

Dra. Liliana Sanjurjo

**Colaboradoras: Dra. Alicia Caporossi,
Esp. Ma. Fernanda Foresi, Dra. Ma. Soledad López,
Mg. Norma Placci, Esp. Diana Urcola**

An abstract, colorful geometric pattern composed of overlapping, translucent shapes in various colors including blue, green, yellow, orange, pink, and purple. The shapes are interconnected, creating a complex, crystalline structure.

Acerca de Diseños Curriculares

**COLECCIÓN PERSPECTIVAS/PROSPECTIVAS
SERIE "DESAFÍOS CURRICULARES"
NRO. 1 AÑO 2020- ISSN 2718- 7489**



**CENTRO DE ESTUDIOS
INTERDISCIPLINARIOS**

UNR

ACERCA DE DISEÑOS CURRICULARES

Liliana Sanjurjo

Colaboradoras: Dra. Alicia Caporossi, Esp. María Fernanda Foessi, Dra. María Soledad López, Mg. Norma Placci y Esp. Diana Urcola.

Serie: "Desafíos Curriculares". Nro. 1. Año 2020

ISSN 2718- 7489



Universidad
Nacional
de Rosario

Serie Desafíos Curriculares - ISSN 2718- 7489
Colección Perspectivas/Prospectivas – ISSN 2718- 7306
Editor responsable Prof. Darío Maiorana
Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR

Diseño de tapa: Luciano Duyos
Ilustración: "Tensiones" de María Esther Prádanos, realizada con lápices acuarelables sobre lienzo
Coordinadora gráfica: Adriana Palma

La serie **Desafíos Curriculares** perteneciente a la Colección *Perspectivas/Prospectivas* es una edición y publicación del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario.



Dirección: Centro de Estudios Interdisciplinarios, UNR, Maipú 1065 3° piso of 309, Rosario, Argentina; Tel: (0341) 4802781; mail: cei@unr.edu.ar

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
¿POR QUÉ SOSTENEMOS QUE LOS ASPECTOS CURRICULARES REQUIEREN ESPECIAL ATENCIÓN?	2
LA FORMACIÓN DOCENTE: ESTADO DE SITUACIÓN.....	5
APORTES PARA REPENSAR LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE.....	10
PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON LO CURRICULAR QUE REQUIEREN URGENTE INTERVENCIÓN	33
A MODO DE CIERRE.....	37

INTRODUCCIÓN

Resulta un lugar común sostener que la formación docente es el eje central de toda política educativa que se proponga la mejora del sistema, por cuanto sabemos que los docentes pueden constituirse en actores de cambios subjetivos y sociales importantes, lo que no supone desconocer la multiplicidad de factores externos e internos que afectan la educación. Es decir que, si bien sostenemos una postura crítica, por cuanto entendemos que la educación está atravesada por una multiplicidad de factores que la condicionan, también sabemos que es un dispositivo de construcción colectiva y de justicia social inigualable. Y, si dentro del sistema educativo consideramos central el subsistema de formación docente –pues allí se forman los docentes para todo el sistema–, merece ser una problemática a la que se le dedique esfuerzos académicos y políticos. En nuestro país, dicha formación se lleva a cabo en dos instituciones: los institutos de Educación Superior y las universidades, instituciones que históricamente sostienen esa formación con fortalezas y dificultades persistentes, algunas potenciadas o agudizadas por nuevos problemas y demandas.

Con la finalidad de que este fascículo sea un aporte para la revisión de los diseños curriculares de formación docente, comenzamos justificando por qué ponemos el foco en los aspectos curriculares, explicitando cómo concebimos el currículum en general y destacando, especialmente, los diseños de formación docente en particular. Seguidamente hacemos un breve estado de situación de la formación docente, en el que se fundamentan, luego, las sugerencias que realizamos sobre cuestiones consideradas fundamentales en los procesos de elaboración de nuevos diseños para esas carreras. Finalmente nos referimos a problemáticas relacionadas con lo curricular que, también, requieren de una impostergable intervención.

El trabajo está dirigido a quienes están en espacios de toma de decisiones en los procesos de elaboración de nuevos diseños curriculares. También, a los docentes que tienen a su cargo la formación de formadores, a los jóvenes que deciden continuar estas carreras, a la sociedad en general, preocupada por temas de educación.

¿POR QUÉ SOSTENEMOS QUE LOS ASPECTOS CURRICULARES REQUIEREN ESPECIAL ATENCIÓN?

Para fundamentar nuestra posición, explicitaremos las apoyaturas teóricas que justifican nuestra aseveración sintetizada en el subtítulo. Compartimos los enfoques que conciben el *currículum* –tratando de superar tanto las definiciones que en un extremo del arco lo entienden solo como texto y en el otro como todo lo educativo– como un proyecto eminentemente político, a la vez que socio-cultural y pedagógico.

Un proyecto curricular es un documento político, no es un instrumento técnico, no es una propuesta editorial, ni es solamente una norma, sino que es un documento producto de las convicciones que predominan en una época histórica, que responde a intereses determinados, que se sustenta sobre concepciones filosóficas y políticas y que busca reproducir o transformar, a través de la educación, modos de relacionarse y de organizarse. Un proyecto curricular es una herramienta de política educativa, ya que el Estado, a través de su proyecto público de educación, decide generar condiciones que permitan concretar experiencias educativas que se prescriben para toda la población o para un sector que transitará una formación determinada.

Es, también, un proyecto cultural, pues a través suyo se pretende que las nuevas generaciones se apropien de los bienes culturales valorados por una sociedad en un tiempo histórico determinado. A través del currículum se produce el pase cultural intergeneracional sistemáticamente. Por otra parte, es un campo de lucha, de tensiones, de tendencias hegemónicas y disonantes, porque es el resultado de un trabajo político que expresa una síntesis cultural de la diversidad de los que participan en el proceso.

Todo currículum es un territorio de poder, un documento de identidad (Tadeo Da Silva 1998)¹. Entre sus componentes se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones llevadas a cabo durante el proceso de construcción. El resultado es una síntesis de los antagonismos y consensos que se producen tanto en la conformación inicial de un currículum como en su desarrollo y evaluación.

Un proyecto curricular es, además, una hoja de ruta, pues sirve de norte que guía todas las acciones que de él se derivan, aglutina esfuerzos colectivos, permite repensar la educación en función tanto de los estudiantes que tenemos como de los sujetos que queremos que lleguen a ser. Un nuevo proyecto curricular debe ser, asimismo, un motivo para resignificar las prácticas que cotidianamente se llevan a

¹ Tadeo Da Silva, T. 1998. "Cultura y currículo como práctica de significación". En *Revista de Estudios del Currículum*, Volumen I, N° 1, enero.

cabo en las instituciones educativas, para repensar la significación que hoy tiene formar docentes, en el caso que nos convoca.

La discusión en torno al currículum excede ampliamente el momento de definición de la norma. Si bien ese momento es fundacional, ya que da la oportunidad de explicitar un proyecto pedagógico, ético, político, el proyecto luego se construye en el día a día, en la vida de las instituciones, en la interacción de docentes, estudiantes, directivos, en las luchas de poder, en la correlación de fuerzas, en las demandas de distintos actores sociales, en las necesidades de los sujetos, en las relaciones con el conocimiento, en las definiciones metodológicas, en las formas de evaluación, en los aspectos administrativos.

Por eso, el currículum es, también, una herramienta de trabajo colectivo, pues orienta el sentido de la experiencia escolar, posibilitando que en cada institución se trabaje el interjuego que se produce, necesariamente, cuando hacemos las adecuaciones que permiten contextualizarlo. Y, por ello, es indispensable, cuando se pone en marcha un nuevo diseño, prever tanto la normativa que lo acompañará como la apropiación que deben lograr quienes lo implementarán. De allí que

“... un currículum tiene que ser conocido por los equipos docentes, analizado en su contexto específico de actuación, tiene que ser utilizado para la recuperación de las prácticas valiosas y para la transformación de las que se juzga necesario mejorar” (Terigi 1999, p. 31)².

En este sentido, destacamos la importancia de las acciones que se organicen, desde el Estado, para el desarrollo curricular, para la resignificación continua de lo prescripto, para los reajustes. También, las que se organicen institucionalmente y, en especial, la tarea de los equipos de conducción, tanto en la planificación de los espacios para discutir la implementación como a través del necesario apoyo a la inserción de nuevos docentes a los equipos de trabajo.

Un diseño curricular es un instrumento que puede facilitar u obturar el cambio, pero que por sí solo no lo garantiza. Un nuevo diseño no cambia, per se, la formación, ni la realidad educativa, menos aún la social; no puede modificar cuestiones que tienen su origen en problemáticas socio-políticas y económicas muy profundas. El diseño debe ir acompañado por otras decisiones. Pero también se sabe que un buen proyecto curricular puede ser un instrumento importante para iniciar procesos de transformaciones sustantivas.

En síntesis, un proyecto curricular implica tanto las prescripciones curriculares explicitadas en un diseño, así como las prácticas mismas, con sus lógicas, sus códigos, sus urgencias. Por medio de un nuevo proyecto curricular se

² Terigi, F. 1999. *Currículum. Itinerarios para aprehender un nuevo territorio*. Buenos Aires. Santillana.

pretende modificar la selección y organización de contenidos, reorganizar los tiempos y los espacios, las relaciones internas, en definitiva, incidir en las prácticas docentes. Por todo lo antedicho, consideramos prioritario poner este tema en el centro de las políticas educativas.

LA FORMACIÓN DOCENTE: ESTADO DE SITUACIÓN

Entendemos la *formación docente* como un proceso permanente que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. La formación inicial, es decir la que se lleva a cabo para obtener un título que permite el ejercicio de la profesión, tiene una importancia sustantiva, pues genera las bases para la intervención estratégica en la práctica docente –en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica– en el nivel, modalidad y/o disciplina para la cual se forme. Tal como lo expresa la Ley Nacional de Educación Superior (N° 26206/06) en su artículo N° 71, la formación inicial tiene la finalidad de preparar profesionales y trabajadores 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. También, promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía, 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 los estudiantes. Esa formación prepara para el ejercicio de la docencia, un trabajo que tiene efectos sustantivos, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los estudiantes y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. Los diseños y desarrollos curriculares que se organicen para la formación inicial, deben considerar estos valores básicos.

Desde su origen, en nuestro país la formación de maestros primero, de profesores para los otros niveles luego, estuvo a cargo de las Escuelas Normales; luego de institutos de Educación Superior; tardíamente algunas universidades incluyeron propuestas de formación docente. En la actualidad, tal como se señala en la introducción, la formación docente está a cargo de universidades –provinciales y nacionales–, y de instituciones provinciales –institutos de Educación Superior y nivel superior de las ex Escuelas Normales–. Un breve recorrido histórico del sistema de formación docente facilitará la comprensión de la situación en la que se encuentra y de los puntos nodales que requerirían de intervención.

El sistema de formación docente surge con la constitución de los estados nacionales, teniendo muy en cuenta la centralidad de la formación de maestros para el nivel obligatorio, en ese entonces el primario. La importancia que se le otorgó, tanto al sistema educativo como a la formación docente, en el proyecto de organización nacional se refleja en el hecho que se dictaron leyes que duraron cien años y se construyeron edificios para durar muchos más. En la actualidad, paradójicamente, la mayoría de las instituciones provinciales de formación docente no cuentan con edificios propios, situación que desarrollaremos más adelante.

Focalizándonos en el tema que nos ocupa, el análisis histórico de los *diseños de formación docente* permite distinguir tres modelos formativos, si bien se encuentran diferencias significativas entre distintos diseños dentro de cada uno de ellos: los proyectos autoritarios, los proyectos neoliberales y los proyectos democráticos.

