“2007 - Año de la Seguridad Vial”

Por ello,

LA VII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial” que figura como Anexo I de la presente Resolución.

ARTÍCULO 2°.- Establecer que para sostener los procesos y resultados de la formación docente es necesario asegurar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten el desarrollo de los diseños curriculares.

ARTÍCULO 3°.- Generar las condiciones materiales, técnicas, de equipamiento e infraestructura y disponibilidad de profesores de todos los niveles educativos, como requisito necesario para la promoción de nuevas carreras de formación docente o la adecuación de las existentes.

ARTÍCULO 4°.- Acordar los siguientes temas para la agenda de trabajo del año 2008:

- a) Elaboración de los nuevos diseños curriculares para la formación docente correspondientes a educación inicial, primaria y especial que incorporen la extensión a cuatro años académicos y las modalidades relacionadas con estos niveles.
 - b) Iniciación de los debates y acuerdos sobre la incorporación de la figura de los docentes orientadores de las escuelas sedes de las prácticas y residencias pedagógicas, que incluyan la definición del rol, los criterios de selección, la capacitación, la previsión presupuestaria para 2009 y la iniciación de la negociación colectiva con los gremios docentes para acordar las modalidades y condiciones de trabajo y su inclusión en la carrera docente.
 - c) Construcción de criterios con las Universidades que ofrecen carreras de formación docente para la aplicación del marco regulatorio de los lineamientos curriculares.
- ARTÍCULO 5°.- El INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE contribuirá con asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones que lo requieran para fortalecer la preparación de los diseños curriculares de la formación docente.
- ARTÍCULO 6°.- Dejar sin efecto los apartados vinculados a lineamientos curriculares de los acuerdos A 3, A 9, A 11 y A 14.
- ARTÍCULO 7°.- Regístrese, comuníquese y notifíquese a las jurisdicciones y demás integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y, cumplido, archívese.

Resolución CFE N° 24/07

*Lineamientos Curriculares Nacionales
para la Formación Docente Inicial*

Índice

Introducción	11
I. Definición y Alcance de los Lineamientos Curriculares Nacionales	17
II. Niveles de Concreción del Currículo	21
III. La Docencia y su Formación	25
IV. Los Diseños Curriculares	31
1. Duración y organización temporal de los estudios	31
2. Campos de conocimiento	31
3. La formación general	33
4. La formación específica	36
5. La formación en la práctica profesional	39
V. Organización y Dinámica de los Diseños Curriculares	49
6. Acerca de las unidades curriculares	49
7. Diseño y flexibilidad de los diseños curriculares	53
8. Desarrollo y evaluación curricular	56
9. Acerca de la Formación Docente Inicial para las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional	58
VI. Titulaciones	65

Introducción

1. El Estado Nacional tiene el compromiso de trabajar en forma sostenida para superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad que se observa en el país, generando iniciativas que conlleven a la construcción de una escuela que forme para una ciudadanía activa en dirección a una sociedad justa. La identificación de circuitos diferenciados dentro del país y aun dentro de una misma jurisdicción, pese al esfuerzo de los distintos actores para revertirlos, plantea el desafío de tratar de elevar los niveles de calidad de la educación y particularmente el fortalecimiento y mejora permanente de la formación docente.
2. El Instituto Nacional de Formación Docente, creado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, es el organismo regulador en el ámbito nacional de la formación docente en el país y tiene entre sus funciones el desarrollo de políticas y lineamientos básicos curriculares de la formación docente inicial y continua (LEN artículo 76, inciso d). Guiados por este mandato, se desarrollan en este documento las propuestas de definición de Lineamientos Curriculares, fundamentalmente centrados en la Formación Docente Inicial.
3. La estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente inicial deben ser periódicamente revisadas con el fin de mejorarlas y adecuarlas a los desafíos sociales y educativos y a los nuevos desarrollos culturales, científicos y tecnológicos. La aprobación de la Ley de Educación Nacional representa una importante oportunidad para esta revisión, adecuándola a los cambios en el sistema educativo y homologando la formación inicial en cuatro años para todos los profesorado.
4. Los lineamientos y definiciones que se presentan en este documento no pretenden constituirse en una propuesta fundacional que ignore los avances que se han operado en los procesos curriculares recientes, muchos de los cuales son pertinentes, en los que han participado todas las jurisdicciones del país, muchas instituciones y diversos especialistas. Por el contrario, se aspira a potenciar los logros, a dar respuestas a los nuevos escenarios y mejorar algunas de sus debilidades o vacíos aún presentes.
5. El presente documento es una propuesta para la discusión, busca profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente, fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio.

