

COLECCIÓN

Documentos de Trabajo

6

PROGRAMA DE FORMACIÓN DE FORMADORES

Reflexiones y Propuestas para el Debate

Primera Parte

AMANDA TOUBES
HILDA SANTOS
MARÍA R. BADANO

Coordinación General

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - I.I.C.E.
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

Decano

Dr. Luis A. Yanes

Vicedecano

Dr. José Emilio Burucúa

Secretario Académico

Lic. Ricardo P. Graziano

Secretario de Investigación y Posgrado

Prof. Félix Schuster

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Prof. Gladys Palau

Secretario de Supervisión Administrativa

Dr. Antonio Marcelo Scodellaro

Prosecretaria de Publicaciones

Prof. Gladys Palau

Coordinador de Publicaciones

Lic. Mauro Dobruskin

Consejo Editor

Dr. Luis A. Yanes

Prof. Berta Braslavsky

Prof. Beatriz Sarlo

Prof. Hilda Sábato

Dr. Carlos Herrán

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACION - I.I.C.E.

Director

Dr. Ovide Menin

Secretaria Técnica

Silvia Roitenburd

Coordinadora Programa de Publicaciones

Prof. Susana Lamboglia

Responsable Colección Documentos de Trabajo

Lic. Sergio Meresman

Diseño de Tapa

María de las Mercedes Dominguez Valle

La presente colección ha sido preparada para una distribución limitada e interna, cuyos contenidos son:

- Documentos que requieran ser rápidamente accesibles a los investigadores**
- Documentos de importancia para investigadores en curso**

PRESENTACION

La colección de Documentos de trabajo, cuyo nuevo ejemplar presentamos, fue lanzada a la luz durante el ciclo académico 1993. El primer conjunto lo integraron cuatro cuadernos destinados, como decíamos, a "hacer conocer un insumo que las más de las veces queda, por múltiples razones, al margen de las posibilidades reales de circular a tiempo para sus lectores potenciales."

Estos Documentos, repetimos, son un material de circulación interna, destinados a ser trabajados por investigadores y docentes. En el caso de que ya lo hubieran sido, brindan la oportunidad de que otros interesados en el tema, los sometan a nuevas perspectivas.

Desde el primer momento hubo que autofinanciarlos. Lo seguimos haciendo. La recomendación de publicarlos es básicamente, responsabilidad de los directores de Planes y Proyectos de investigación. Motivados por la importancia que pudiera adquirir para la formación continua de sus respectivos equipos, donde los jóvenes becarios y principiantes en esta tarea de indagación de "la verdad científica", además de fascinados se transforman en grandes buceadores de bibliografía específica, estos directores hacen de orientadores, de críticos y de maestros. Los Documentos de trabajo, los ayudan en esa triple tarea.

Capital Federal, marzo de 1994
Ovide Menin
Director / IICE

FORMACION DE FORMADORES

PROGRAMA DE REUNIONES DE REFLEXION SOBRE EL TEMA

El Programa de Formación de Formadores del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, realizó una serie de reuniones de reflexión sobre el tema con un número determinado de docentes, investigadores y especialistas de los niveles inicial, primario, medio y superior, durante 1992.

Las cuatro reuniones efectuadas entre los meses de mayo y setiembre, transcurrieron en un clima político-social en el cuál se produjeron los siguientes hechos:

- peticiones y solicitudes por reclamos y exigencias de los docentes nacionales, municipales y provinciales;
- paros y huelgas docentes;
- reuniones de padres, docentes y alumnos y asambleas populares en defensa de la escuela pública;
- discusiones sobre la Ley General de Educación en la Cámara de Diputados de la Nación;
- renuncia de funcionarios del área educativa y nombramientos de otros técnicos, expertos y asesores, que se desplazan o se renuevan por otros, etc.

Si se analiza el tema de la Formación de Formadores, no es posible ignorar el enfrentamiento que suscitan resultantes emergentes de la aplicación de las políticas gubernamentales del ajuste, neoconservadoras, que nos obliga a reflexionar sobre acciones *diferentes*, si queremos un futuro *diferente*, para un país *diferente*. La pedagoga María Saleme afirmó, en el "Congreso de Innovaciones Educativas" realizado en Córdoba en agosto de 1991, que cuando nos enfrentamos a la "posibilidad de crear, a la necesidad de inventar otras formas de hacer las cosas - formas que pueden ser inéditas o no -, cuando los análisis aplicados a la situación que se estudia así nos lo indican, no nos preguntamos ¿es ésta una utopía? Tal vez, pero convengamos que una propuesta utópica o una idea utópica es siempre un salto hacia adelante cargado de memoria. Puede resultar dificultoso, inaceptable por el *statu quo*, pero no irrealizable."