Las propuestas autoritarias de los 70 se caracterizaron por pasar a la Educación Superior la formación de maestros, medida que no trajo aparejado el esperado mejoramiento en la formación; entre otras cuestiones porque se modificaron considerablemente las características del estudiantado de ingreso, en relación con quienes ingresaban al Nivel Secundario de las tradicionales Escuelas Normales. Por otra parte, se produjo una coexistencia pacífica entre propuestas espiritualistas y tecnocráticas (filosofía personalista como fundamento filosófico, conductismo y tecnicismo como fundamento científico y técnico), las disciplinas clásicas adoptaron nombres de “fantasía” en un proceso de positivización de las ciencias de la educación (Fundamentos de la educación en lugar de Pedagogía, Planeamiento, conducción y evaluación de los aprendizajes en lugar de Didáctica). Las propuestas autoritarias se caracterizaron, además, por el alto grado de autoritarismo y disciplinamiento y la negación de la dimensión política y social de las prácticas pedagógicas. La formación en las prácticas adoptó un enfoque netamente tecnocrático.

Las propuestas de la apertura democrática se caracterizaron por un alto grado de optimismo pedagógico, por los procesos de consulta, por el intento de superación de la fragmentación a través de propuestas integradoras. Fueron ideas fuertes de ese período el reconocimiento de la dimensión socio-política de la educación, la interdisciplinariedad en el campo científico, la democratización, el conocimiento crítico de la realidad regionalizada.

En las propuestas neoliberales, el Estado “evaluador” se deslindó de su compromiso y responsabilidad en relación con sus instituciones, imponiendo condiciones que no garantizó y agudizándose las malas condiciones del trabajo docente. Estas propuestas se caracterizaron, además, por sostener fundamentos provenientes de registros teóricos antagónicos y esas contradicciones ideológicas tiñeron ideas potentes tales como las de profesionalización, integración, articulación teoría-práctica, competencias. Las innovaciones curriculares consistieron en la organización de los diseños en campos, la intensificación de la práctica y la incorporación de problemáticas actuales en seminarios. Los diseños neoliberales, en un contexto de intenso ajuste para la Educación Superior, produjeron serias dificultades en la organización de los tiempos, espacios y agrupamientos. Además, las reformas no fueron acompañadas por normativa acorde, como así tampoco con cambios en los modelos de gestión.

En este momento tenemos la ventaja de que en las *últimas décadas* se produjo un interesante desarrollo de investigaciones y producciones teóricas acerca de la formación docente en general, de la formación en las prácticas en particular. Ello posibilitó la construcción de diseños que, en algunos aspectos y quizás por primera vez basados en los resultados de investigaciones, intentaron superar algunas de las tensiones clásicas de la formación docente. Tanto la creación del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente) en el año 2006 y las Resoluciones N° 23, N° 24 y N° 30 que de él emanaron para regular los diseños de formación docente en los Institutos de Educación Superior, como la creación de ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación) y de CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales) y los lineamientos para la Formación Docentes acordados en el año 2011 por estas asociaciones, fueron un significativo avance para la elaboración de los diseños de formación docente en aspectos tales como: la delimitación de los campos que deben estar presentes en los nuevos diseños, el equilibrio en relación con la cantidad de horas a tener en cuenta para cada uno de ellos y, fundamentalmente, –respondiendo al artículo N° 43 de la Ley de Educación Superior N° 26.206–³ en las indicaciones para que la formación en las prácticas profesionales tengan una mayor presencia en el diseño y atraviesen la carrera desde su inicio, constituyéndose en el eje articulador de los otros campos.

La normativa mencionada produjo un interesante giro en los diseños de formación docente aunque queda, todavía, mucho por hacer. Por una parte, si bien los institutos han avanzado en su totalidad en las modificaciones, ya que los nuevos diseños se implementaron, desde el 2007, por decretos jurisdiccionales, los procesos de implementación fueron muy disímiles, por falta de políticas claras en cuanto a la normativa y al acompañamiento necesario. En las universidades⁴, el acuerdo en cuanto a los diseños de formación docente se plasma en una normativa del 2013 y la implementación de los cambios es todavía muy dispar. En el siguiente ítem realizaremos propuestas al respecto.

La discusión de nuevos diseños, además, no podrá obviar la necesaria *articulación entre los dos subsistemas formadores*: los institutos de formación docente y las universidades. Para prever posibles orientaciones al respecto, es necesario analizar el estado de situación de esa problemática. Ciertos prejuicios

³³ Artículo N° 43 de la Ley N° 26.206: “Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades.”

⁴ Las universidades, haciendo uso de su autonomía, no adhirieron a las propuestas originadas por el INFD y llevaron a cabo su propio proceso de evaluación de sus carreras y de propuestas de diseños alternativos. No obstante, las propuestas producto de ese proceso resultan similares a las elaboradas por el INFD (las que también fueron elaboradas en base a una profunda investigación del estado de ese subsistema). La implementación de los nuevos diseños se lleva a cabo en los institutos a partir del 2009.

mutuos obturaron, durante mucho tiempo, la posibilidad de que estas instituciones sumen fortalezas para potenciarse y así contribuir a subsanar algunas dificultades. La universidad se ha caracterizado por su histórica función de profundización y producción de conocimientos disciplinares, desarrollados a partir de su vasta experiencia en investigación y ello constituye su principal fortaleza. Entre algunos de los aspectos que se deben revisar, en cuanto a sus carreras de formación docente, podemos señalar la intensificación de la formación pedagógica y en las prácticas, la inclusión de temas y problemáticas específicas de los niveles para los cuales forma. Por su parte, los institutos poseen una amplia experiencia en la formación pedagógica y práctica de la docencia que le ha permitido hacer avances significativos en esos campos, en los que a la universidad todavía le está costando avanzar. Entre las fortalezas más importantes podemos señalar que forman docentes en niveles y especialidades que otras instituciones no forman, sus propuestas curriculares se caracterizan por la importancia otorgada a la formación general y en la práctica. También, por cierto grado de articulación entre los diversos campos, los estudiantes destacan que se sienten contenidos por la institución, llegan a lugares a los que otras instituciones de Educación Superior no llegan.

Pero, los institutos tienen todavía deudas importantes en cuanto a la producción y circulación de contenidos disciplinares actualizados. Además, el modelo de gestión secundarizado que conserva la mayoría de ellos constituye un obstáculo para la democratización institucional y reproduce una formación de docentes con escasa autonomía y poca conciencia acerca de la dimensión política de la educación. Entre otras cuestiones que requieren planificación e intervención por parte de las políticas provinciales, podemos señalar la necesidad de proyectar orgánicamente y con la participación de las instituciones, las ofertas de carreras y articular en redes a los institutos. También garantizar con financiamiento las diversas funciones que se espera que cumplan, además de la formación inicial: investigación, extensión, seguimiento y apoyo a los graduados.

Las características de las poblaciones estudiantiles varían mucho según el profesorado y la institución. En general, los profesorados de Educación Primaria, Inicial y Especial presentan, con asiduidad, características problemáticas –pues se inscriben jóvenes que han tenido dificultades con su propio proceso de alfabetización o que han cursado secundarios reducidos en el tiempo– con la expectativa de que sean carreras *más fáciles* y con salida laboral asegurada. La población que concurre a la universidad suele diferir, con relación al capital cultural con el que ingresan, aunque la realidad actual fue acercando a ambas poblaciones en ese aspecto. En general, tanto en los institutos como en la universidad, no se han implementado programas estables, sistemáticos y a largo plazo que compensen esas dificultades, lo que lleva a dos situaciones problemáticas: los estudiantes abandonan tempranamente o llegan a las Prácticas

y Residencias con dificultades no superables solo en ese campo. Una dificultad frecuente entre la población estudiantil que cursa los profesorados de las carreras humanísticas y sociales en la universidad es una cierta desvalorización de la formación pedagógica y de la práctica docente, ya que prevalece, en la elección de la carrera, el interés por la disciplina, por ser literato o historiador, por ejemplo.

La desarticulación, señalada más arriba, entre las dos instituciones que forman docentes –institutos y universidades– requiere la profundización de algunos proyectos en marcha para la construcción de nuevas alternativas. Podría avanzarse en la implementación de diseños abiertos de tal manera que los estudiantes de carreras docentes puedan cursar, de manera combinada, espacios curriculares y/o trayectos en los dos subsistemas. También en la conformación de grupos de trabajo y de investigación constituidos por docentes y estudiantes de ambos subsistemas y en la apertura de carreras de posgrado específicas para los docentes de los distintos niveles del sistema educativo.

Entre las experiencias de articulación e intercambio a destacar podemos mencionar el Proyecto de apoyo a docentes de Educación Secundaria desarrollado por las asesorías pedagógicas de las Facultades de Ciencias Bioquímica y Farmacia y de Ciencias Agrarias (1992-93), la Red de profesores de práctica de la universidad y de institutos (2002/2010), la organización de Congresos que unificó a toda la Educación Superior (2014-2019), la organización de Reuniones científicas, de investigaciones y publicaciones conjuntas entre la universidad y los institutos, entre otras. También resulta destacable la apertura de la UNR que ha generado propuestas de desarrollo profesional y de posgrado para docentes de diversos niveles y modalidades.

El breve recorrido histórico por las políticas curriculares de formación docente permite delinear sugerencias a tener en cuenta a la hora de pensar en nuevos diseños curriculares, las que explicitaremos en el siguiente ítem.

APORTES PARA REPENSAR LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

A partir de la situación analizada, vemos que muchas son las cuestiones a revisar y avanzar en relación con los diseños curriculares de formación docente en el ámbito de la provincia de Santa Fe. Nos referiremos, en este ítem, a las directamente relacionadas con los aspectos generales del currículum –entre las cuales ubicamos la articulación entre los diversos campos–, para detenernos luego en el Campo de la Formación Pedagógica y de la Formación en la Práctica Profesional. Los relacionados con los Campos de la Formación Específica en cada una de las áreas serán profundizados en otros fascículos de la serie.

Como señala Camilloni (2018)⁵, ante el desafío de un cambio de planes, nos enfrentamos a decisiones ineludibles y prioritarias. Desde las que tienen que ver con la denominación del nivel, carrera y espacios curriculares, condiciones de ingreso, perfil del graduado, si estarán previstas salidas intermedias y/o formaciones complementarias, grado de flexibilidad y apertura del plan, estructura interna y secuenciación de los espacios curriculares, relación entre teoría y práctica, hasta definir para qué habilitará el título que se otorgue.

Muchas de esas cuestiones están definidas en la normativa vigente o en los diseños actuales y acordamos que sería necesario respetar. Por ejemplo, compartimos la denominación de Educación (Inicial, Primaria, Secundaria, Especial), para referir a los niveles para los cuales forman, por las razones fundamentadas en la normativa. Compartimos, también, la denominación de profesorado, para las carreras que forman docentes, porque permite visualizar con claridad la especificidad de la práctica para la cual se forma. En otros países se denominan con el nombre común de Licenciaturas, sin distinguir entre las dos finalidades específicas: docencia e investigación; en otros se las llama carreras de Educación, pues no existen carreras dedicadas específicamente a las Ciencias de la Educación.

También acordamos con la decisión especificada en la Resolución N° 24 del INFD de que los profesorado para la Educación Secundaria formen en profundidad para una disciplina (Historia en lugar de Ciencias Sociales; Matemática en lugar de Matemática, Física y Cosmografía, por ejemplo). No obstante, al respecto queda por resolver cómo hacer para que esa formación inicial disciplinar abra a una formación en el área de la cual, en tramos del sistema educativo, forma parte. Formación que, sin desbalances entre disciplinas o sus

⁵ Camilloni, A. 2018. "La problemática curricular en las carreras de Ciencias de la Educación." En Revista de Educación facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata. Año IX, N° Especial 14.2, pp. 19-30.

representantes, pareciera ofrecer una fértil posibilidad entre campos disciplinares emparentados. Por ejemplo, profesores de Biología suelen tener que hacerse cargo del área de Ciencias Naturales –o asesorar en ella– sin ninguna preparación en las otras disciplinas que la conforman. Ello suele provocar que las áreas queden sesgadas a una sola disciplina. Es necesario, entonces, que los profesorados para la Educación Secundaria contemplen una formación complementaria enfocada hacia las otras disciplinas que conforman el área de la cual forman parte. En todas las otras cuestiones señaladas por Camilloni queda mucho por discutir y decidir.