6. En concordancia con la importancia de este proceso, se requiere la definición de Lineamientos Curriculares Nacionales que otorguen integración, congruencia y complementariedad a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes, durante la formación, entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados.
7. La definición de estos Lineamientos Curriculares Nacionales toma como marco los principios, derechos y garantías definidos en la Ley de Educación Nacional, concibiendo a la educación y el conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales, garantizados por el Estado (Ley de Educación Nacional, artículo 2) y como una prioridad nacional que se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ley de Educación Nacional, artículo 3), garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social (Ley de Educación Nacional, artículo 7).
8. Por ello, se asume a la educación y al conocimiento como bienes públicos y derechos personales y sociales cuyo cumplimiento y desarrollo afianzan las posibilidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, del trabajo, de la cultura y de la ciudadanía. Este derecho requiere condiciones de desarrollo del sistema educativo y de las escuelas y el reaseguro de los derechos docentes expresados en el artículo 67 de la Ley de Educación Nacional. En este sentido, será necesario en el mediano plazo crear las condiciones que permitan dar respuesta a una nueva organización del trabajo escolar y una nueva organización institucional.
9. El acceso a la formación docente inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (Ley de Educación Nacional, artículo 8).
10. La formación de los docentes es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Pero la for-

mación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas. La formación inicial de los docentes requiere ser pensada e impulsada en función de estas claves, fortaleciendo el compromiso con estos valores y la responsabilidad por los logros de aprendizaje en las escuelas.

11. La formación docente inicial implica un marco para el desarrollo profesional y posibilita diversas alternativas de orientación en modalidades educativas, previstas en la LEN, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza

12. La formación docente inicial tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y de promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con las culturas

y las sociedades contemporáneas, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos (Ley de Educación Nacional, artículo 71).

13. La formación docente inicial prepara para el ejercicio de la docencia, un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. Pero, para ello, requiere y reclama asumir el compromiso por garantizar el derecho que todas las personas tienen de aprender y la confianza en las posibilidades de los que aprenden como una condición básica para el desarrollo de la educación y de la enseñanza en las escuelas. Los diseños y desarrollos curriculares que se organicen para la formación inicial deberán considerar estos valores básicos en los procesos y resultados de la formación. Asimismo, deberán considerarlos para la propia formación de los estudiantes en las distintas carreras de profesorado.

Capítulo I

Definición y Alcance de los Lineamientos Curriculares Nacionales

I. Definición y Alcance de los Lineamientos Curriculares Nacionales

14. Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de ellas, y a las propuestas de formación docente dependientes de las universidades.
15. Para la definición de estos Lineamientos Curriculares, es importante desarrollar su alcance y su papel en la integración de los distintos niveles de concreción curricular en el país y en las distintas instituciones.
16. En primer término, es de amplio conocimiento que los diseños curriculares no alcanzan por sí mismos para sostener los procesos y resultados de la formación y que es indelegable considerar las dinámicas y los contextos institucionales y organizacionales que posibiliten y dinamicen su desarrollo. A lo largo de la historia, muchos de los procesos de mejora de los diseños curriculares que se han restringido a operar cambios exclusiva-
- mente en dicho ámbito han mostrado esta evidencia.
17. En segundo término, sería conveniente que la elaboración y puesta en marcha de los diseños curriculares sean articuladas con el planeamiento de la oferta de formación inicial, es decir, evitar la simple traslación de un plan hacia otro, sin tener en cuenta la previsión de necesidades de formación docente derivadas del plan de desarrollo del sistema educativo en las distintas jurisdicciones y de las demandas de la aplicación de la Ley de Educación Nacional.
18. Finalmente, el diseño y puesta en marcha de las nuevas propuestas requiere, en paralelo, estimar las necesidades de asistencia técnica y de capacitación para su eficaz desarrollo.
19. El documento aquí presentado se centra en Lineamientos para la posterior elaboración de los diseños curriculares, pero refiere necesariamente a la gestión del desarrollo curricular, apunta líneas para la capacitación y recomienda cuestiones relativas a la organización de la oferta de formación. De este modo, a lo largo de este documento se incluyen las siguientes dimensiones:

- 19.1. El marco curricular: lo que implica la definición de los principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como recomendaciones centrales para su diseño.
- 19.2. La gestión jurisdiccional e institucional del currículo: que define los principios, criterios y condiciones para su diseño e implementación, así como para la generación de ambientes y experiencias de formación, la articulación con escuelas y organizaciones sociales, el seguimiento y evaluación curricular.
- 19.3. Las recomendaciones para la conformación jurisdiccional de la oferta en sus distintas especialidades y orientaciones, lo que indica la necesidad de articular la formación docente a partir de los requerimientos actuales y del desarrollo del sistema educativo provincial.
- 19.4. Indicaciones centrales de capacitación y asistencia técnica para el desarrollo de los diseños y la puesta en marcha de las iniciativas.

Capítulo II

Niveles de Concreción del Currículo

II. Niveles de Concreción del Currículo

20. Este documento expresa la importancia de considerar los siguientes niveles de decisión y desarrollo:
- 20.1. La regulación nacional. Define los marcos, principios, criterios y formas de organización de los diseños curriculares jurisdiccionales y de la gestión del currículo. Esta regulación se enmarca en los Lineamientos Curriculares Nacionales dirigidos a fortalecer la integración, congruencia y complementariedad de la formación docente inicial y asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones y el reconocimiento nacional de los estudios. Asimismo, el nivel nacional brindará asistencia técnica para los desarrollos provinciales y apoyará los procesos de capacitación para la puesta en marcha de las propuestas.
 - 20.2. La definición jurisdiccional, a través del diseño y desarrollo del plan de formación provincial a partir de los Lineamientos Curriculares Nacionales. Se espera que cada jurisdicción pueda elaborar los diseños curriculares pertinentes y culturalmente relevantes para su oferta educativa, a partir de los Lineamientos nacionales y considerando un margen de flexibilidad para el desarrollo de propuestas y acciones de definición institucional local.
 - 20.3. La definición institucional, elaborada por los ISFD. Permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes; estas definiciones se desarrollarán considerando los márgenes de flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorguen, asumiendo y complementando con contenidos pertinentes a las necesidades locales.
21. Las universidades, responsables por la formación inicial de profesores en una importante variedad de disciplinas, deberán ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas licenciaturas de

corte académico. En otros términos, sus currículos para la formación de profesores no se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas, sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica. Asimismo, los diseños universitarios deberán considerar una sólida articulación con las escuelas, tal como se destaca en estos Lineamientos.