Por éello, desde la primera invitación a los futuros participantes de las Reuniones de Reflexión, se afirmó que "se requiere no sólo de la reflexión ponderada de los colegas interesados y comprometidos con el tema, sino también de las propuestas concretas que enriquecen los criterios metodológicos y técnicos de los actores de reformas y transformaciones."

El Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, con la coordinación de Amanda Toubes, Hilda Santos y María del Rosario Badano, propuso a los docentes de las cátedras de Didáctica del Nivel Inicial, Primario, Medio y Superior del Departamento de Ciencias de la Educación, profesores Lidia P. de Bosch, Jorge Fasce, Vilma Salumbide, Elisa Lucarelli y a Hebe Duprat de San Martín de la Universidad de Luján, analizar la propuesta, los objetivos, los criterios generales para las invitaciones, la metodología de trabajo y la coordinación de las reuniones de cada uno de los niveles. La tarea de los docentes de las cátedras fue de gran importancia para el buen desarrollo del Programa pues, entre todos ellos reúnen una vasta e importante experiencia institucional como directivos, docentes y funcionarios.

Los objetivos propuestos fueron:

- * integrar los aportes que, desde la experiencia y la reflexión, han de realizarse para el mejoramiento de la formación de los futuros formadores de niños, jóvenes y adultos;
- * redactar documentos mínimos destinados a mejorar el proceso formativo de los futuros formadores que habrán de desempeñarse en cada uno de los niveles articuladores del Sistema. Documentos éstos que serán difundidos entre los especialistas y organismos involucrados en la tarea mencionada;
- * generar grupos de investigación sobre temas significativos para cada nivel.

Cada uno de los grupos que reflexionó sobre la formación en los diversos niveles del Sistema, estuvo conformado por veinte o treinta miembros, aproximadamente, con experiencia docente y conocimientos sobre el tema, considerándose los siguientes criterios para la participación:

- * experiencia como funcionario en el Ministerio de Educación de la Nación y en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires;
- * docentes de Didáctica de los diferentes niveles y materias, estrechamente relacionadas con la formación de las Universidades Nacionales de Buenos Aires, La Plata, Lomas de Zamora, Luján, del Centro de la Provincia de Buenos Aires;
- * representantes de los gremios docentes (jurisdicción nacional y municipal);
- * graduados docentes e investigadores con experiencia en el tema;

* representantes de instituciones privadas de los niveles inicial y primario, con experiencias innovadoras, con posibilidad de ser reproducidas en el ámbito público.

Además se invitó especialmente a funcionarios, docentes provinciales y universitarios de las provincias de Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba y Buenos Aires, donde se llevan a cabo planes de transformación sobre el tema de la formación y el perfeccionamiento docente.

Antes de las reuniones se hizo llegar a cada participante una Guía Tentativa de Orientación. Allí se expresaba que "esta Guía tiende a la posibilidad de lograr la organicidad de la reunión. Cada participante tiene entera libertad para formular todas las apreciaciones que estime adecuadas para lograr un apoyo sustancial para la redacción del documento." Dicha Guía constaba de dos partes.

1 - Cuestiones de orden vivencial, vinculadas a la propia formación y a su posterior experiencia como docente, especialista, investigador o funcionario del nivel. Esto permite hacer comparaciones entre políticas, planes, metodologías y otros aspectos vivenciales, científicos o tecnológicos vigentes ayer y hoy.

2 - Elaboración de propuestas concretas que reflejen en el documento las cuestiones que hagan a la formación de los futuros formadores para cada nivel. Estas propuestas pueden emanar o bien de la propia experiencia y reflexión, o bien del resultado de las investigaciones realizadas o en curso de realización.

Se efectuaron cuatro reuniones intensivas de ocho horas cada una, con un breve intermedio, para los cuatro niveles, en las siguientes fechas:

- I. Nivel inicial: 21 de mayo
- II. Nivel primario: 25 de junio
- III. Nivel medio: 27 de agosto
- IV. Nivel superior: 24 de setiembre

Cada reunión estuvo dividida en tres momentos o sesiones.

1. Plenario inicial para el análisis de los aspectos positivos y negativos de la propia formación (nivel inicial y primario) o de los problemas de la Formación (nivel medio y superior).
2. Discusión en grupos para la elaboración de recomendaciones y propuestas.
3. Plenario para el análisis y discusión de las propuestas.

El equipo de coordinación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación registró cada una de las sesiones con la colaboración de los coordinadores de las sesiones. Las síntesis de las recomendaciones elaboradas por los grupos participantes de cada nivel, enriquecidas con los aportes surgidos en la posterior discusión plenaria, serían enviadas a cada participante del nivel respectivo, a fin de que, a su vez, enviaran nuevas propuestas y/o enmiendas a las ya elaboradas. Estos agregados y correcciones podían realizarse en forma individual o en grupo; también podían ser el resultado de reflexiones sobre el tema con otros colegas o compañeros de tarea. Este proceso sólo pudo realizarse para el nivel inicial. Respecto del nivel primario, la carencia de fondos para enviar fotocopias a todos hizo necesario que los participantes se acercaran al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación para leer y dejar sus propuestas por escrito. Problemas de índole administrativa no permitieron que se completara esta última etapa, tal como estaba previsto, para los niveles medio y superior.