Empezamos por aspectos puntuales, como por ejemplo, *qué debe contener un diseño curricular*, lo que ha sido objeto de muchas discusiones en algunos aspectos. No en los referidos a que un diseño curricular debe partir de un análisis previo del estado de situación, establecer claramente la finalidad del nivel o modalidad, explicitar los fundamentos políticos, sociales, teóricos, pedagógicos y curriculares en el que se sostiene, delimitar qué se espera que logren los que pasen por ese proceso de formación, los contenidos mínimos, los criterios de cursado, de evaluación y promoción. Pero, a menudo ha sido causa de controversias, entre otras, si el diseño debe explicitar bibliografía sugerida, estrategias y procedimientos y si esas explicitaciones tienen que ser taxativas, a modo de recomendaciones o de ejemplos. Las experiencias transitadas revelan que un diseño curricular, en general, tiene una vida más larga que las actualizaciones bibliográficas y las modalidades de trabajo. Pero, por otra parte, insistiremos en diversos ítems acerca de la importancia que el grupo que coordina la elaboración del diseño y el Ministerio de Educación realicen una tarea de acompañamiento en la implementación. Por lo tanto, la producción de documentación que explicita apoyaturas bibliográficas, que muestre las orientaciones teóricas y prácticas en las cuales el diseño se apoya, que ejemplifique para facilitar la discusión y producción en las instituciones, es de suma utilidad. Al respecto, nos inclinamos a que se elabore un diseño lo suficientemente explícito como para que rija durante un tiempo prudencial para todo el ámbito provincial y que sea acompañado por documentos de trabajo.

Además, es conveniente que se elabore normativa que facilite la implementación de las novedades y que oriente el re-trabajo institucional permanente. Esas orientaciones deberían establecer taxativamente algunas cuestiones, sugerir otras. Por ejemplo cómo, dónde y entre quiénes se decide –dentro de la institución escolar– cómo tratar un tema que no está en el diseño pero que es fundamental para esa institución y no para otra, por qué no incluir un tema por razones fundadas, cómo adecuar contenidos y actividades al contexto. En esos espacios de toma de decisiones institucionales se realizarán los acuerdos generales para el desarrollo de ciertos temas específicos, se adoptarán criterios en cuanto a las actividades, se preverán proyectos de articulación, entre otras cosas. La documentación y normativa que acompañen al diseño deben anticipar y

ejemplificar cómo podrían llevarse a cabo las adecuaciones institucionales. Enfatizamos que un buen diseño es un instrumento potente para la mejora de la escuela, pero tendrá escasa incidencia si no se operativiza a través de un cuerpo docente que se reúna para articular su implementación, que se erijan en co-autores de la obra, recreándola en la práctica.

Un aspecto que no debería faltar, tanto en el diseño como en la normativa que lo acompañe, es la referida a las modalidades de evaluación periódica del proyecto y de su implementación, así como los dispositivos que se instrumentarán para ir realizando las adecuaciones que surjan de esos procesos evaluativos, sin tener que modificar la totalidad del diseño que siempre es aprobado por un decreto de la gobernación.

En cuanto a cuestiones relativas a *los fundamentos del diseño*, la implementación de los diseños autoritarios y neo-liberales nos deja una problemática a discutir: la referida a la tensión pluralidad teórica/coherencia epistemológica. Los diseños autoritarios se fundamentaron en corrientes filosóficas idealistas y personalistas por un lado y tecnocráticas por otro. Los diseños de la década de los 90 explicitan fundamentos teóricos provenientes de aportes totalmente antagónicos; mencionan teorías progresistas –tales como la pedagogía crítica, el constructivismo, concepciones reflexivas de la práctica– dentro de un proyecto de claro corte tecnocrático y eficientista. Ambos generaron rechazo y confusión. Lo señalado no supone que un diseño no pueda sustentarse en distintos aportes teóricos. Lo indispensable es que esos aportes sean complementarios y no antagónicos, es decir partan de concepciones de hombre, mundo, ciencia, conocimiento que se puedan articular. No es un tema menor el de la coherencia de los fundamentos de un diseño, pues si son claros y coherentes – con lenguaje dirigido a los docentes y no a los expertos– favorecerá que los docentes puedan apropiarse de ellos y facilitará la implementación más consciente de las innovaciones.

La falta de apropiación de los fundamentos que sostienen una innovación, por parte de los docentes que la implementarán, provoca lo que Risieri Frondizi (1955)⁶ denomina “corrupción de las ideas en la práctica”, proceso a través del cual una teoría, propuesta curricular y/o didáctica se deforma en el aula, produciéndose, a veces, resultados no esperados o peores a los que se lograban antes de esa innovación. Es habitual que si ejecutamos innovaciones sin comprender los fundamentos, creamos que es lo mismo que ya veníamos haciendo o realicemos cambios solamente superficiales. Las innovaciones fundamentadas requieren, además, de acompañamiento y de propuestas de desarrollo profesional

⁶ Frondizi; R. 1955 *Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción*. Cuadernos de Ciencias de la Educación II. Argentina: Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

dirigidas, en el caso de la formación docente, tanto a los docentes de los profesorados a cargo de ese campo como a los docentes que reciben practicantes y residentes.

Tal como señala Camilloni, una de las decisiones esenciales tiene que ver con la definición de la *estructura* que tendrá el plan. Materias, módulos, ejes, áreas, campos, trayectos, ciclos, son algunas definiciones que suelen quedar muy confusas para los docentes. No necesariamente se tiene que elegir uno solo de estos formatos, descartando los demás. Hay algunas posibles articulaciones que benefician el desarrollo curricular. En lo que seguramente no habrá disenso es en que el diseño *parrilla*, organizado exclusivamente a través de espacios curriculares cerrados en sí mismos, sin ninguna articulación, ya no resiste análisis epistemológico ni pedagógico alguno, porque provoca fragmentación y obtura el aprendizaje de las interrelaciones necesarias para la práctica profesional.

La organización en *ciclos* en la Educación Primaria ha permitido fijar objetivos específicos más adecuados a la edad de los niños que concurren a ese nivel, ya que se trata de un nivel que se desarrolla durante seis o siete años (según la jurisdicción), período en el cual se producen muchos cambios emocionales y cognitivos. Por lo que esa organización, en la Educación Primaria, es una fortaleza. En la Educación Secundaria y Superior, los ciclos organizados sin criterios pedagógicos claros (por ejemplo, un ciclo básico de materias que no se relacionan con la terminalidad –Matemática, Física, Química, Biología– y uno superior dedicado a la especialidad que se cursa), promueve también una injustificada fragmentación y desorientación acerca de la finalidad de las materias del ciclo básico. La estructuración en ciclos en estos niveles tiene sentido si se organizan articulando materias de formación básica y especializadas, en cada uno de los ciclos, en función de otorgar títulos intermedios. Aprovechamos para señalar que consideramos que los títulos intermedios suelen ser una buena salida para acreditar tramos más cortos y puede favorecer la retención.

La organización por *áreas*, en todos los niveles del sistema, facilita el trabajo articulado entre disciplinas afines, pero es necesario prever articulaciones inter-áreas. La organización en campos, en la Educación Superior, reúne a espacios curriculares no solo por la afinidad temática, sino también por la finalidad que un grupo de espacios curriculares cumple dentro de un diseño. Por ello, es posible y beneficiosa la organización en grandes campos que en su interior puedan contemplar áreas.

Por otra parte, la organización en *trayectos*, modalidad interesante para la Educación Secundaria y Superior, permite realizar articulaciones verticales, estableciéndolas a partir de un criterio científico y pedagógico, no exclusivamente administrativo como lo han sido a veces algunas correlatividades (tener aprobado todo primer año para inscribirse en tercero). Los trayectos pueden organizarse en

función de la articulación de temas (por ejemplo, varias Historias o estas con algunas Políticas y/o Filosofías) o de actividades (por ejemplo el trayecto de los talleres de práctica). Los estudiantes pueden cursar algunos trayectos independientemente de su avance en otros. Además, la organización de trayectos, en los diseños de Educación Superior, posibilitaría ofrecerlo como desarrollo profesional a docentes o profesionales en ejercicio que ya lleven varios años de graduados de carreras con incumbencia laboral relativamente afín. Para facilitar la articulación horizontal entre espacios que están previstos para que se cursen simultáneamente es posible organizar ejes de trabajo o situaciones problemáticas. El diseño debería orientar y ejemplificar respecto de los posibles ejes y/o problemas permitiendo, explícitamente, que se definan en las instituciones.

En cuanto a los formatos que pueden adoptar los *espacios curriculares*⁷, los más habituales son: disciplina, taller, ateneo, seminario. Dado que cada uno tiene una finalidad distinta, es importante que el diseño curricular explicita en qué consiste y por qué se adoptan. Las *materias o asignaturas* son formatos que permiten recuperar el rigor metodológico y la estructura ordenada de una o más disciplinas, provocando el desarrollo de modos de pensamiento y metodologías sistematizadas de búsqueda e indagación. Como proyectos pedagógicos, las materias o asignaturas se organizan teniendo en cuenta los diversos componentes curriculares, tomando como eje los contenidos a abordar. Los *seminarios* son espacios y tiempos académicos para el estudio en profundidad de problemas relevantes para la formación profesional, a través de los aportes de marcos teóricos de una o varias disciplinas. Tienen por objetivo preparar a los estudiantes en el desarrollo de procedimientos científicos y en la investigación. Los *talleres* son unidades curriculares orientadas a la producción e instrumentación requerida para la acción. Como tales, promueven la resolución práctica de situaciones de alto valor para la formación docente. Una modalidad específica de trabajo en taller es el *ateneo*, espacio de formación en el que se trabaja alrededor de la socialización y análisis de casos y en función de la producción de conocimiento a partir de la práctica. Es un formato utilizado en algunas profesiones como modalidad de desarrollo profesional. Como formato en los últimos años de la carrera puede resultar interesante para reunir a los implicados en una misma instancia formativa (profesores de práctica, practicantes, profesores de las Didácticas, co-formadores) en función del análisis y producción de conocimiento a partir de los problemas que se presentan en la práctica (problemas que podrían presentar tanto los practicantes como los co-formadores). El trabajo en ateneo, además, puede permitir a los estudiantes visualizar un posible formato para su futuro desarrollo

⁷ Se denominan espacios curriculares a los recortes que se realizan en los diseños curriculares, para mejorar la articulación y organización de los contenidos o actividades afines. Se organizan en función de criterios epistemológicos, pedagógicos y psicológicos; constituyen unidades autónomas de acreditación de aprendizajes. Tradicionalmente se los denominaban asignaturas, pero como especificamos en el texto, la asignatura o materia es uno de los formatos que pueden adoptar algunos espacios curriculares. El INFD denomina a estos espacios unidades curriculares. En los fascículos que conforman esta serie se utilizan como sinónimos o se denomina unidad curricular en la Educación Superior provincial y espacio curricular en los otros niveles.

profesional. También, podría constituirse en un espacio ofrecido a los co-formadores para su propio desarrollo.