Capítulo III

La Docencia y su Formación

III. La Docencia y su Formación

22. La docencia es una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados para dicha transmisión, y para el desarrollo de potencialidades y capacidades de los alumnos. Como tal, la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos en distintas etapas de importancia decisiva en su desarrollo personal.
23. Dada la trascendencia social, cultural y humana de la docencia, su formación implica un proceso continuo, que no se agota en la formación inicial, sino que acompaña toda la vida profesional de los docentes. Pero la formación inicial tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases de este proceso, configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia y habilita para el desempeño laboral en el sistema educativo.
24. Construir el currículo de formación docente inicial requiere asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica.
25. En el marco de estos Lineamientos, resulta importante formular algunas definiciones para orientar los desarrollos curriculares jurisdiccionales e institucionales, entendiendo:
- 25.1. La docencia como práctica de mediación cultural reflexiva y crítica, caracterizada por la capacidad para contextualizar las intervenciones de enseñanza en pos de encontrar diferentes y mejores formas de posibilitar los aprendizajes de los alumnos y apoyar procesos democráticos en el interior de las instituciones educativas y de las aulas, a partir de ideales de justicia y de logro de mejores y más dignas condiciones de vida para todos los alumnos.
- 25.2. La docencia como trabajo profesional institucionalizado, que se lleva a cabo en las instituciones educativas, en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación. Ello implica la necesaria autonomía y responsabilidad profesio-

nal para la genuina toma personal de decisiones para enseñar, como una actitud comprometida, enriquecedora y para construir espacios de trabajo compartido y colaborativo en las instituciones escolares en las que el trabajo del equipo docente pueda primar por sobre el trabajo individual y aislado. Requiere, asimismo, del ejercicio de la autoridad pedagógica, no como autoridad formal, sino como profesional reconocido y legitimado por su responsabilidad en la enseñanza y sus propuestas educativas.

25.3. La docencia como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos y que toma a la diversidad como contexto. Ello implica la capacidad de analizar la práctica cotidiana incorporando las dimensiones siempre particulares del contexto de la práctica, tanto en el nivel organizacional como en el aula, en vistas a la mejora continua de la enseñanza. Estas prácticas requieren interrogarse acerca de la contextualización de los principios generales de la enseñanza en los espacios locales de su realización.

25.4. La docencia como práctica centrada en la enseñanza implica capacidad para:

- dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico;
- adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares;
- reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar;
- ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase;
- identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente;
- organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando los contextos sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuentes de enseñanza;
- concebir y desarrollar dispositivos pedagógicos para la diversidad asentados sobre la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos;

La Docencia y su Formación

- involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes en su trabajo;
- seleccionar y utilizar nuevas tecnologías de manera contextualizada;
- reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias;
- participar en el intercambio y comunicación con los familias para retroalimentar su propia tarea;
- trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales com-partidos y participar y proponer actividades propias de la escuela.
- involucrar activamente a los alumnos en sus aprendizajes en su trabajo;
- acompañar el avance en el aprendizaje de los alumnos identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender;
- tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos;
- conducir los procesos grupales y facilitar el aprendizaje individual;
- reconocer y utilizar los recursos disponibles en la escuela para su aprovechamiento en la enseñanza;

Capítulo IV

Los Diseños Curriculares

IV. Los Diseños Curriculares

1. Duración y organización temporal de los estudios

26. La duración total de todas las carreras de profesorado alcanzará un mínimo de 2.600 horas reloj a lo largo de cuatro años de estudio de educación superior. Desde la consideración de esta pauta mínima de carga horaria y del reconocimiento de la historia y experiencia acumulada por las jurisdicciones con respecto a las propuestas curriculares elaboradas en los últimos años, se hace necesario resaltar que resulta conveniente que las cargas horarias totales estipuladas en los diseños actualmente vigentes no se vean reducidas en ningún caso, salvo que se realicen evaluaciones que indiquen la necesidad de modificarlas.

27. Considerando los distintos niveles de concreción del currículo enunciados, las jurisdicciones, al definir sus diseños curriculares, podrán optar por dejar hasta un máximo del 20% de la carga horaria para la instancia de definición institucional.

28. La extensión a cuatro años de los Profesores para la Educación Inicial y para la Educación Primaria (Ley Nacional de Educación, art. 75) no implica el simple agregado de un último año para la Residencia Pedagógica, ni sumar unidades curriculares a los

actuales planes de estudio. Por el contrario, representa la oportunidad para operar una mejora sustantiva a la formación inicial de los docentes, superando vacíos y debilidades aún presentes, tanto en estos profesores como en otras especialidades y orientaciones de formación. Asimismo, constituye una oportunidad para jerarquizar y equiparar los estudios docentes: no existen argumentaciones pedagógicas, académicas ni de complejidad de las prácticas profesionales que justifiquen una menor duración para la formación del profesorado para los niveles inicial y primario.