Por último se realizó una síntesis final para cada nivel, en la que se integraron, en una primera parte, aquellas consideraciones sobre los problemas más significativos de la formación de formadores, que configuran un primer diagnóstico de la situación; en una segunda parte, el conjunto de recomendaciones y propuestas elaboradas.

Esta síntesis ha sido hecha sobre la base de los Registros de las Reuniones de Reflexión con los aportes de los participantes que figuran en el Anexo 4 y la colaboración especial especial de las docentes investigadoras Cristina Label y Ana Silva, para los niveles inicial y primario, respectivamente. La elaboración final de este informe es responsabilidad de la Coordinación del Programa de Reuniones de Reflexión del IICE.

Amanda Toubes
Hilda Santos
María R. Badano
- julio de 1993 -

I

NIVEL INICIAL

1. Síntesis de los aspectos positivos y negativos de la propia formación docente de los participantes.

Aspectos positivos

Los participantes, que provienen de distintos ámbitos de formación docente (Escuelas Normales, Institutos de Profesorados Nacionales, Provinciales y Universidades), reconocieron los siguientes aspectos positivos en su formación según la época y los estudios cursados:

- * los provenientes de la Escuela Normal señalaron que la escuela Normal planteaba un compromiso vocacional con el niño, compromiso con fuerte acento en la vocación y el deber, el impulso para seguir aprendiendo, asimismo, la posibilidad de anticipar parte de la realidad en la cuál trabajarían los futuros maestros;
- * los provenientes de los Institutos del Profesorado, destacaron la importancia de sus profesores y el cuerpo directivo en la formación teórico-práctica;
- * quienes provenían del Instituto Eccleston (desde 1965 en adelante), marcaron la importancia dada a la observación, a la formación teórica, a la posibilidad de modificar la teoría, según el análisis de la práctica y viceversa, y la presencia cotidiana de los niños como destinatarios de la formación;
- * los docentes formados en las Universidades (plan 1958-1966), mencionaron la importancia que tuvo en su formación la presencia de muy buenos profesores, cuya dedicación y "amor" a la docencia hicieron de ellos muy importantes modelos docentes.

Aspectos negativos

Los participantes señalaron, a su vez, respecto de su formación, los siguientes aspectos negativos:

- * los provenientes de las Escuelas Normales señalaron que, a partir de 1950, no había observación ni práctica en el nivel inicial. El egresado así se sentía "desarmado", "no sabía hacer las cosas", el niño era un ser "de libro", no

concreto. Carecían de práctica docente;

* los provenientes de los Profesorados señalaron la estructura rígida de contenidos atomizados por una distribución horaria tipo "mosaico", la prohibición de ingreso a varones (restricción no existente en la actualidad), la separación entre los contenidos teóricos y la práctica docente, la falta de formación para el trabajo interdisciplinario y, asimismo, un concepto restringido de práctica docente limitada a las tareas del aula. Ausencia de una formación "mirando la realidad", formación descontextualizada. Todo ello, agravado durante los "gobiernos de facto militares";

* la Residencia docente no basta para resolver los problemas teórico-prácticos del aprendizaje del rol, ni tampoco cumple con los requisitos de ser una práctica formadora pues resulta, finalmente, una práctica desvalorizada por los propios docentes. Se observan resistencias de directivos y docentes para recibir y "trabajar junto" a los alumnos jóvenes del profesorado, ya sea en el rol de observador o de ayudante. En este último caso se teme que el maestro abandone su rol en manos del ayudante. La Residencia es vivida por maestros y directivos como una situación de control por parte de los jóvenes alumnos (situación que sigue en la actualidad);

* una observación que importa destacar es que no se han señalado aspectos negativos con respecto a la formación en el Instituto Eccleston.

2. Síntesis de los principales problemas de la formación en la actualidad.

* Se observa y se muestra como severo problema la fractura que hay entre el hacer, el pensar y el sentir. No se apunta a una formación básica pedagógica intensa que opere como movilizadora de actitudes por el rol. Hay falta de alternativas metodológicas renovadoras y pobreza en el uso de estrategias didácticas.

* Se advierte que las alumnas que ingresan con 17 años no tienen claridad sobre la vocación docente (probablemente por la extensión de la etapa de la adolescencia). Muchos eligen el profesorado por la salida laboral rápida y corta, con pérdida del sentido de la vocación.

* En general los Institutos tienen una organización que se halla a medio camino entre la escuela media y la universidad. ¿Es una escuela media más difícil o una universidad más fácil? ¿Quién jerarquiza la tarea del docente terciario, no universitario? ¿La jerarquización del nivel se genera en los propios Institutos?