Un debate insoslayable, es el referido a la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación)⁸. Al respecto, en primer lugar, sería indispensable retomar la política –abandonada en los últimos años– de dotar de computadoras a todos los estudiantes de los profesorados. Pero eso no basta; tampoco formarlos solamente en el uso de las nuevas tecnologías desde un enfoque meramente instrumental. Es indispensable que las nuevas tecnologías tengan un lugar predominante en todas las disciplinas, pero es ineludible en las Didácticas para que se aborden sus posibles usos pedagógicos. Si ya forman parte de nuestra vida diaria, es posible prever que en pocos años será impensable el aula en los formatos predominantes en la actualidad. Los profesorados deben asumir que están formando docentes para un futuro inmediato en el cual las TIC estarán incorporadas –y es deseable que así sea– a la vida cotidiana. Enseñar a enseñar a través de las TIC y enseñar a pensar en ellas críticamente es un desafío pendiente.

Otra cuestión central, entre las decisiones a tomar, es la referida a la *tensión entre tiempo disponible/cantidad de contenidos/grado de profundización*⁹, tensión no solo para quienes participan directamente de la construcción de los diseños, sino también para los docentes que año tras año los implementan. Como en toda tensión, se corre el riesgo de hacer prevalecer una de las dimensiones en desmedro de las otras. Es probable que si nos focalizamos casi exclusivamente en el tiempo disponible empobrecamos los contenidos a incluir. Por otra parte, si nos entusiasmos con todos los temas posibles de ser enseñados haremos carreras de no menos de 10 años o desarrollaremos la mayoría de ellos superficialmente. El concepto de formación inicial, utilizado en documentos y normativas actuales – para referirse al cursado curricular indispensable para obtener un título que permitirá ejercer una profesión– resulta en este sentido valioso, ya que hace referencia al desarrollo de contenidos y capacidades indispensables para el desempeño profesional –lo que no puede dejar de abordarse–, poniendo en claro que allí no termina la formación, sino que comienza otra etapa que dura toda la vida profesional, denominada desarrollo profesional. El concepto de formación inicial es potente y debería ser trabajado antes de iniciar cualquier discusión curricular participativa, pues ayudaría a evitar debates interminables focalizados exclusivamente en las cantidades, sea de horas o de temas.

⁸ Esta consideración fue realizada en los comienzos de la preparación de este fascículo, a fin del año 2019. El distanciamiento social obligatorio provocado por la pandemia y la imperiosa necesidad de mantener el sistema educativo funcionando dejó evidenciadas las deudas que tiene la formación docente en cuanto a la preparación pedagógico-didáctica para el uso de estas tecnologías

⁹ El distanciamiento social también puso en evidencia las dificultades de muchos docentes para resolver esta tensión constitutiva de la práctica, la dificultad para realizar recortes ante las modificaciones de tiempos, espacios y agrupamientos producidas por la situación imprevista.

Esta tensión se agudiza en los profesorados de *Educación Primaria, Inicial y Especial*, en los que es necesario desarrollar temas disciplinares y las Didácticas Específicas de las cuatro áreas: Matemática, Ciencias del Lenguaje y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Una habitual discusión suele producirse con relación a la profundidad que deberían tener los contenidos del Campo de la Formación Específica en estos profesorados, en comparación a los que se desarrollan en los profesorados que forman para la Educación Secundaria. Por ejemplo, nos preguntamos ¿debe saber más de Matemática un profesor que se desempeñará en la Educación Secundaria que uno que lo hará en la Educación Inicial? No hay posiciones unívocas al respecto. Desde el Campo de la Formación Pedagógica sostenemos que si bien el docente de Educación Secundaria debe tener un buen dominio de la disciplina que enseñará –dada la amplitud de temas que puede solicitársele que enseñe–, en los otros niveles también es necesario porque solo con un buen dominio disciplinar puede realizar buenas selecciones, jerarquizaciones y secuenciaciones de los temas y puede seleccionar actividades adecuadas. Por otra parte, el dominio de los contenidos disciplinares son necesarios para la toma de decisiones permanente que realiza un docente en sus tareas de enseñanza. Por ejemplo, un futuro docente de preescolar no va a enseñar la importancia del prejuicio lingüístico en la discriminación social, pero tendrá que estudiar ese tema con rigurosidad porque tendrá que estar atento a que ese problema no se dé en el aula. Quizás, la selección de los temas que figurarán en el diseño curricular que forma para cada ciclo debería diferenciarse más por las estrategias y las formas de presentación que por el recorte de las temáticas.

El problema de la tensión cantidad/profundidad es importante en estos profesorados porque, además, es indiscutible la necesaria buena preparación en Psicología, Didáctica y Pedagogía y en otras disciplinas de formación general. La enseñanza a niños pequeños reviste características de complejidad que de ninguna manera permite sostener que es más fácil que enseñar a adolescentes y jóvenes, como suele circular en el imaginario social. Es por ello que se hace indispensable pensar la formación de esos docentes a través de diseños curriculares con formatos novedosos y abiertos, articulando la formación inicial con el desarrollo profesional, equilibrando el respeto por las incumbencias profesionales del título de grado a obtener durante cuatro años con las necesidades del sistema educativo y teniendo en cuenta la necesaria y paulatina profundización de alguna de las áreas según los intereses de los estudiantes y docentes.

Otra tensión que necesita ser trabajada en los nuevos diseños de formación docente para todos los niveles y modalidades es la que se provoca por la necesaria articulación entre *el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación General y/o Pedagógica*. Si bien en los diseños actuales se especifica que esos campos se articularán tomando como eje la formación en las prácticas, se ha avanzado poco al respecto: las disciplinas –salvo experiencias interesantes todavía

algo aisladas– siguen desarrollándose como compartimentos estancos. La falta de especificaciones claras en los diseños y la ausencia de posibles ejemplos pueden entenderse como algunas de las razones. Dada la cantidad de horas que se puede prever en un diseño –que no podría ser aumentada sin la consecuente extensión de las carreras–, la selección de contenidos ineludibles para la formación inicial es una de las tareas más importantes y difíciles al momento de pensar un cambio curricular. También, animarnos a proyectar diseños más abiertos –lo que no significa menos rigurosos– que posibiliten cursados obligatorios, otros optativos de profundización o de abordaje de nuevas problemáticas acreditables a la carrera de formación inicial y que signifiquen un antecedente importante para el ingreso a los lugares de trabajo que requieran esas profundizaciones.

Relacionado con lo anterior, la tensión entre *profundización disciplinar e integración* es otro de los aspectos a trabajar en nuevos diseños de formación. La profundización de los temas disciplinares, de todos los campos, es indispensable en función del dominio que el docente debe tener para poder tomar decisiones fundamentadas. Pero la integración no se logra espontáneamente; se aprende y por tanto se enseña. De este modo, el diseño curricular debe prever espacios para esa integración. Los avances realizados en relación con el Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente pueden constituirse en dispositivos interesantes si los docentes logran trabajar articuladamente. También en este punto es interesante que se acompañen los diseños con indicaciones curriculares y didácticas que guíen la implementación.

Además de la revisión de contenidos y de la explicitación de modalidades didácticas, bibliografía y ejemplos, en los documentos de apoyo a los espacios curriculares del *Campo de la Formación Específica* se deberán prever posibles articulaciones de cada espacio curricular con las prácticas y promover que en cada institución se planifique cómo se concretará, sea a través de proyectos específicos y/o integrados a los proyectos de cátedra. Insistimos que la articulación es un proceso complejo, que requiere de un equipo directivo y docentes que se reúnan, por ende, de espacios para la discusión y producción. En este sentido, sería aconsejable que el Ministerio de Educación posibilita las reuniones necesarias para el buen *desarrollo curricular* y lo acompañe de manera más o menos permanente; así se favorecerá la apropiación y las adecuaciones de parte de los docentes en ejercicio y de los que van ingresando al campo laboral.

Por otra parte, todo diseño de formación docente debe enfatizar, tanto en sus fundamentos como en las propuestas metodológicas, que todos los profesores, sean del campo que sean, son responsables de pensar y adecuar los temas de su disciplina en función de la formación para la práctica docente. *Formar para el trabajo docente* en general, para la enseñanza en particular, debe ser el eje del diseño y de su implementación, por lo tanto debe ser el eje, también, de la organización de los proyectos de cátedra y del trabajo en el aula. Acciones tales

como explicar por qué cada formador organizó su proyecto de esa manera, cuáles son las decisiones curriculares y didácticas que le permiten desarrollar de una determinada forma su práctica son altamente formativas para los futuros docentes y permiten al docente tomar conciencia de sus propias decisiones. Realizar y fomentar en los estudiantes permanentes ejercicios metacognitivos¹⁰ en general, metadidácticos¹¹ en particular, debería ser un hábito a poner en práctica, en forma permanente, por parte de todo formador de formadores.

Relacionado con lo anterior, es necesario que la selección y organización del contenido se *contextualice* en función de la carrera en la cual se desarrolla una disciplina. Por ejemplo, no tiene el mismo objetivo enseñar Matemática en una carrera de Ingeniería, que en una de Ciencias Económicas, que en un Profesorado de Matemática o en uno de Educación Primaria o Inicial. No se trata de bajar o subir el nivel, sino de adecuar los proyectos de cátedra a las futuras prácticas profesionales. Por ello, todo docente que se desempeña en un profesorado debe estar muy imbuido del diseño curricular en el que se inserta su disciplina, pero también del nivel para el cual está formando, de los diseños curriculares y de las finalidades de ese nivel. Eso le permitirá hacer adecuaciones necesarias para que, desde su disciplina, se aporte a la formación de docentes para un determinado nivel, modalidad y/o especialidad, tanto a través de la selección de los temas específicos como de la programación de actividades que tiendan al desarrollo de las habilidades intelectuales necesarias para que los estudiantes comprendan y puedan luego enseñar.

También, suele interpretarse que la enseñanza de ciertos *procedimientos* y *actitudes*, es responsabilidad exclusiva de algunas disciplinas. Por ejemplo, que el desarrollo de la comprensión lectora es un problema exclusivo de Ciencias del Lenguaje y Literatura, que el desarrollo del razonamiento debe estar a cargo de Matemática, o que la formación en actitudes profesionales está solo a cargo del Campo de la Formación en la Práctica. Es una falsa fragmentación que es necesario superar. Para apropiarse comprensivamente de una disciplina es necesario que el estudiante lo haga a través de diversos y complejos procesos intelectuales que cada docente deberá preocuparse por enseñar. El desarrollo de procesos intelectuales tales como razonar, comprender, analizar, resumir, comparar, inferir, abstraer, argumentar, entre muchos otros, es tarea sustantiva de la escuela. La programación de su enseñanza en todas las áreas, buscando progresivamente grados de mayor profundidad entre los ciclos y niveles, debe estar explícita en los diseños curriculares y debe ser tema de discusión en las reuniones institucionales de articulación. También, todo docente dedicado a la formación de profesionales es

¹⁰ Procesos que permiten darnos cuenta de qué conocemos, cómo lo llegamos a construir y para qué otras situaciones podemos utilizar ese conocimiento.

¹¹ Procesos que nos permiten darnos cuenta y poder dar cuenta a otros de las decisiones didácticas que tomamos, lo que nos permitirá usarlas en otras situaciones.

responsable de fomentar las actitudes deseables para la práctica, en este caso la docencia.

Una demanda habitual de los equipos directivos y de los profesores graduados en la universidad –a la que los nuevos diseños de formación docente universitarios deberá atender– es que la formación docente en esa institución se lleva a cabo, habitualmente, sin tener suficientemente en cuenta el sistema educativo, el nivel o modalidad para la cual se forma y los contenidos establecidos para esos niveles. Muchas veces no se desarrollan temas que están incluidos en los programas escolares o cuestiones que, como especialistas, podrán ser consultados. Un ejemplo típico, entre muchos otros, son los temas relativos a los procesos de alfabetización en los profesorados de Letras. Si bien hay carreras de profesorados universitarios que han superado esa dificultad en los últimos diseños implementados, todavía se adeuda esa revisión en muchas de ellas. Una primera cuestión que puede ser resuelta con cierta premura, tomando como ejemplo los diseños que han logrado superar esa dificultad y atendiendo a la tensión entre el tiempo disponible y los contenidos básicos indispensables, es la revisión y acortamiento de los tramos comunes entre el Profesorado y la Licenciatura para liberar espacio que permita intensificar los temas específicos de cada terminalidad.