29. A los efectos del cálculo total de las horas de un plan de estudios, se unifica su consideración a 32 (treinta y dos) semanas de clase por cada año de la carrera.

2. Campos de conocimiento

30. Los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento:

30.1. Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptua-

les, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes.

30.2. Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

30.3. Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

31. Estos tres campos de conocimientos estarán presentes en cada uno de los años que conformen los planes de estudio de las carreras docentes e integrarán cada uno de los dos ciclos a los que se refiere la Ley Nacional de Educación en su artículo 75, con diferente peso relativo según se esta-

blezca en cada jurisdicción. En concordancia con lo estipulado en la Ley Nacional de Educación, se entiende que los ciclos se considerarán como dos estructuras no secuenciadas de los planes de estudio. Integrarán el primer ciclo las unidades curriculares que se definan como comunes a todas las carreras docentes de una jurisdicción y el segundo ciclo, aquellas que definan la titulación diferenciada.

32. La presencia de los campos de conocimiento y de los ciclos en los diseños curriculares no implica una secuencia vertical de lógica deductiva, sino una integración progresiva y articulada a lo largo de ellos. En este sentido, se recomienda que la formación en la práctica profesional acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas.

33. En cuanto al peso relativo de los tres campos de conocimiento, se estima recomendable que la Formación General ocupe entre el 25% y el 35% de la carga horaria total, la Formación Específica, entre el 50% y el 60% y la Formación en la Práctica Profesional, entre un 15% y un 25%. Asimismo, cabe destacar que la Formación en la práctica profesional, integra conocimientos de los otros dos campos, con énfasis en contenidos de la formación específica.

3. La formación general

- flexible (Sistema educativo, Sujetos de la Educación, Mediación pedagógica, Mundo contemporáneo, Perspectiva filosófico-pedagógico-didáctica, etcétera). Desde el punto de vista de la propuesta curricular, esta forma de organización representaría una translación directa y lineal de los bloques temáticos indicativos (Res. CFE N° 32/93) a los planes de estudio. Desde su concreción pedagógica, supondría para los estudiantes el esfuerzo de tener que comprender versiones sintéticas del conocimiento, haciendo omisión de las estructuras que sostienen el análisis y que aportan las disciplinas. Si bien la organización problemática o por estudio de temas puede incluirse en forma oportuna y valiosa en los planes de estudio, la fortaleza de la formación general no puede reducirse exclusivamente a esta modalidad de clasificación y enmarcamiento.
34. La formación general se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socioeducacionales y toda una gama de decisiones en la enseñanza.
35. En los nuevos planes de estudio, la formación general requiere ser fortalecida, siendo este campo el menos desarrollado y el más débil en las recientes actualizaciones curriculares de los distintos profesores. No existen argumentaciones epistemológicas ni pedagógicas que sostengan una formación general reducida o restringida según la especialidad u orientación docente. La equiparación de todos los profesores a cuatro años de estudio, planteada en la Ley de Educación Nacional, permite esta mejora significativa, en particular para los profesores de educación inicial o de educación primaria.
36. Otro de los problemas observados en muy buena parte de los diseños curriculares hoy vigentes se expresa en la fuerte tendencia al tratamiento de los conocimientos sustantivos de la formación general a través de instancias curriculares de débil enmarcamiento epistemológico y clasificación
37. Para la selección y organización de la formación general, se recomienda la recuperación de propuestas basadas en enfoques disciplinarios, otorgando marcos interpretativos fuertes y de pensamiento sistemático a la formación profesional. Además de la importancia de estos contenidos en la formación docente, la estructura de las disciplinas facilita la asimilación de modos de pensamiento diversos.
38. Las disciplinas, por su rigor metodológico y estructura ordenada, son el mejor modo de

conocer los fundamentos y el funcionamiento de la realidad física, biológica, psicológica y social, y constituyen fuertes organizadores del contenido académico que se transmite en las escuelas. Los cuerpos de conocimiento disciplinario que ha producido la comunidad humana a lo largo de la historia introducen al alumno a una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, de métodos sistematizados de búsqueda e indagación, siempre que el conocimiento se conciba más como un proceso permanente que como un conjunto estático de resultados.

39. La organización disciplinar de los contenidos curriculares del campo de la formación general es la mejor forma de presentar a los estudiantes el conocimiento básico y de favorecer su apropiación. Las disciplinas poseen un campo semántico coherente, con unidad y significación autónoma y una estructura sintáctica específica que hace referencia al método de producción del conocimiento producido. Esta búsqueda ha dado lugar a los múltiples significados que presentan las siguientes características básicas:

- Un conjunto ordenado y semánticamente organizado de conceptos que organizan nuestra experiencia, defini-

niendo claramente los modos de identificar y relacionar problemas para permitir su análisis y su comprensión, facilita el acceso a los núcleos conceptuales sustantivos que configuran un campo de conocimiento, a partir del cual se puedan derivar nuevas conceptualizaciones y usos del conocimiento.