* A partir de 1960, en la Universidad hay práctica de observación del nivel pero no se practica en el mismo nivel. Hay una fuerte separación entre la teoría y la práctica.

* Todos los participantes marcan la ausencia en la formación (cualquiera sea) del análisis de la problemática sociocultural, especialmente de los sectores marginados y de los nuevos grupos étnicos que acceden al nivel niños (desde los 45 días). Sin duda alguna un problema muy serio en la formación. De la

misma manera, se señala el escaso conocimiento sobre el Jardín Maternal y el aspecto más importante, que es la relación apego-cuidado, ligado a los aprendizajes tempranos.

* Otra observación interesante: los estudiantes provenientes de ciudades o regiones que carecen de Institutos de formación y deben viajar a otra ciudad generalmente más grande, no regresan a sus lugares de origen para ejercer la docencia. Este problema se agrega a la dificultad suscitada en las escuelas por la falta de maestros cuando están instaladas en zonas pobres y alejadas de los centros urbanos. Este problema es ignorado por los Institutos de formación, incluso por aquéllos que tienen sistema residencial.

* En cuanto a las líneas generales de la formación se señala que "formamos un docente constructivista con estilo conductista".

Los participantes analizaron la práctica como un espacio de capacitación y de formación. Reivindicaron las siguientes características positivas:

* la práctica docente en el aula - en su sentido más amplio -, propicia la generación de hipótesis de investigación, la creatividad, la integración entre teoría y práctica y es importante como punto de partida para la reflexión teórica;

* los directores, inspectores y supervisores tienen la posibilidad de ser formadores en el sentido de transformación, actualización y perfeccionamiento de la tarea. Pueden realizar el seguimiento y el sostenimiento de la tarea docente;

* se revalorizan los encuentros periódicos de análisis y reflexión entre el personal docente y directivos o de supervisión como metodología para el intercambio de experiencias, de análisis de conflictos institucionales o de confrontación teoría y práctica.

Asimismo los participantes señalaron las posibles características negativas que puede presentar la tarea docente:

* la posibilidad de que la práctica cotidiana no esté acompañada por una fundamentación teórica que la complete;

* repetición de modos metodológicos, falta de renovación y pobreza en el uso de estrategias didácticas;

* en muchas instituciones, se ha perdido el rol directivo como formador, con poca interrelación entre docentes, directivos y supervisores. Esto aumenta el aislamiento, el individualismo, la dificultad para compartir la tarea con el "otro" y la sensación de "estar en falta" si se tienen dificultades, errores y dudas y se debe recurrir a los directivos;

* existen multiplicidad de roles y funciones, (algunas superpuestas), que aumentan las tareas del docente y las afectan incidiendo en el deterioro de la misma;

* los bajos sueldos, la acumulación de cargos y horarios, la sobrecarga laboral, cierto voluntarismo, producen desgaste intelectual y físico y mala práctica docente;

* se presentan dificultades para lograr la participación de la comunidad en la institución escolar. No se trata de decir "vamos a abrir escuelas" y se logra. El problema es cómo se hace para convocar a una real participación comunitaria y no un "como si" (participación simbólica);

* los docentes tienen dificultades para conocer, analizar y solucionar las necesidades e intereses de niños, jóvenes y familias provenientes de distintas realidades socioeconómicas, culturales, que constituyen parte de los sectores marginados y populares. Es un tipo de chico y familia casi desconocido por los docentes, que muchas veces abordan las dificultades escolares con una fuerte dosis de prejuicios y preconceptos.

Durante las diversas sesiones de la jornada se tuvieron en cuenta las nuevas características que presenta el nivel inicial:

* la extensión social del nivel;

* el aumento de las familias en riesgo social y con desventajas (madre sostén de familia, madre sola, familia numerosa, familia de migrantes, etc.)

3. Síntesis de las recomendaciones y propuestas.

Los participantes plantearon recomendaciones a modo de propuestas, enriquecidas con los agregados que enviaron luego de la lectura de los registros. Interesa destacar que, junto con las propuestas se expresan, implícitas o explícitas, formulación de deseos, necesidades y objetivos, difíciles de diferenciar entre sí.

Se hace necesario señalar que los participantes tuvieron en cuenta los distintos tipos de propuestas (según fueran de propósitos, acciones, planes, etc.) y que asimismo, hay diversas etapas en el desarrollo de una propuesta. Igualmente formularon recomendaciones y propuestas teniendo presente que ellos no estaban a cargo de la implementación de las mismas y que éstas se elaboraron para darlas a conocer a los organismos con poder decisorio.

Recomendaciones para elaborar una política educativa del nivel inicial

* Convocar a todos los sectores interesados para actualizar y elaborar una política nacional de nivel inicial.