En relación con lo anterior, también vale aclarar que cuando se sostiene que es importante formar docentes con una *actitud investigativa* no se refiere, específicamente, a formarlos como investigadores en el sentido académico tradicional que relaciona la investigación exclusivamente con ámbitos de producción científica y atendiendo a cánones de validación instituidos por la comunidad de científicos en una disciplina determinada. Si se pretende formarlos simultáneamente en dos prácticas tan complejas, como son la docencia y la investigación, lo más probable es que hagamos las dos formaciones superficialmente. Una actitud investigativa, necesaria en cualquier profesión, supone la capacidad de preguntarse, cuestionarse, reflexionar, no naturalizar lo que no es “natural”, saber evaluar una situación para poder intervenir conscientemente en ella. Y, por supuesto, eso requiere el aprendizaje de estrategias y la construcción de dispositivos específicos. Pero difiere, en cuanto a objetivos, profundidad y procesos, del aprendizaje sistemático para dedicarse a la investigación como profesión.

Por eso, sostenemos que no es adecuada la inclusión, en los diseños de formación docente, de espacios dedicados a la investigación con objetivos, temas y actividades similares a los que se incluyen en una carrera de Licenciatura. El objeto específico de investigación, común a todos los docentes, es la práctica. Para formar docentes reflexivos, que puedan construir conocimientos experienciales a partir de la práctica, es necesario prepararlos en enfoques, habilidades y técnicas que le permitan registrar, analizar y socializar rigurosa y sistemáticamente proyectos y experiencias. Por otra parte, una cuestión que caracteriza a este objeto –la

práctica-, es que los instrumentos de formación en ella son a la vez instrumentos de investigación. Por ejemplo, los instrumentos biográfico-narrativos (la biografía, el relato de experiencias, el registro de observaciones, el diario de clases, la entrevista de explicitación, entre otros) y los de socialización (grupos focales, pareja pedagógica, comunidades de práctica) deben formar parte de los temas y actividades de formación. El trayecto de la práctica es un buen espacio donde desarrollar estos contenidos y formar en esas habilidades. La inclusión de procesos investigativos en los profesorados es una estrategia de formación que posibilita que se apropien de una identidad reflexiva, crítica, indagadora de su propia práctica.

Sostener que el trayecto de la práctica es el espacio específico para el desarrollo de esos contenidos y habilidades no excluye que en otros espacios curriculares se puedan llevar a cabo experiencias de procesos investigativos. Además, consideramos deseable que se utilicen, como material de lectura, los resultados actualizados de investigaciones. Tampoco supone que no estemos de acuerdo con que se generen las condiciones para que los institutos asuman formalmente la función de investigación y se conformen equipos de docentes y estudiantes que puedan presentar proyectos de investigación a organismos que los avalen. Es más, no solamente consideramos deseable sino necesario que los institutos desarrollen investigaciones, fundamentalmente dedicadas a la comprensión de los procesos didácticos y educativos; sin dudas, podría ser una interesante contribución a la mejora de los procesos de enseñanza. En este sentido, destacamos nuevamente el posible trabajo colaborativo entre las escuelas del medio, los institutos y la universidad.

Lo que sostenemos es que la formación en investigación en las carreras de profesorados –pertenezcan estas a universidades o a institutos– debe ser distinta, tanto con relación a las temáticas como a la intensidad, a la que se desarrolla en las Licenciaturas de las universidades, por cuanto en estas carreras la especificidad es la investigación. En los profesorados es la docencia y a ella hay que dedicar tiempo y espacios curriculares. Reiteramos que, si pretendemos en una misma carrera formar en dos prácticas tan complejas, es de esperar que se hagan ambas superficialmente o que una actúe en desmedro de la otra.

En cuanto a cuestiones relativas a *la formación general*, sin desconocer que el tiempo disponible para la formación inicial de los docentes es acotado –en relación con los temas que se necesitan desarrollar–, es indispensable contemplar una importante formación filosófica y política que permita fortalecerlos como profesionales que sepan ubicarse e intervenir en las problemáticas contemporáneas. En este punto también es importante aprender de experiencias pasadas. Ha sucedido, muchas veces, que en los diseños curriculares que contemplaron espacios dedicados a la formación general (Filosofía, Política Educativa, Historia de la Educación, entre otras), los contenidos han sido

formulados genéricamente, sin indicaciones suficientemente claras en relación con la finalidad de esas disciplinas dentro del plan. Otras veces, en las que el diseño indicaba la finalidad de la formación general, los profesores hicieron caso omiso y los equipos directivos no intervinieron para solicitarles que respetaran esa finalidad. Ello provoca, en muchos casos, que los docentes a cargo de esos espacios no realicen adecuaciones necesarias y pretendan desarrollarlos, en todos los casos, como una introducción general o como una historia –por ejemplo, de la Política educativa o de la Filosofía–, desvirtuando totalmente su finalidad y obturando la comprensión, de parte de los estudiantes, de cómo puede incidir el aporte de esas disciplinas en su formación. Los nuevos diseños deberán seleccionar muy atinadamente los contenidos de la formación general, aportando sugerencias y ejemplos en cuanto a su desarrollo.

En relación con el *Campo de la Formación Pedagógica* –en los diseños curriculares provinciales forma parte del Campo de la Formación General– es importante poner atención en superar cierta inespecificidad de los temas referidos al área de las Ciencias de la Educación que se trabajan en las carreras de formación docente. Inespecificidad que lleva a los estudiantes a considerar que en las “pedagógicas” se dice siempre lo mismo y a agudizar el rechazo hacia los especialistas y espacios curriculares de este campo. Por ejemplo, es habitual que temas, teorías o autores que han incidido en casi todas las Ciencias de la Educación, como puede ser el constructivismo, las teorías críticas, los enfoques hermenéutico-interpretativos, se desarrollen en Psicología, Pedagogía y Didáctica a través de los mismos temas y a veces hasta con la misma bibliografía, sin hacer las adecuaciones necesarias que muestren los aportes que estas teorías ha realizado a cada una de esas disciplinas.

Vale aquí hacer algunas reflexiones acerca de la *relación entre la Didáctica General y las Específicas*, ya que la articulación entre esos espacios puede constituirse en un buen puente para abordar la tensión entre formación pedagógica y específica. En los diseños curriculares vigentes, la Didáctica General forma parte del Campo de la Formación General y/o Pedagógica y las Específicas del Campo de la Formación Específica. Más allá de discusiones que pretenden incluir las Didácticas Específicas como parte del Campo de la Formación en la Práctica o de la Formación Pedagógica, con la finalidad de ganar más horas para otras disciplinas específicas, la normativa es clara al respecto y no es casual que esas Didácticas estén a cargo de profesores de la especificidad; precisamente porque son específicas.

En el Campo de la Formación Específica en general, de las Didácticas Específicas en particular, sería necesario abrir la discusión que permita superar tradiciones academicistas –las que consideran que para llevar a cabo la práctica docente basta con formarse en el contenido a enseñar– y artesanal –que considera que a ser docente se aprende con solo mirar cómo lo hacen otros–. Estas

tradiciones siguen siendo tan fuertes en el colectivo de algunos profesores del Campo de la Formación Específica que no solamente suele negarse la importancia de la formación pedagógica y didáctica en general, sino también la formación en la Didáctica Específica y en la Práctica Docente. Los problemas acerca de la enseñanza de las disciplinas suelen estar ausentes como tema de reflexión teórica en las reuniones de Departamento, en los eventos científicos, en las publicaciones especializadas. Los profesores de Didácticas Específicas y de Práctica suelen constituir un sub-grupo residual dentro de cada carrera. Algo así como si en las carreras de formación docente se creyese que *el que sabe enseña el contenido, el que no, enseña a enseñar*. Hay interesantes excepciones, tales como las asociaciones que reúnen a profesores preocupados por la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales (Biología, Computación, Física, Matemática y Química).

Es necesario superar esas tradiciones y, a partir del mutuo reconocimiento, articular los espacios dedicados específicamente a problemas de enseñanza. La organización del diseño en campos facilita la articulación dentro de cada campo, no necesariamente la articulación intercampos. Y si bien, como señalamos más arriba, el Campo de la Formación en la Práctica está pensado como articulador, es necesario programar otras articulaciones indispensables. Hace ya mucho tiempo que a nivel teórico tanto la Didáctica General como las Específicas han ganado el reconocimiento como disciplinas con estatutos epistemológicos propios. Además, las Didácticas Específicas han logrado un interesante desarrollo y, no obstante algunas voces disonantes, estas no vienen a reemplazar a la Didáctica General, sino que ambas trabajan contenidos indispensables para la formación docente, además de complementarios entre sí. Por lo tanto, un dispositivo posible para esa necesaria articulación podría ser la constitución de un espacio –inter-área o intercampo– que obligue a un permanente trabajo articulado entre los profesores dedicados a esas disciplinas. Ya que se está formando a los mismos estudiantes, la articulación de criterios, enfoques, temas, actividades y bibliografía es indispensable.

Dentro del espacio de la Didáctica General, también es necesario discutir cuestiones pendientes o “corrupciones de las teorías en la práctica”. Durante el siglo pasado y como influencia del positivismo en las Ciencias de la Educación, la problemática referida al currículum ha tenido un amplio desarrollo, en principio desde enfoques tecnocráticos que pusieron en él –desde sus aspectos más normativos– todas las expectativas de innovación. Más adelante, las teorías críticas ayudaron a comprender la dimensión política y cultural de las prácticas educativas. Sin desconocer los valiosos aportes de estos últimos enfoques, esos movimientos llevaron a centrar la formación docente en el currículum, desplazando a la Didáctica. Ello provocó el abandono de la preocupación por la enseñanza como eje de la formación y produjo disputas por espacios de poder dentro del mismo campo. Tanto el excesivo auge de la problemática curricular como ciertos

prejuicios antipositivistas agudizaron el descuido por las cuestiones teóricas y técnicas de la enseñanza. No solo el espacio tradicionalmente dedicado a la Didáctica General pasó a llamarse Currículum, sino que los contenidos relacionados con la enseñanza estuvieron ausentes durante años, provocando un vacío imposible de subsanar exclusivamente en el Campo de la Formación en la Práctica.

En los últimos años se ha producido una revisión de esa tendencia, a partir de la cual se retomó primeramente el nombre de Currículum y Didáctica para ese espacio, más recientemente de Didáctica exclusivamente, con el criterio –que compartimos– de que el currículum debe volver a ser un capítulo de la Didáctica. La preocupación por cómo lograr comprensión por parte de nuestros estudiantes, por la relación docente-estudiante, por la selección y organización del contenido, por los procesos mediadores, por saber en qué consisten los procesos cognitivos y las habilidades intelectuales que debemos ayudar a desarrollar y cómo enseñarlas, son problemáticas que merecen especial atención de parte de quienes nos dedicamos a las Didácticas.