- Un modo de pensamiento determinado (histórico, filosófico, experimental, deductivo).
- Un conjunto de métodos para establecer evidencias y un modo peculiar de establecer la verdad-falsedad de sus supuestos, que se pone a consideración pública.
- Un conjunto coherente de problemas relacionados que permite transferir su uso a contextos diferentes.

40. En este sentido, las disciplinas ofrecen un orden conceptual que permite organizar el pensamiento, poseen procedimientos comunicables para establecer la validez de sus afirmaciones y hallazgos, así como también despliegan un conjunto de métodos, técnicas y tecnologías para producir conocimiento.

41. La inclusión del estudio de las disciplinas no debe entenderse como una opción “anti-gua”, que va en desmedro del diálogo con la

- realidad. Muy por el contrario, el enfoque disciplinar que se propone intenta recuperar la lógica de pensamiento y de estructuración de contenidos propio de los campos disciplinares, a la vez que pretende, desde dicho modo de estructuración de los contenidos, fortalecer las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana, las prácticas sociales y, desde esos contextos, las prácticas docentes para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes. El desarrollo actualizado de las disciplinas incorpora los problemas de la vida contemporánea y los aborda desde los tratamientos particulares. Indisolublemente a ello, la reflexión y conocimiento del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y su contextualización en el espacio de los debates de las comunidades científicas es crucial para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter histórico y provisorio.
42. En la construcción de los diseños curriculares, deberá contemplarse la recuperación de la enseñanza de las disciplinas responsables por el desarrollo de los marcos conceptuales –históricos, sociológicos, políticos, económicos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos– necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, así como para la comprensión de los cambios y problemas
- en los sistemas educativos y en las escuelas. A modo de ejemplo, se pueden mencionar: Historia social y política latinoamericana - Sociología de la educación - Filosofía (grandes problemas filosóficos) - Historia de la educación argentina - Psicología Educativa - Pedagogía. Sin caer en las tendencias enciclopedistas, los contenidos de estas disciplinas deberán orientarse a la formación de la reflexión crítica y del juicio profesional como base para la toma de decisiones para la acción pedagógica.
43. Por otra parte, es necesario también que la Didáctica General, las Nuevas Tecnologías Educativas, y las Tecnologías de la Comunicación y la Información sean incorporadas en este campo de formación general como parte esencial de la formación de la docencia, independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se especialice.
44. Junto al estudio organizado en disciplinas, los contenidos de la formación general pueden incluir progresivamente el análisis de formas del conocimiento organizado en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares (tales como problemas, tópicos y objetos construidos trans o inter-disciplinariamente) que, con diversos principios de articulación, conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado.

45. Un desafío de toda formación, y en particular de esta formación general, es el de prever modos de acercar y morigerar la tensión existente entre el universalismo propio del pensamiento científico y el relativismo que postulan las ciencias humanas y sociales al considerar la diversidad de contextos y culturas existentes en el nivel local. Los modos de problematizar y de ensayar formas de procesar en la acción esta tensión deben también ser objeto de enseñanza en la formación docente.
- 47.2. Las didácticas y las tecnologías de enseñanza particulares.
- 47.3. Los sujetos del aprendizaje correspondiente a la formación específica (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, en medios sociales concretos.
48. Si bien este campo es el que presenta menores problemas o debilidades en los recientes cambios de los planes de estudio, algunas recomendaciones especiales se hacen necesarias para cada uno de estos contenidos de la formación específica.

4. La formación específica

46. La formación específica deberá atender al análisis, formulación y desarrollo de conocimientos y estrategias de acción profesional para el nivel escolar y/o en las disciplinas de enseñanza para las que se forma.
47. Este campo curricular incluye los contenidos relativos a:
- 47.1. La/s disciplina/s específicas de enseñanza: una disciplina o campo disciplinario para el nivel de educación secundaria y de la educación artística; distintas disciplinas para el nivel de educación inicial y de educación primaria y para la educación especial.
49. Para la formación en la/s disciplina/s específicas de enseñanza se recomienda:
- 49.1. En los profesores de educación inicial, de educación primaria y de educación especial, incluir el estudio de los contenidos de enseñanza, considerando la organización epistemológica que corresponde a los diseños curriculares de la jurisdicción para cada nivel educativo o especialidad (disciplinas, áreas, etc.), sin excluir, cuando se trate de agrupamientos en áreas, el posible tratamiento previo de dichos contenidos con formatos disciplinares