* Sancionar una Ley Orgánica de Educación que establezca un marco legal y un Reglamento que de normas de funcionamiento.

- * Elaborar una legislación específica sobre el nivel inicial.
- * Elaborar una política federal que considere las diferencias regionales pero que otorgue, asimismo, un sentido nacional al nivel.
- * Elaborar una política específica para jardines maternos.
- * Posibilitar la real participación de la comunidad en la toma de decisiones, elaborando las instancias que permitan su inserción en la escuela y viceversa.
- * Considerar la experiencia del Consejo de Escuela (realizada en algunas provincias) como un ámbito de convergencia de derechos y valores de la sociedad en su conjunto: padres, docentes y alumnos. Ha de ser un espacio común en el que hay que estimular la participación de todos los sectores, por lo tanto se amplía la escuela como espacio público del bien común. Con el Consejo de Escuela, también se amplía el aula como lugar de aprendizaje y se enriquece, comprometiendo a quienes participan.

- * Organizar un sistema de capacitación y formación docente en zonas rurales y semi-rurales. Experiencias desarrolladas en algunas provincias demuestran su eficacia.
- * Planificar la articulación dentro del sistema: los profesorado y las escuelas de la zona, por ejemplo, en todas sus instancias y jerarquías, han de tener en cuenta la complejidad de las instituciones.
- * Integrar personal docente y no docente en los proyectos institucionales. Se concibe la tarea del personal no docente como tarea educativa.

Recomendaciones y propuestas para la formación de posgrado

- * Sistematizar la formación permanente, siendo el responsable de éllo el Estado.
- * Organizar la formación posterior al egreso, de modo tal que combine "seguimiento en la sala" y "seguir estudiando", para que el nivel logre la jerarquía docente que se merece, con títulos y excelente formación.
- * Emplear la educación a distancia como un modo no presencial de formación.
- * Organizar la capacitación "en servicio" con continuidad y conformar así un sistema flexible y acorde a los problemas "aquí y ahora".
- * Mantener como lugares específicos de perfeccionamiento la institución escolar y los cuadros de supervisión.
- * Elaborar un sistema solidario de comunicación que se apoye en acciones de perfeccionamiento, ofreciendo un espacio de reflexión no impuesto.
- * Implementar el perfeccionamiento docente con carga horaria reconocida salarialmente.
- * Institucionalizar los espacios para la actualización, perfeccionamiento y formación permanente: encuentros periódicos de reflexión y análisis entre personal, con distintos roles y experiencias docentes.
- * Articular acciones entre distintas instituciones de formación docente (universidades, organismos gubernamentales, comunitarios). Han de abarcarse

distintas modalidades en y fuera de servicio, presenciales, no presenciales y a distancia.

* Propiciar la interacción e integración horizontal y vertical mediante acciones concretas y cotidianas (asesoramientos, seguimientos, evaluaciones, contención y apoyo).

Recomendaciones para la formación de grado

Con respecto a la selección de los contenidos se señala:

* es urgente incluir la problemática del jardín maternal, ausente en la formación;
* la integración de los profesores mediante proyectos comunes con duración y evaluación asignadas: talleres, estrategias de juegos, técnicas y reflexión sobre la comunicación, organización del proyecto institucional, planificación por proyectos, observación e interpretación del progreso psicoevolutivo de los niños, metodología de la investigación científica, etc.;

* substituir las residencias por pasantías de tres meses, incorporándose la labor áulica e institucional, según la modalidad de "parejas pedagógicas";

* realizar trabajos de campo: focalizar la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza, que comenzará desde el inicio de la formación, con la siguiente implementación:

- relevamiento de las dificultades y/o problemas de los maestros para planificar y enriquecer sus clases;
- análisis de la fundamentación teórica para la resolución de los problemas concretos;
- emplear la modalidad de clases abiertas con docentes de distintas instituciones que quieran participar;
- vincular el trabajo de campo con la futura pasantía;

* indicar que la bibliografía sustentadora de los contenidos disciplinarios sea actualizada permanentemente, vinculándola estrechamente con la práctica real en los jardines de infantes;

* incluir entre las asignaturas las didácticas especiales.

Con respecto a la organización curricular se señala:

* organizar los contenidos siguiendo la concepción de módulos interdisciplinarios, considerando las distintas etapas del nivel inicial, jardín maternal, jardín de infantes y articulación con la escuela primaria. Asimismo, debe ser coherente con el estilo docente del nivel correspondiente;

* integrar la teoría y la práctica educativa a conceptos y definiciones del tipo de sociedad a la que se aspira.

Con respecto a la vinculación del currículum con la realidad se señala:

- * instrumentar mediante horas cátedra, seminarios o talleres, el análisis de las características y necesidades socioculturales de poblaciones rurales, sectores de las periferias urbanas, marginados y sectores populares.