Por otra parte, se hace necesario que los profesores de Didáctica General sepan distinguir y realizar las adecuaciones necesarias si tal actividad curricular es desarrollada en una carrera de Ciencias de la Educación o si se trata de un profesorado de otro nivel, modalidad o disciplina. Si estamos formando docentes que deberán desarrollar temas específicos de Ciencias de la Educación tendremos que garantizar que conozcan en profundidad aspectos epistemológicos de las disciplinas que enseñarán, entre ellas la Didáctica. En cambio, si estamos formando docentes que enseñarán otros contenidos, es necesario que los ayudemos a comprender de qué se trata la enseñanza y cómo pueden llevarla a cabo. No estamos diciendo que en los profesorados que no son de Ciencias de la Educación deba bajarse el nivel en la formación pedagógica. Decimos que el o los espacios de Didáctica tienen distinta finalidad y por lo tanto los temas, enfoques, actividades y bibliografía deben adecuarse a la finalidad que se espera cumpla ese espacio dentro del plan de estudio.

Con relación a cuestiones referentes al *Campo de la Formación en la Práctica Profesional*, como señalamos más arriba, se ha avanzado considerablemente en los institutos de formación docente, sobre todo a partir de la creación del INFD. No obstante, la fuerte internalización de concepciones instrumentalistas y aplicacionistas pone en evidencia la necesidad de prestar atención en la implementación del trayecto de la práctica y de las innovaciones que se previeron relacionadas a este, pues el desarrollo de ese campo se está llevando a cabo de maneras muy diversas, no precisamente siempre creativas en relación con la propuesta curricular sino, a veces, deformando los fundamentos que le dan sustento y validez. Un aspecto importante a tener en cuenta, para evitar la corrupción de las teorías que sostienen el trayecto de la práctica, es que los

diseños deben dar un lugar predominante a la formación en la toma de decisiones. Para ello, es necesario que el diseño articule, equilibradamente, la formación teórica (que dará los fundamentos para la toma de decisiones), la formación técnica (que posibilitará conocer un abanico de instrumentos para las intervenciones) y la formación práctica (que permitirá el aprendizaje de la toma de decisiones en terreno, la difícil tarea de poner la teoría y la técnica en función de la resolución de los complejos problemas a los que nos enfrenta la práctica). Esto posibilitará la superación de concepciones tecnocráticas de la docencia e instrumentalistas de la práctica.

Relacionado con el Campo de la Formación en la Práctica es necesario aportar cuestiones relativas a *los co-formadores y las escuelas asociadas*. Muchas investigaciones han mostrado que la tarea del co-formador¹² y el trabajo en conjunto entre instituciones formadoras y escuelas asociadas¹³, además de mejorar la formación de los futuros docentes, terminan constituyéndose en acciones de fuerte desarrollo profesional para los docentes en ejercicio y para las escuelas. Al respecto, hay mucho por hacer para formalizar esa articulación, tanto en relación con la normativa como con la elaboración de proyectos. Entre otras cosas, es necesario generar normativa que convalide y certifique esas actividades con reconocimiento académico, que instale modalidades fundamentadas de selección y formación de los co-formadores, que el reconocimiento se extienda también a lo económico, como una forma de hacer carrera docente, tal como está previsto en la Resolución N° 30 del INFD.

Si bien en los últimos años se avanzó en el reconocimiento, tanto teórico como práctico y académico de los co-formadores, seguramente podremos generalizar experiencias exitosas al respecto y construir nuevas modalidades. Entre otras: sistematizar las ofertas de desarrollo profesional para los co-formadores por parte de los institutos, realizar ofertas académicamente reconocidas en articulación con la universidad (por ejemplo especializaciones), reconocer como desarrollo profesional acreditable otros formatos no tradicionales (participación en proyectos de investigación, sea como investigador o como caso, conformación de grupos de trabajo y de estudio, el trabajo en parejas pedagógicas, la constitución de comunidades de práctica).

En cuanto a la relación entre la institución de formación inicial y las escuelas asociadas, emerge como necesario que se planifique un mapa zonal, tendiente a una distribución relativamente equitativa entre las escuelas –en tanto potenciales instituciones asociadas– y las instituciones formadoras, minimizando con ello extremos del tipo sobrecarga en algunas / ausencia en otras, de tal manera

¹² Nos referimos a los docentes que en terreno acompañan la formación de los futuros docentes mientras llevan a cabo sus prácticas y/o residencias.

¹³ Así se denomina en la normativa a las instituciones que reciben practicantes y residentes y que deberían mantener una estrecha relación académica con la institución de formación inicial.

que todas las escuelas tengan relación con alguna institución de formación inicial y ninguna quede recargada por la cantidad de residentes o practicantes que recibe. Cabe subrayar que la relación no debería limitarse a la recepción de estos, sino que sería deseable, por ejemplo, que la institución de formación inicial programe diversas formas para contribuir con el desarrollo profesional de los docentes de esas escuelas, asesore en las cuestiones necesarias y contribuya en la solución de problemáticas pedagógicas. Por otra parte, el contacto de los formadores de formadores con las escuelas asociadas posibilita la permanente actualización de lo que sucede en los niveles para los cuales se forma. Estas medidas no solo contribuirían a la mejora de la formación inicial de los futuros docentes, sino a la mejora del sistema educativo en general.

En relación con cuestiones referidas a *la implementación del diseño*, insistimos en que si los diseños curriculares prevén formatos realmente novedosos es esperable que se necesiten modificaciones en la normativa. Para ejemplificar tomamos una situación concreta en la implementación de los últimos diseños de formación de docentes para la Educación Inicial y para la Educación Primaria. Se propuso en el último tramo del trayecto de la práctica el funcionamiento de un Ateneo al que se integrarían los practicantes, los profesores de práctica, los de las Didácticas Específicas de cada carrera y los co-formadores. La integración de los profesores de las Didácticas Específicas al trayecto de las prácticas ha sido un histórico reclamo, tanto de parte de los profesores del trayecto de la práctica como del Campo de la Formación General y/o Pedagógica y del Campo de la Formación Específica. Por no preverse en la normativa esta nueva modalidad, se posibilitó que integren el Ateneo profesores que tomaron esas horas sin pertenecer previamente a la carrera, desvirtuándose la finalidad de ese espacio curricular, pues la intención era analizar los problemas que se les presenta a los estudiantes en sus prácticas entre quienes habían participado en el proceso de su formación.

Un problema que se arrastra desde hace varios años en la provincia de Santa Fe es el retraso en el cambio de planes de los otros niveles del sistema educativo. Algunos de ellos siguen funcionando con los diseños encuadrados en la Ley Federal de Educación de la década de los 90. Es difícil proyectar la formación docente para los distintos niveles y modalidades si en ellos se sufre un atraso tan importante en lo curricular. No obstante y, sin desconocer la importancia de subsanar esa deuda, es fundamental avanzar en los cambios necesarios en la formación docente pues, en definitiva, serán los nuevos docentes quienes proyecten e implementen los posibles nuevos diseños en los distintos niveles.

En la *Educación Inicial* hubo importantes avances, durante los últimos años, en la normativa y leyes nacionales. La Ley Nacional de Educación garantiza los derechos de la primera infancia al considerar a "... la Educación Inicial como una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año"

(Art.18), y posteriormente su modificatoria donde se amplía la obligatoriedad a la sección de cuatro años y la universalización de la de tres años. Sin embargo, sabemos que no están garantizadas todas las salas de jardín de infantes y, mucho menos, la oferta pública de jardín maternal. Esto requerirá no solo la creación de secciones, sino además la creación de cargos (docentes de sala, auxiliares y docentes especiales, directivos), así como la ampliación y construcción edilicia. Es meritorio que la Educación Inicial haya conseguido el reconocimiento como nivel integral en la letra escrita de la norma nacional y es un importante avance la obligatoriedad de las salas de cuatro y de cinco años –aunque sabemos que en muchas provincias significó el cierre de algunas secciones de tres en los sectores más vulnerables-. Pero para que la Educación Inicial cumpla la función pedagógica y social que se espera, es necesario garantizar, a través de políticas de Estado, la oferta de Educación Inicial integral –entre los 45 días y cinco años– para toda la población.

En relación con lo curricular, la provincia de Santa Fe no ha avanzado al respecto; en la actualidad no se cuenta con Diseño Curricular para la Educación Inicial. En los últimos años fue reemplazado el diseño de la reforma de la década de los 90 por la utilización de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) del Ministerio de Educación de la Nación, los que distan mucho de ser una propuesta curricular completa y contextualizada. Por otra parte, a diferencia de la Educación Primaria y Secundaria, la Educación Inicial no cuenta con los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC) que el Ministerio de Educación de la Provincia construyó como orientaciones para los otros niveles. En este marco, posiblemente sea en el nivel en el que se hace más evidente la necesidad de construir un diseño curricular participativo, orientativo y abierto a la vez, para unificar criterios entre las instituciones oficiales y las muchas privadas que funcionan en la Educación Inicial. Abierto para que los equipos institucionales puedan realizar adecuaciones sin que ello suponga ofrecer formación de distintas calidades, pues se trata de un nivel que puede ayudar a garantizar el acceso y permanencia en la Educación Primaria.

Una de las discusiones históricas que deberá abordarse en el proceso de elaboración del diseño para el nivel, es la relativa a los contenidos. La obligatoriedad de algunas secciones del nivel, reabrió el debate acerca de su finalidad y, por ende, de qué se debe hacer en él. Una tendencia que es necesario evitar es la de primarizarlo y considerarlo desde una función exclusivamente propedéutica. Por eso, la discusión curricular deberá superar una visión del contenido fragmentado para dar lugar a su tratamiento, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para resolver situaciones problemáticas que posibiliten el pensamiento, la acción, el deseo de saber y la experiencia en sus múltiples dimensiones. Su organización en campos propiciaría una educación integral brindándoles oportunidades a los más pequeños para el desarrollo

personal, social y cultural desde múltiples lenguajes, incluyendo la alfabetización temprana e inicial. También se debería revisar la fuerte impronta que dejó en la enseñanza, en este nivel, el enfoque globalizador¹⁴, para dar lugar a otros abordajes multirreferenciales¹⁵, donde se acompañe a niños y niñas para realizar otras lecturas, otras miradas posibles de los objetos de conocimiento que, contextualizados en situaciones problemáticas, inviten a construir nuevas perspectivas para enseñar y aprender.

El Diseño para la Educación Inicial no puede desconocer el necesario desarrollo institucional del currículum. Tendrá que orientar a los jardines maternales y de infantes en la elaboración de sus proyectos curriculares para que logren consensuar una posición político-pedagógica y didáctica, así como también una selección y secuenciación contextualizada de contenidos que le otorgue rasgos identitarios a la institución con fuerte presencia en la comunidad.

En consonancia con los NAP, el diseño para este nivel, tiene que indicar con contundencia el modo en que la centralidad del juego se pone de manifiesto en las propuestas de enseñanza para superar visiones instrumentalistas del mismo que lo limitan a su tipificación. Cuidar la experiencia lúdica de los más pequeños supone atender a los procesos de subjetivación individuales y colectivos. En este sentido un futuro diseño debe superar la perspectiva individual en la construcción del conocimiento para dar lugar a una construcción colectiva de saberes socialmente relevantes fortaleciendo a los grupos de aprendizaje. La evaluación, al no haber calificaciones con escalas numéricas ni pruebas para pasar de una sala a otra, tiene características singulares y precisaría de especificaciones que orienten a los docentes para instalar una cultura evaluativa¹⁶ que no está afianzada en el nivel.

Por otra parte, al compartirse la educación con las familias, el vínculo y el modo en que institucionalmente se aborda el trabajo con ellas, debe tener un tratamiento particular en el diseño del nivel. Así como también debe delinear un posicionamiento de la jurisdicción respecto de los modos de pensar las infancias, la educación inclusiva, la multiculturalidad, la educación sexual integral y el lugar que tiene el ambiente como entramado multidimensional y complejo desde lo territorial, institucional y áulico, entre otros tópicos posibles de ser abordados.