- 49.2. En los profesores de educación secundaria preservar la formación específica en la disciplina particular objeto de la formación y sus contenidos derivados, evitando la organización en pluri-disciplinas o interdisciplinas, en especial en los primeros años de estudio.
- 49.3. En los profesores de educación especial, evitar una sub-especialización prematura o temprana (muchas de las cuales podrían obedecer a post-títulos), e incluir desde los primeros años unidades curriculares para el tratamiento de la educación especial en su conjunto
- 49.4. En los profesores de educación artística: preservar la formación referida a la especificidad de cada uno de los lenguajes artísticos correspondientes. De ser necesario, se incluirá, además, una o más unidades curriculares referidas al tipo de organización epistemológica que la jurisdicción haya adoptado para los diseños curriculares de los distintos niveles educativos (Por ejemplo: “Educación Artística”).
- 49.5. En los profesores de educación intercultural bilingüe, incluir el estudio de contenidos relativos a la diversidad sociocultural y sociolingüística y a las demandas y expectativas de los pueblos y organizaciones indígenas con relación a una mayor pertinencia y relevancia cultural de los diseños curriculares y explicitar las dimensiones políticas, epistemológicas y pedagógicas.
50. Para la formación en las didácticas y en las tecnologías de enseñanza particulares se recomienda:
- 50.1. En los profesorado de educación inicial, de educación primaria y de educación especial, incluir una unidad curricular específica referida a “Alfabetización inicial”. En el caso de los profesorado en educación especial, esta unidad curricular hará especial referencia a su enseñanza en este campo específico.
- 50.2. En los profesorado de educación inicial, de educación primaria y de educación especial, incluir al menos una unidad curricular para cada una de las didácticas específicas (Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de la Matemática, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.), centradas en los marcos conceptuales y las propuestas didácticas particulares de una disciplina o área disciplinar. En el caso de los profesorado en educación especial, esta unidad curricular hará especial referencia a su enseñanza en este campo específico. En éstas y/u otras unidades curriculares, cuyo objeto de enseñanza sea la didác-

tica específica de un campo disciplinar, se incluirán además espacios de desarrollo e innovaciones de enseñanza y el estado actual de la investigación en dicho ámbito.

50.3. En los profesorados de educación secundaria, incorporar una didáctica específica en cada uno de los años de la carrera a partir del segundo año, e incluir, en la didáctica específica correspondiente al último año de la carrera, espacios de experimentación y desarrollo de innovaciones de enseñanza y la indagación referida al estado actual de la investigación en dicho ámbito. También deberá considerarse la inclusión de conocimientos sobre estrategias didácticas específicas para los sujetos adultos. La enseñanza en esas unidades curriculares estará a cargo de docentes que demuestren antecedentes de formación y de práctica en este campo de especialización.

50.4. En los profesorados que forman para más de un nivel educativo, como los profesorados que se refieren a algunos de los lenguajes de la educación artística, de educación física y de lengua extranjera, se recomienda incluir, al menos, una didáctica específica referida a cada nivel de enseñanza para el cual el futuro docente se forme, con-

templando también las modalidades. Dicha inclusión podría ocasionar, eventualmente, la revisión de la carga horaria total de las carreras en cuestión.

50.5. En los profesorados que se refieren a algunos de los lenguajes de la educación artística y en los que se refieren a alguna de las lenguas extranjeras, se recomienda que cada jurisdicción atienda convenientemente los requisitos de ingreso de los estudiantes.

50.6. En los profesorados de educación intercultural bilingüe, asegurar una sólida formación en la enseñanza de una primera como de una segunda lengua, vinculada con la reflexión epistemológica sobre la relación curricular que debe existir entre pautas y elementos culturales de los pueblos originarios y aquellos propios de la cultura nacional argentina.

51. Con respecto a la formación referida a los sujetos del aprendizaje (infancia, adolescentes, jóvenes y adultos) y de las diferencias sociales e individuales, se recomienda:

51.1. En los profesorados de educación inicial, de educación primaria, de educación secundaria y de educación especial, incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las

infancias, adolescencias y diferencias sociales y culturales.

51.2. En los profesorado de educación secundaria, de educación artística y de educación física, incluir al menos una unidad curricular que aborde el análisis de las culturas juveniles, cultura escolar y sociedad y al menos una que se destine al sujeto adulto específicamente.

51.3. En la organización de los contenidos referidos a estas temáticas y otras que conformen este espacio curricular, corresponde replantear la organización del conocimiento en disciplinas, dando lugar a la progresiva superación de estas fronteras, que muchas veces dificultan la comprensión contextualizada de problemas.

5. La formación en la práctica profesional

52. Acompañando progresivamente los dos campos curriculares anteriores, el campo de la formación en la práctica profesional es de sustantiva relevancia y completa la configuración de la formación docente. Apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas, en las distintas

actividades docentes, en situaciones didácticamente prefiguradas y en contextos sociales diversos.

53. Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevantes), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la residencia pedagógica integral.

54. De esta forma, el campo de la formación en la práctica constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros campos al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales.

55. Los cambios más recientes operados en los diseños curriculares en las distintas jurisdicciones han logrado una significativa mejora en la inclusión y desarrollo de los espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica. En términos generales, han avanzado en la superación de los enfoques verticales y aplicativos, en los que las prácticas docentes tenían lugar sólo al final

ción, no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados.

de los estudios. Asimismo, se han producido avances en la concepción aplicativa de las prácticas, entendiéndolas como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación. En muchos casos, también se han incorporado a los profesores de las didácticas específicas en apoyo a estos procesos.