Recomendaciones acerca del estilo del graduado esperable

- * Que disponga de elementos teóricos para analizar y comprender la dimensión políticosocial, institucional y áulica del rol docente.
- * Que muestre la suficiente plasticidad para desempeñarse en medios distintos con características y problemáticas diversas y con sentir social.
- * Que esté en condiciones de participar activamente en la comunidad educativa.
- * Que posea un claro concepto de que la teoría no es un modelo a reproducir en la práctica educativa, sino un instrumento para analizar y comprender su tarea.
- * Que los contenidos del currículum de su formación de grado le sirvan para planificar, ejecutar y evaluar su práctica.
- * Que practique actitudes flexibles que le permitan integrar equipos disciplinarios de trabajo, sin afectar la especificidad de su rol.

Recomendaciones para el ingreso y permanencia en la docencia

- * El sistema de concurso, si bien ha mejorado desde 1984, por la apertura de concursos por oposición y antecedentes, aún presenta necesidad de ser analizado y modificado para mejorarlo. Por ejemplo, se propone integrar los jurados con personas representativas por su idoneidad y trayectoria, aunque no pertezcan al nivel inicial: por ejemplo, veedores gremiales.
- * Analizar el proceso de validez y reválida de los concursos.
- * Otorgar dedicación exclusiva al personal docente, para mejorar la calidad del sistema.
- * Asegurar a los docentes el derecho y la obligación de conocer la normativa y la legislación vigentes.

II

NIVEL PRIMARIO*1. Características de la propia formación de los participantes*

Durante la jornada de trabajo los participantes reflexionaron acerca de la propia formación con referencia a la Escuela Normal, a los Profesorados y a las Universidades como instituciones formadoras y, asimismo, a la práctica docente.

Aspectos positivos y negativos de la Escuela Normal

Con respecto a las escuelas normales, señalaron las variaciones experimentadas a lo largo del tiempo y las características modificadas en función de la historia del país o del lugar: así, el Normal de 1942 a 1949 estuvo marcado - en algunas jurisdicciones - por el autoritarismo; en Santa Fe, en la década del '50, la práctica era resistida porque estaba fuera del horario escolar, "del otro lado del pueblo", "cruzando la vía", "en la otra escuela". Esto no ocurría en otros lugares. Por éllo se mencionaron algunas características positivas que luego serán consideradas faltantes en la formación de otros participantes.

Aspectos positivos

* La capacitación para el oficio de maestro dada por una didáctica que, si bien no dejaba de ser prescriptiva, poseía por detrás un soporte teórico. Por otra parte, había libertad para las innovaciones. La formación estaba centrada en métodos y principios de enseñanza. La importancia del plan era fundamental y la de sus diferentes partes: motivación, desarrollo, ejercitación y evaluación.

* La capacitación para el oficio daba seguridad en el desempeño inicial, junto con la tranquilidad de saber que uno podía aprender por "sí mismo" aquello que le faltaba, puesto que la formación no acababa en el título: era una búsqueda individual. De tal modo que se egresaba con el "deseo de ser maaestro" y la intención de continuar la propia formación. Además, comentaron que no se consideraban preparados para trabajar en escuela rural, puesto que el Normal cursado sólo se ocupaba del medio urbano. Por lo demás, no siempre incluía la realidad social de los distintos sectores, si bien quienes trabajaron en distritos escolares que incluían zonas marginadas, decían que habían posido trabajar con

lo proporcionado por el Normal; tenían el convencimiento de que en el "negrito" había capacidad para aprender.

* El Normal daba suma importancia al sentido social de la escuela y a la responsabilidad del maestro, cuyo papel era reconocido y valorado. La misma Escuela Normal, querida por su barrio y defendida por sus alumnos, mostraba defectos y virtudes. En reiteradas participaciones se hizo referencia a la identidad dada por el Normal, con el cuál se establecía un fuerte vínculo afectivo.

* La organización del Normal permitía que durante la formación se estuviera, desde el principio, en contacto con los niños, pues el Departamento de Aplicación era parte de la institución.

* El maestro desempeñaba un rol importante en la formación, puesto que durante las prácticas acompañaba el aprendizaje y preparaba para el trabajo al futuro maestro. Se fortalecía así la vocación, el placer por enseñar, el entusiasmo de ser docente. En algunos Normales, en el contraturno, se desarrollaban actividades extracurriculares (orquesta, teatro, etc.) que estimulaban y ampliaban vocaciones.

Aspecto negativo

* El modelo de la Escuela Normal era enciclopedista y memorista; no se cuestionaba nada y la teoría era insuficiente para entender la realidad. Pero, al mismo tiempo, también enseñaba qué hacer para superar esto a través del cambio y la información, es decir el normalismo permitió el pensamiento dialéctico.