¹⁴ “El modelo didáctico para el nivel inicial no se configura desde las áreas disciplinares sino que se estructura desde el carácter globalizador de la experiencias infantil, enriquecida desde las miradas que pueden aportar las disciplinas” (Instituto Nacional de Formación Docente – INFOD 2008: “Serie Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares”. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación (p.43) Disponible en: <http://www.me.gov.ar/infod>

¹⁵ “(...) es necesaria la multirreferencialidad teórica que aborda al campo en estudio desde diversas perspectivas disciplinares y teóricas, cada una con construcciones específicas, con lenguajes propios, con modos de abordaje y construcción que deben ser respetados, pero que una vez realizados buscan articulaciones posibles que superen miradas parciales y fragmentadas. Articulación y no integración. Pluralidad de lecturas y no unicidad. Se trata de establecer relación, de ligar, de articular, de conjugar lo que puede haberse fragmentado para elucidar un objeto complejo desde la conjunción y no desde la disyunción, respetando la heterogeneidad en la teoría y en la empiria.” (Souto 2016, *Pliegues de la formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones p.180)

¹⁶ Nos referimos a la cultura de la evaluación desde una perspectiva crítica y constructivista que la entiende como la comprensión de los procesos realizados; no a la que responde a los enfoques eficientistas y tecnocráticos.

En los últimos años, el nivel se ha visto invadido por discursos atravesados por el mercado, tales como la educación emocional, las neurociencias, las pedagogías emprendedoras, los que necesitarán ser analizados en profundidad durante la discusión del nuevo diseño, pues suelen colarse acríticamente en el trabajo en las aulas, favorecidos por la falta de propuesta curricular o indicaciones precisas de parte del Ministerio de Educación.

En la *Educación Primaria*, si bien no hay un diseño en sentido clásico, funcionan como tal los NAP del Ministerio de Educación de la Nación y los NIC del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Desde el año 2004 al 2014, en el ámbito del Consejo Federal de Educación, se fueron aprobando los NAP para todos los niveles –Inicial, Primaria y Secundaria– con la expresa intención que incidan tanto en el nivel para el cual iban dirigidos como en la Formación Docente. Los NIC, publicados en julio de 2017, trabajan el diseño de propuestas de enseñanza y evaluación, incluyendo varios ejemplos. En el documento de presentación se expresa que es un modo no convencional de pensar el currículum que pretende superar al diseño por asignaturas, pues se parte de problemáticas sociales y culturales situadas y entendidas como acontecimientos. Abordan ejemplos de propuestas de enseñanza y evaluación de núcleos, tales como experiencias en laboratorio.

Tanto los NAP como los NIC se constituyen en referentes y estructurantes de los proyectos institucionales y de aula; incluyen saberes que refieren a temáticas y problemáticas relacionados por ciclos y por áreas, que consideran la diversidad de contextos y posibilitan las adecuaciones. Los docentes consideran que se trata de documentos que permiten ampliar el campo de las decisiones en la intervención pedagógica, en qué y cómo enseñar. Pero, también sostienen que es necesario y urgente el trabajo colectivo, colaborativo en las instituciones, entre las instituciones, entre los circuitos, entre las regiones para que se construyan propuestas curriculares integradas y abiertas que posibiliten la narración y el registro de las experiencias para formarse en el saber pedagógico construido a partir de la experiencia escolar, como se explicita en los NIC. Todos los cambios y transformaciones se materializan en los escenarios concretos de implementación, en las prácticas. De ahí la necesidad de retomar, discutir, recrear e interpelar las propuestas curriculares tanto en la Educación Primaria como en la formación docente, para articular los campos de formación y los nudos problemáticos a abordar en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente.

Por ello, es esperable la conformación de equipos constituidos por docentes representativos del nivel para el cual se forma, de la carrera de formación inicial, especialistas del área de la Didáctica y del Currículum y de las áreas del Campo de la Formación Específica para que, a través de dispositivos grupales y estrategias colaborativas, aborden la problemática curricular en las regiones, en los circuitos, en las instituciones, partiendo del análisis del contexto actual. La propuesta

debería contemplar la combinatoria de diversos formatos curriculares como laboratorios, trabajo por proyectos y talleres, entre otros. El uso de las tecnologías en sus diferentes modalidades y con diversidad de dispositivos es otra contribución a tener en cuenta que ayuda a transformar el sentido clásico del espacio, del tiempo y de los agrupamientos. Es fundamental brindar orientaciones que promuevan la elaboración del proyecto curricular de cada escuela con una mirada innovadora y ajustada a los sujetos que atiende.

En el caso de los diseños curriculares de *Educación Secundaria*, no han logrado reflejar el pasaje que tuvo la Educación Secundaria en Argentina, la que pasó de ser una escuela de élite con un carácter fuertemente selectivo y enciclopédico hacia una escuela obligatoria, inclusiva, abierta y democrática. Precisamente en ese punto se necesita un cambio profundo en la cultura escolar y en la formación de los profesores, para que puedan sostener un diseño curricular que realice un recorte y una selección cultural acorde a los tiempos, pues no es posible incluir en el diseño del nivel todos los saberes y habilidades desarrollados por la humanidad.

Aunque se admite la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales, los NAP constituyen una base común para la enseñanza en todo el país e incluyen ciertos contenidos que refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas o disciplinas y a sus formas peculiares de descubrimiento, razonamiento y expresión, así como saberes relevantes para comprender y situarse ante las problemáticas contemporáneas. Se destacan los criterios de progresividad, relación vertical y horizontal, coherencia y complementariedad de los aprendizajes, así como el contraste simultáneo y progresivo con experiencias y saberes diferentes en el espacio y el tiempo (presente/pasado, cercano/lejano, simple/complejo, entre otros) (Ministerio de Educación 2016)¹⁷.

Si bien el escenario resulta diversificado en las diferentes provincias argentinas, a partir de lo expuesto observamos que el currículum para la escuela secundaria sigue definiéndose en compartimientos estancos, por disciplinas y en muy pocos casos con propuestas interdisciplinarias, como lo proponen los NIC¹⁸, implementados en los últimos años en la provincia de Santa Fe. Sin embargo, la clasificación de las asignaturas de estudio y la organización del trabajo docente por horas de clase entra en tensión con estas y tantas otras propuestas integradoras que podrían llevarse a cabo.

¹⁷ Ministerio de Educación. 2016. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Buenos Aires: Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/150199/coleccion-ncleos-de-aprendizaje-prioritarios-nap?from=51&from=150033>

¹⁸ Ministerio de Educación. 2017. Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. Propuestas de enseñanza y evaluación, Santa Fe: Disponible en: <https://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/PDF-Libro-NIC-III-propeustas-de-ense%C3%B1anza-y-evaluacion.pdf>

Por ello, se hace dificultoso pensar en una reforma curricular estructural en la Educación Secundaria sin articularla con cambios en el estilo tradicional que conserva en dimensiones tales como: régimen académico (especialmente en lo que refiere a formas de cursado, de promoción y evaluación de los estudiantes), normativa, estructuras curriculares, organización de la gestión institucional y trabajo de los docentes, entre otras.

Constituye un desafío en este nivel, desarrollar formatos y soportes flexibles y renovados que permitan articular la profundización de los contenidos disciplinares y la integración a partir de la resolución de problemas. También, que definan claramente contenidos comunes que deben ser apropiados por todos los estudiantes y prevean la posibilidad de que puedan elegir temas, espacios, actividades a profundizar. Una posibilidad interesante se vincula con la virtualización de las propuestas de enseñanza para el nivel, lo que contribuiría al desarrollo de políticas tendientes a asegurar las condiciones necesarias para garantizar la obligatoriedad de la Educación Secundaria completa para todos. La experiencia de la provincia de Santa Fe con el plan “Vuelvo Virtual”, cuyo diseño se implementó en 2015, dando a jóvenes y adultos la posibilidad de cursar sus estudios secundarios a distancia, a través de una plataforma virtual, con una propuesta pedagógico-curricular interdisciplinaria, es una iniciativa en ese sentido. Además, se destacan como proyectos a tener en cuenta: el de las escuelas de Nuevo Formato (2010) y PLaNEA (2017) de la provincia de Tucumán, el Programa Avanzado en Educación Secundaria con énfasis en Tecnología de la Información y la Comunicación (PROA) de la provincia de Córdoba (2014) y la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) de la provincia de Río Negro (2017), todas iniciativas de reconfiguraciones curriculares y organizacionales posibles en el nivel. (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019)¹⁹

De las referencias a los diseños para los otros niveles se desprende una propuesta común relacionada con su *proceso de construcción*: que sea participativo. La tensión entre participación, operatividad y experticia requiere ser resuelta en el proceso de elaboración de diseños curriculares y se trata de una tarea compleja. No es deseable llevar a cabo un cambio curricular sin la participación de los docentes. Ello supondría desconocer su experticia, colocarlos en el rol de operarios, adherir a concepciones tecnocráticas de la docencia. Por otra parte, un diseño curricular no se puede definir en un permanente estado de asamblea. Además, hay aspectos muy específicos que requerirán de la participación de expertos en diversas problemáticas y es necesario, también, que participen activamente del proceso estamentos del Ministerio de Educación que

¹⁹ Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. 2019. *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.

definan los lineamientos de la política educativa y garanticen el apoyo político a lo que se vaya construyendo.

Un proceso posible podría consistir en que el Ministerio de Educación fije, en primer lugar, los lineamientos básicos de la política educativa y que luego se dé lugar a que en las escuelas se discutan propuestas generales que apunten a resignificar las finalidades del nivel, aportando lo que consideren importante en relación con la revisión de temas, de enfoques didácticos, de actividades. Ese trabajo debería realizarse a partir de consignas de trabajo sencillas, claras, convocantes y abordables en el tiempo del que se dispone. El material que se produzca en las escuelas servirá de insumo para la construcción de un borrador del diseño a cargo de una comisión de expertos: en lo curricular y pedagógico, en cada una de las áreas disciplinares, en el nivel o modalidad, con participación gremial, coordinada por representantes del Ministerio. Ese borrador debería luego discutirse nuevamente en las instituciones para que se realicen aportes más puntuales y los directivos y docentes vayan apropiándose del nuevo diseño. Para que se lleve a cabo esa tarea es importante prever el tiempo y los espacios necesarios para que la participación no sea ficticia. La comisión irá estudiando los nuevos aportes para integrarlos en el diseño definitivo.

Finalmente, otro aspecto que requiere de propuestas claras es el *desarrollo profesional*, quizás una de las problemáticas más erráticas de las políticas educativas de los últimos años. La provincia de Santa Fe tiene una rica historia al respecto y los institutos habían realizado avances interesantes. La capacitación docente totalmente centralizada por parte del Ministerio y sin ninguna articulación con la universidad, supuso un retroceso respecto de proyectos anteriores. Durante la primera década del siglo se había avanzado en normativas que le otorgaban un rol importante a los institutos –en relación con el desarrollo profesional–, a través del ofrecimiento de proyectos de postítulos que eran remitidos para su evaluación y aprobación por parte de una comisión compuesta por los supervisores de Educación Superior. Ello permitió que los institutos se constituyan en centros de formación continua de sus propios graduados, de sus co-formadores y de otros docentes de la zona, con ofertas de largo plazo que permitieron superar el sistema de cursos sueltos, también el de reuniones aisladas. Los días sábados por la mañana, a veces también por la tarde, los institutos se llenaban de docentes en ejercicio que querían mejorar sus prácticas y de graduados que querían fortalecer su formación.

Sería interesante retomar la experiencia que permitía a los institutos ofrecer postítulos con algunas modificaciones que podrían enriquecerla: que las propuestas a presentar por parte de las instituciones surjan de un relevamiento realizado entre el Ministerio y los institutos, que se realicen en forma conjunta con la universidad ya que se trata de instituciones potentes en aspectos que pueden complementarse, que luego puedan tener validez como parte de las ofertas de

posgrado, que se destine para ellas algún tipo de financiamiento estatal, por lo menos para aquellas que surjan como de interés prioritario a partir del relevamiento que se realice.