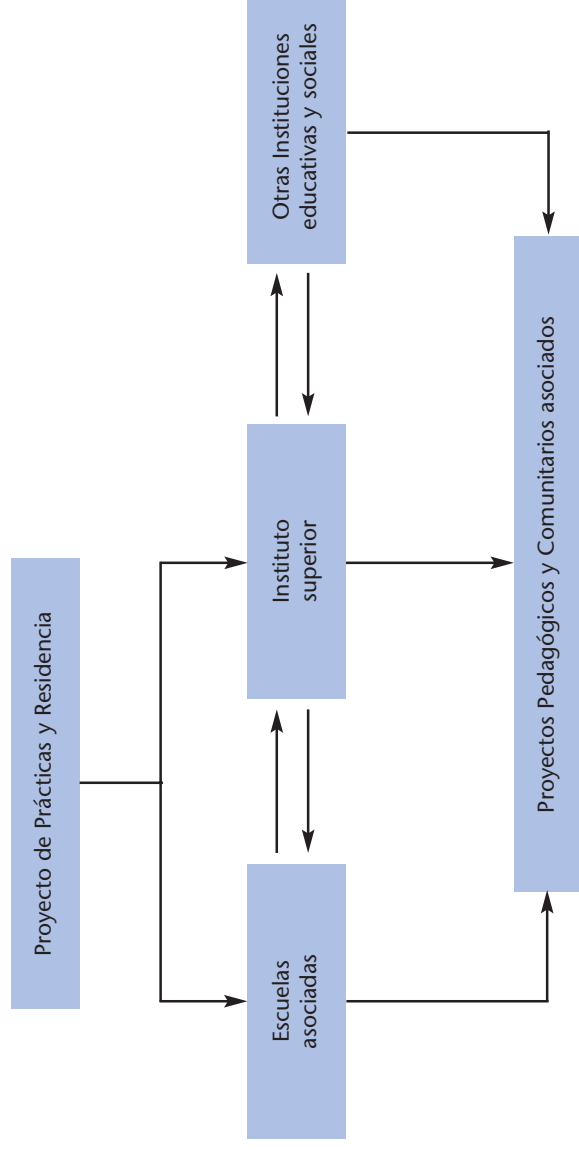
58. En términos de currículo en acción, se requiere afianzar la articulación de los institutos superiores con determinadas escuelas asociadas, sean de educación inicial, primaria o secundaria, o de modalidades de enseñanza específicas según corresponda.

56. Sin embargo, existen todavía problemáticas que afectan al eficaz desarrollo de este campo de conocimientos y a su capacidad formativa, especialmente en lo relativo a la baja integración entre los institutos y las escuelas sedes de prácticas. Ello no sólo afecta a la inserción de los estudiantes en las escuelas, sino a la misma posibilidad esencial de desarrollo de proyectos conjuntos y de experimentar alternativas de actuación, reforzando el enfoque aplicativo y evaluador del desempeño de los estudiantes.

59. El número de escuelas con las que se trabaje en redes sistemáticas y articuladas dependerá de la matrícula de cada instituto superior, pero, en términos cualitativos, estas escuelas deberán responder a un conjunto de variadas características: urbanas, periurbanas o rurales, de localización céntrica o periférica, de diversa dotación de recursos, de contextos socio-culturales diferentes, etc., propiciando el tratamiento de las diferencias y el enriquecimiento de las experiencias docentes. Es de fundamental importancia que, a lo largo de su trayecto formativo, los estudiantes tengan distintas oportunidades de interactuar con realidades heterogéneas y de intercambiar aprendizajes en distintos ambientes y con distintos sujetos.

57. El vínculo con las escuelas del nivel para el cual se prepara a los estudiantes sigue quedando reducido, en diferentes periodos y por variadas circunstancias, al envío de practicantes para cumplir con los requerimientos de los diseños curriculares, sin que existan acuerdos explícitos o proyectos compartidos entre el instituto de formación y las escuelas. Se plantea, entonces, la necesidad de constituir sólidas redes de forma-

60. Con las redes institucionales, se busca impulsar el desarrollo de organizaciones dinámicas y abiertas, como ambientes de formación y aprendizaje articulados en distintos contextos sociales, educativos y académicos, acordes con las nuevas tendencias pedagógicas y organizacionales. Es importante destacar que estas formas de articulación sólida y de trabajos conjuntos no se visualizan como “mejora de las relaciones externas”, sino como articulación entre instituciones y actores integrantes del mismo sistema de formación docente, en organizaciones dinámicas, abiertas y en redes.
61. La integración de redes aspira a fortalecer el compromiso de la formación conjunta y redefinir los tipos de intercambios entre el instituto superior y las escuelas asociadas, redefiniendo un tipo de relación que históricamente sólo privilegió lo interpersonal (entre un profesor de prácticas y un docente o directivo escolar) para poder constituirse desde una relación interinstitucional.
62. Las redes entre institutos y escuelas deben asentarse sobre la base de proyectos consensuados y articulados, de los recursos y condiciones que las contengan, a partir de los cuales sean posibles experiencias de innovación y de experimentación en las cuales todas las instituciones y todos los sujetos involucrados en la red resulten beneficiados.
63. La conformación de redes posibilita, a su vez, la articulación con otras instituciones sociales y educativas con las cuales pueda ser posible construir proyectos comunitarios y pedagógicos asociados que involucren mayores niveles de compromiso comunitario. Así, dentro de la integración en redes institucionales, se deberá tender también al intercambio y cooperación entre institutos superiores y entre éstos y organizaciones sociales y educativas de la comunidad, en proyectos conjuntos de desarrollo y en redes de apoyo mutuo (*Esquema 1*).