* Se hizo referencia al autoritarismo del Normal y a la no utilización de algunos recursos como los laboratorios de física y química; los materiales "descansaban" en vitrinas y armarios cerrados con llaves. Faltaba asimismo la fundamentación de la didáctica, que no se explicitaba, y la especialización en algunos temas. Pero a partir de 1960 se acentuó el peso de la teoría, que entró en contradicción con la práctica.

* Para algunos el sentido de vocación-sacerdocio que irradiaba el Normal entró en crisis cuando los docentes se interesaron por la dimensión política de la educación y por lo gremial. El "sacerdocio" entró en conflicto con el "trabajador-maestro".

Asepectos positivos y negativos de los Institutos de formación docente

* Entre 1966 y 1968, durante el gobierno militar de Onganía, se destruyó el sistema normalista en el convencimiento de que si la formación del maestro ascendía "al nivel superior" se superaban los problemas. Los expertos de UNESCO y OEA asesoraron, pero luego partieron y no se supo cómo continuar

el desarrollo del proyecto. El Ministerio de Educación carecía de asesores idóneos que "hicieran evidente", ante los funcionarios, la desarticulación del sistema. En el afán de la "deconstrucción", subyace la destrucción del sistema de la formación docente.

* A pesar de la situación, en determinados profesorados, la formación estuvo ligada al medio; se practicaba en las escuelas de los distintos barrios y villas de emergencia, y proporcionaba herramientas didácticas y espíritu crítico, en relación a la escuela. Pero en otros profesorados, durante el gobierno militar, a partir de 1976, se exacerbó el autoritarismo, así el modelo de escuela primaria se derrumbó, las relaciones fueron en exceso distantes y se exigió el sometimiento de los alumnos.

* La teoría, en general, era insuficiente para comprender la realidad, de la cuál, por lo demás, estaba divorciada. La teoría era contradictoria con la práctica.

* En la actualidad, los Institutos no preparan para el desempeño docente, y la propia práctica es el único recurso de formación. Se ha perdido el entusiasmo, el placer por enseñar y subsiste una gran inseguridad. Sin duda la carrera docente está desprestigiada.

* Muchos alumnos se interesan por la docencia, no por una vocación, sino porque se sienten atraídos por el horario reducido de trabajo (4 horas) o como forma de ascenso social. O bien, buscando algo "más escolarizado", después de haber fracasado en otra experiencia de nivel terciario. Hoy, los profesorados tienen escasos alumnos y de bajo nivel de conocimiento debido al vaciamiento de contenidos de la escuela media (vaciamiento que también experimentan los profesorados) y a la pérdida de calidad. Por otra parte, si "se aumentan las exigencias, se pierden alumnos".

* Los Institutos del Profesorado han perdido prestigio social. La docencia es considerada "carrera de mediocres". Los docentes son formados con dificultades para reflexionar sobre lo que hacen, lo que ocurre en el aula, para adaptarse y plantear alternativas. Tienen muy pocos instrumentos y demasiado estructurados, con escaso dominio de la dimensión psicosocial.

* Por otra parte, egresan con gran desconocimiento del nivel inicial y del nivel especial. Hay una tradición academicista en los planes de formación que ignora la realidad del desempeño. De hecho se enseña la teoría con una práctica antagónica.

* El maestro fue quedándose sin un método, sin el prestigio social, sin el oficio docente. Influyeron en ésto ciertos "planteos psicologistas". Además, los Institutos están desconectados de la escuela primaria.

* La oferta bibliográfica es mínima para los alumnos. Tampoco hay espacios de análisis y reflexión sobre la tarea entre los distintos docentes del profesorado.

Aspectos positivos y negativos de la formación docente en las Universidades

* En la carrera de Ciencias de la Educación (UBA), se analizaban ideologías para

comprender lo educativo, los principios y los preceptos. Pero todo ésto estaba separado de la práctica. En cambio, los participantes que luego de egresar del Normal, y con cierta experiencia docente, ingresaron en Ciencias de la Educación, afirman que les permitió comprender mejor los problemas de la práctica y completar la formación filosófica.

* En la Universidad de Córdoba, durante la intervención de 1974, el clima de estrechez, chatura y disociación permanente, impidió una buena formación. Con todo, el universitario aprendió que necesitaba de otros maestros en su trabajo como docente.

Aspectos positivos y negativos mencionados con respecto a la formación mediante la práctica

* Hace varias décadas, en la escuela, el directivo "enseñaba" a los maestros, orientando su labor docente. Si el maestro trabajaba en un distrito considerado difícil, con problemas en la tarea diaria, oyendo dificultades sociales del medio, solía confiarse en la orientación del director, de quién "se aprendía mucho".

* Actualmente se afirma que no sólo el director ha de orientar la práctica de los maestros sino también de los supervisores. Además, los otros maestros también inciden en la formación, como modelos. Así, el aula se transforma en un espacio de formación y de reflexión.