El desarrollo profesional debería también tener en cuenta proyectos de acompañamiento a los graduados que se insertan en el sistema. Suele ser un señalamiento permanente de los principiantes el hecho que, una vez recibidos, la institución los abandona, precisamente en momentos en los que las investigaciones señalan como determinantes para el futuro profesional por el modo en que internalizan las prácticas docentes en sus primeros años de desempeño laboral. Por otra parte, sería un cambio substancial en las políticas de ingreso al trabajo que los docentes con experiencia puedan quedarse a trabajar en las escuelas de mayor complejidad, con el debido reconocimiento económico. En general, tanto docentes principiantes como equipos directivos que recién se inician en esa función deben hacerlo en los contextos más complejos, sin ninguna preparación ni acompañamiento. Una medida de alto impacto, tanto en lo didáctico y curricular como en lo social, sería que los mejores docentes tengan la oportunidad de crecer en su carrera profesional desempeñando su trabajo en los contextos más complejos.

Otra modalidad interesante de promover el desarrollo profesional, fundamentalmente centrado en la actualización, podría consistir en que las instituciones formadoras de docentes –universidad e institutos– ofrezcan a docentes que tengan cierta antigüedad como graduados, el cursado de espacios curriculares y/o de trayectos de la carrera de formación inicial y que el cursado y aprobación de los espacios o trayectos tengan certificación y reconocimiento para escalafones y concursos.

PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON LO CURRICULAR QUE REQUIEREN URGENTE INTERVENCIÓN

Un aspecto a revisar, en directa relación con lo curricular, son las *políticas de selección y permanencia* de los formadores de formadores. Durante mucho tiempo el nivel superior fue prácticamente ignorado en cuanto a políticas de concursos, motivo por el cual la mayoría de los docentes eran interinos, lo que produce inestabilidad y movilidad permanente de los docentes de algunos institutos, sobre todo los más alejados de las grandes ciudades. En los últimos años, con la finalidad de salvar esa situación persistente, se realizaron concursos masivos, para los cuales también se convocó masivamente a jurados, sin atender a la especificidad de las materias que se concursaban y sin los tiempos necesarios para llevar a cabo las defensas de los proyectos presentados, entre muchos otros inconvenientes. Por lo que sería indispensable que se establezca una permanente política de ingreso²⁰ a los cargos docentes, que se garantice una normativa clara y discutida participativamente y la conformación de jurados idóneos para cada una de las asignaturas que se concursan. También, como se anticipó más arriba, sería deseable establecer criterios consensuados para la selección de los docentes co-formadores.

Relacionado con la propuesta anterior, es indispensable la discusión y revisión de las *condiciones del trabajo docente*. Tanto los problemas curriculares como los ligados al desarrollo profesional están íntimamente relacionados con las condiciones del trabajo docente. En los años 2008/09 la provincia perdió una oportunidad histórica para llevar a cabo un cambio sustantivo al respecto. En ese período se cerraron los institutos N° 13 y N° 14, dedicados históricamente al desarrollo profesional de los docentes de todos los niveles y especialidades. Dado que las nuevas normativas para la Educación Superior depositaron en los institutos esa tarea, esos dos institutos no tenían razón de ser y, además, competían en desigualdad de condiciones, por cuanto contaban con horas remuneradas para esa función, a diferencia de los otros institutos que nunca tuvieron presupuesto para ofrecer capacitaciones. En un primer momento, el Ministerio de Educación provincial se había comprometido en utilizar esas horas para concretar una reivindicación histórica: que los docentes puedan concentrar horas en una misma institución, con algunas remuneradas para funciones de gestión, de capacitación o de investigación. Hubo proyectos al respecto que

²⁰ Con el término políticas de ingreso nos referimos a las medidas que se toman para que todo docente tenga derecho a estabilidad en el cargo a partir de concursos periódicos, es decir, que eviten la situación de pasar automáticamente de interino a titular porque los llamados se realizan con muchos años entre cada uno de ellos. Esa situación provoca desigualdades entre la docencia: están los que accedieron por concurso y los que lo hicieron por un decreto ministerial. Es bueno recordar que el ingreso por concursos ha sido una conquista lograda, hace mucho tiempo, por el gremio docente y no una imposición ministerial. El concurso garantiza derechos a los docentes, pero también a los estudiantes, instituciones y sociedad en general, en el sentido que posibilita que los cargos sean ocupados por aquéllos que han asumido su permanente desarrollo profesional.

quedaron trancos por la decisión ministerial de utilizar esas horas para los espacios experimentales –Talleres de Producción Pedagógica (TPP), Itinerarios por el Mundo de la Cultura y Movimiento y Cuerpo–, algunos de los cuales se desarrollaron apenas durante parte de una cohorte. Por ejemplo, los TPP se dejaron sin efecto por la evaluación negativa que hicieron tanto directivos como docentes y estudiantes y porque claramente se superponían con los talleres del Campo de la Formación en la Práctica. Pero esas horas no volvieron al nivel ni se las utilizó para mejorar las condiciones del trabajo docente y reforzar las diversas funciones que, todavía hoy, tienen a su cargo los institutos sin horas destinadas a ello.

Hay mucho investigado acerca de cómo las buenas condiciones de trabajo son un factor decisivo en la mejora de la educación. También se ha reiterado que la concentración de horas en una sola institución favorece el sentimiento de pertenencia institucional, el compromiso y la participación. La provincia perdió una oportunidad histórica al respecto y se trata de un tema pendiente que requiere de una política sostenida en pos de transformar las horas en cargos.

Otro desafío pendiente que ha originado arduos debates es el *sistema de gobierno y de gestión* que aún hoy conservan las instituciones de Educación Superior no universitarias. Se ha escrito mucho acerca de cómo el modelo de gestión secundarizado no es aconsejable para una institución de Educación Superior, pues obtura la participación, el compromiso y la autonomía y genera miradas endogámicas en relación con las instituciones del nivel para el cual se forma. Esta característica se señala como una importante debilidad de los institutos. En la provincia hay solo dos instituciones que funcionan con un sistema de cogobierno, con autoridades electas y renovables. Sabemos que, en los últimos años, la provincia puso a discusión un proyecto al respecto y ha realizado esfuerzos para avanzar en esa dirección. Es necesario reconocer que, en este aspecto, hubo resistencias de parte de muchos directivos de institutos, a pesar que la propuesta contemplaba una etapa de transición en la que se garantizaba la permanencia en el cargo de los directivos que habían sido designados por escalafón. Esta situación merece una consideración especial para reflexionar dentro del colectivo docente. ¿Cuáles son los temores que genera un modelo de gestión participativo y democrático?, ¿es la pérdida de espacios de poder?, ¿el incremento de trabajo, pues supone realizar reuniones, generar consensos, permitir que el disenso tenga espacio institucional?, ¿es la defensa de un modelo autoritario-paternalista que le permite al directivo de mayor rango ejercer su función sin rendir cuentas al interior de su institución? Es presumible que algunas de estas cuestiones han atravesado a muchos colegas directivos a los que se convocó a opinar.

Quienes tuvimos la experiencia de participar en instituciones con modelos de gestión participativos sabemos del esfuerzo profesional y personal que

requieren. Pero, también sabemos que es altamente formativo para los futuros docentes, que permite ejercer el poder socializadamente, por ende, no en soledad, que preserva la autonomía institucional, que podría fortalecer el intercambio entre instituciones del nivel y evitaría modelos de gestión autoritarios o paternalistas. Dada la importancia del tema, para toda la comunidad educativa, el Ministerio de Educación provincial debió garantizar la participación en el debate de todos los profesores y estudiantes. Entonces, el proyecto hubiese tenido otro destino.

También destacamos una problemática altamente controversial y ausente, tanto en las discusiones como en la toma de decisiones institucionales y ministeriales. Se trata de la problemática de las *adaptaciones curriculares para los estudiantes con discapacidades*. Sabemos que mucho se ha avanzado en el resguardo de los derechos de estos estudiantes en las últimas décadas y que ello redundó no solo en beneficios personales y familiares, sino para toda la sociedad, por cuanto el reconocimiento y la aceptación de las diferencias como características constitutivas de lo humano resultan ser altamente formativas. Las adaptaciones curriculares en los niveles obligatorios del sistema educativo son un derecho de todos los estudiantes y un deber del Estado. El Estado no podría obligar lo que no garantiza. Pero está pendiente la discusión acerca de esas posibles adaptaciones en la Educación Superior, específicamente en las carreras que forman para una práctica profesional. Cabe preguntarse ¿es posible realizar adaptaciones curriculares, respetando las necesidades individuales, en carreras que forman para un desempeño profesional, por lo que deben garantizar la apropiación de conocimientos y habilidades indispensables para prácticas de alto impacto social? La discusión está pendiente y mientras tanto el Ministerio de Educación no se expide al respecto y no hay indicios de que sea un tema tratado institucionalmente. Como consecuencia de esas omisiones, en las carreras de formación docente se produce el fenómeno creciente de que ingresan estudiantes con dificultades que no pueden resolver con solo el cursado de la carrera, que asisten a la institución que funciona como especie de guardería, que en el peor de los casos fracasan tempranamente, en el mejor llegan a segundo o tercer año y no pueden asumir las demandas que se les presentan en las prácticas. Los profesores de práctica dan permanentes testimonios de estas situaciones, pero no encuentran ninguna respuesta institucional ni ministerial. Temas tan sensibles socialmente merecerían cuanto menos una profunda discusión que permita aclarar el panorama y tomar decisiones que garanticen el equilibrio entre los derechos individuales y el compromiso social en relación con la formación de profesionales. La peor solución es no abordar el problema.

Por último, otro problema histórico pendiente es la falta de *edificios propios*. Funcionar como “ocupas” de otras instituciones condena a los estudiantes de profesorado a cursar exclusivamente en el turno vespertino, impide el desarrollo

de otras funciones, degrada el nivel y da cuenta del lugar que la formación docente tiene en las políticas públicas.

A MODO DE CIERRE

En el desarrollo de este trabajo tratamos de sostener algunos principios que deseamos sintetizar en estas últimas líneas. Por un lado, la centralidad política, pedagógica y académica de la formación docente. Eso nos permite enfatizar que debe considerarse una de las principales políticas de Estado. Intentamos evidenciar la urgencia de poner allí el foco, pues los docentes que estamos formando ahora son los que se desempeñarán, en el sistema, durante los futuros 30 años o más. Por otro, destacamos el diseño curricular como uno de los dispositivos indispensables para las transformaciones necesarias. De allí la propuesta de poner manos a la obra en esa dirección. También, subrayamos la necesidad de decisiones políticas claras en ese sentido.

Lo dicho supone reconocer que las condiciones de posibilidad –en este caso el contexto político y las decisiones curriculares– son condicionantes que afectan la vida de las instituciones y de los docentes en las aulas, razones que nos ubican en una posición crítica. Pero, no supone desconocer el rol que pueden y deben desempeñar las instituciones y los docentes en las transformaciones necesarias. Siempre es posible generar mejoras y transformaciones en cada uno de los espacios que habitamos. Por tal motivo, consideramos que los análisis y recomendaciones realizadas pueden resultar pertinentes tanto para quienes ocupan espacios de poder dentro de las políticas educativas como para docentes y directivos dedicados y preocupados por la mejora de la formación de docentes.

Se podrían haber tomado otras problemáticas y también se podrían construir soluciones distintas a las que decidimos abordar. Son muchos los desafíos pendientes, pero las experiencias y logros posibilitan comprender que los cambios son posibles, que las políticas educativas tienen mucho por hacer y que las instituciones y los docentes deben ser partícipes indispensables en las transformaciones por venir.