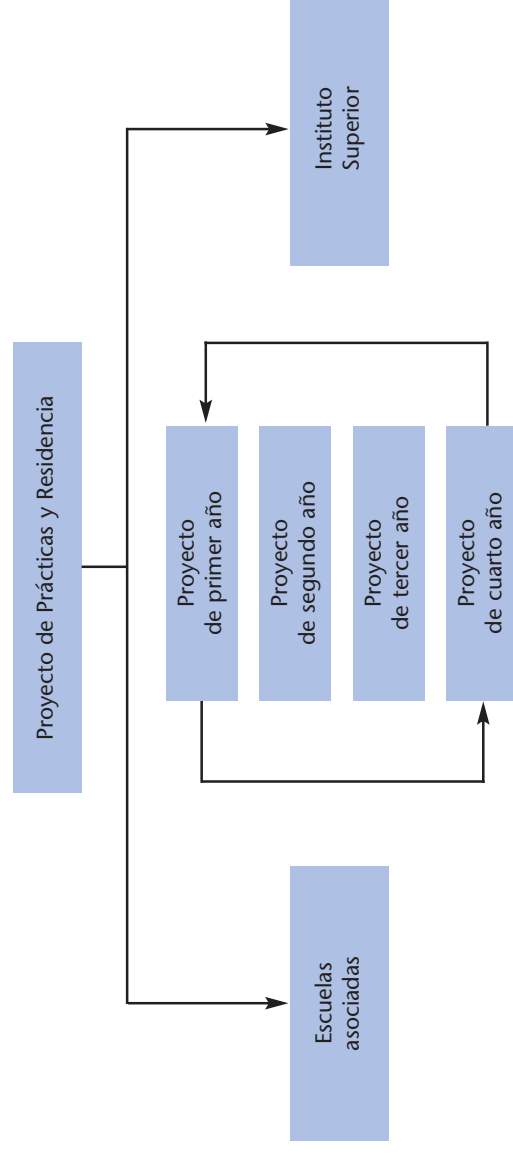


Esquema 1.

64. Las Prácticas y Residencias pedagógicas requieren de un proyecto de trabajo interinstitucional que involucre tanto a las escuelas y organismos sociales como al instituto superior. Se trata de una propuesta que intenta, desde un diseño consensuado, organizar las prácticas y residencias con coherencia a lo largo de toda la carrera de un alumno, estableciendo la secuencia, gradualidad y tipo de tarea que define la inscripción de los alumnos en las escuelas de la red, el grado de responsabilidad de cada

uno de los actores involucrados, las formas de seguimiento y evaluación de los alumnos y el proyecto en sí y las concepciones teóricas que fundamentan sustancialmente la propuesta desde la que se ha pensado la Práctica y Residencia (Esquema 2).

Los Diseños Curriculares



Esquema 2.

65. Las redes entre institutos superiores y escuelas implican también un desafío al trabajo con el conocimiento. La histórica tradición de concebir a la escuela como el lugar en el cual se debe “aplicar” la teoría vista en el instituto superior debe ser superada por una concepción integrada del conocimiento, en el cual el “lugar de la práctica” y el “lugar de la teoría” no se presentan ni como dicotómicos ni de manera aislada. Se debe tender a sustituir esa visión, en la cual el “afuera” del instituto se convierte en el

espacio de legitimación de lo que se aprende en el “adentro” del instituto, por otra en la cual prime la retroalimentación y la permeabilidad a la experiencia.

66. Así, la experiencia de vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los institutos superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación.

67. Las redes entre institutos superiores y escuelas implican la participación activa de los docentes de las escuelas, en un proyecto compartido, que involucra al tramo de la formación en el cual los futuros docentes desarrollan sus primeras experiencias docentes. El ejercicio de este rol requiere, asimismo, que tanto los docentes orientadores de las escuelas como los docentes del instituto que intervienen en las “Prácticas y Residencia” sean especialmente capacitados para conformar un equipo de trabajo mancomunado en el acompañamiento pedagógico de los estudiantes. Asimismo, y para fortalecer la institucionalización de estos vínculos, deberían participar de estas instancias de capacitación los directivos de las escuelas y del instituto superior, responsables institucionales por la gestión del desarrollo del currículo.
68. El rol de los docentes orientadores de las escuelas toma especial importancia en la formación de los futuros docentes. En primer lugar, el docente orientador aparece como el primer nexo entre la escuela asociada y los alumnos del instituto superior, constituyéndose como el referente desde el cual se puede lograr un vínculo directo con el proyecto institucional, el estilo y los ritmos de trabajo, etc., facilitándoles a los alumnos –en distinto grado de profundidad según el momento formativo en el cual estén– contextualizar la realidad particular de la escuela y adecuar tanto sus fuentes de información como sus propuestas, según corresponda.
69. En segundo lugar, el docente orientador es el nexo entre el grupo clase de la escuela y los alumnos del instituto superior, en tanto puede acercar sus propias experiencias con el grupo, sus apreciaciones y diagnóstico y fundamentar, por ello, la pertinencia o no de ciertas propuestas de intervención desde la enseñanza.
70. En tercer lugar, el docente orientador es parte de un equipo de trabajo, de un equipo docente junto con el o los profesores del instituto superior, entre cuyas funciones más importantes está la de favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos del instituto nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica.
71. Por ello, el docente orientador requiere ser capacitado para el ejercicio activo y significativo de este nuevo rol. Su presencia en este proceso no sólo afianzará la formación en las prácticas y residencias y apoyará la realización de experiencias e innovaciones docentes, sino que puede facilitar el desarrollo de la carrera profesional de los profesores.