* En las escuelas, hay un conflicto de roles entre los licenciados en Ciencias de la Educación y el personal docente de las escuelas; también hay fracturas entre directivos y maestros. Estas dificultades deben tomarse en cuenta durante la formación de cada uno de estos profesionales, puesto que el origen de ellas comienza con dicha formación.

* Es necesario reflexionar acerca de la formación de supervisores y de su acompañamiento; están faltos de teorías y es un rol para el cuál no se están preparando.

* Otro problema que se plantea es la calidad de los formadores: nadie puede formar a formadores sin una experiencia de años de práctica en ese nivel, y ésto es especialmente grave en aquellos licenciados en Ciencias de la Educación que carecen de experiencia docente.

Aspectos positivos y negativos señalados con respecto a la formación de posgrado

Se han señalado ventajas e inconvenientes de la Escuela de Capacitación (Municipalidad de Buenos Aires). Por un lado, se invierte en un gran aparato que no siempre produce los efectos esperados en el aula; por otra parte, en algunas experiencias, trabajando los profesores de la Escuela de Capacitación con los directores de un distrito, se observaron al mes, cambios reflejados en las prácticas. No obstante, hubo resistencias por parte de algunos de los directores a las actividades de capacitación.

2. Síntesis de las Recomendaciones y Propuestas

Acerca de la política del nivel y la organización de la forma docente

- * Incrementar la participación para que ésta sea "real" en la formulación del diseño curricular.
- * Programar proyectos con posibilidades de realización y presupuesto asignado, de manera que no sean suspendidos o cambiados abruptamente y pueda asegurarse así su continuidad y eficiencia.
- * Organizar acciones y programas de extensión pedagógica en los Institutos de formación docente.
- * Replantear los criterios para organizar el presupuesto y su distribución.
- * Asegurar las reformas para poder realizar procesos de innovación.

Acerca del estilo del docente

- * Se requiere que el docente tenga capacidad de reflexión y crítica sobre su quehacer en el aula, acerca de la realidad social y sobre la dimensión psicosocial.
- * En el transcurso de su formación deben estimularse sus posibilidades creadoras, proveyéndolo de recursos flexibles para su desempeño.
- * Se confía en que el docente pueda analizar y comprender la realidad, como también disponer de una buena capacidad diagnóstica del aula.
- * Frente a las diversas realidades socioculturales, el maestro ha de tener la suficiente plasticidad como para plantear respuestas alternativas frente a los problemas.

Acerca de la formación de grado

- * La formación debe proporcionar los criterios orientadores para el trabajo docente.
- * Asegurar que los formadores de los docentes tengan experiencia de trabajo en el nivel primero y conformen un equipo pedagógico (no un conjunto de profesores por asignatura).
- * Articular la teoría con la práctica, de modo tal que lo "académico" no predomine sobre el desempeño real o viceversa, y que ambos aspectos guarden coherencia.
- * El maestro de nivel primario debe conocer los problemas y temas más importantes, relativos al nivel inicial y al especial.
- * La formación ha de abordar la problemática institucional, así como también la dimensión psicosocial.

- * La formación de grado debe considerar lo inmediato y lo mediato de la enseñanza; es conveniente elaborar contenidos que, hoy con valor de aplicación, fundamenten la tarea futura. Para ello, se requiere una formación general básica que incluya la filosofía y la historia para el análisis de la perspectiva político-ideológica de la realidad.
- * Vertebrar la formación sobre ejes problemáticos. Reelaborar un diseño curricular que rompa la rigidez de las asignaturas.
- * Ampliar el concepto adquirido del modelo de formación, incluyendo formas diversas de aprendizaje: seminario, laboratorio de entrenamiento, pasantías, grupo de trabajo en equipo, etc.
- * Considerar el tiempo de formación, el tipo de la misma y el reconocimiento del trabajo docente como tres problemas que requieren una amplia discusión en la situación actual; ha de entenderse la grave disminución de la matrícula y contemplar la posibilidad de que el tiempo sea utilizado con mayor eficiencia.
- * Valorar el oficio-quehacer docente como la interrelación entre el conocimiento, la reflexión y la acción, y capacitarlo para dicho oficio en forma intensiva.
- * Elevar al máximo la cantidad de horas de práctica, con la supervisión y evaluación articulada con la escuela donde se practica, de manera tal que se asegure la orientación del aprendizaje con continuidad para los primeros tiempos de la tarea como docente.
- * Organizar clases de apoyo para las materias básicas (matemáticas, lengua, etc.), con el fin de suplir el bajo nivel de conocimientos que traen los alumnos, como actividad complementaria.
- * Arbitrar los medios para que aquellos alumnos con problemas de dicción puedan resolverlos organizando las actividades fonoaudiológicas necesarias. Se requiere que la resolución de estas dificultades, no se apoyen en el "voluntarismo" del personal docente sino que se efectúe de modo institucionalizado y como parte del plan de formación.
- * Enfatizar la enseñanza de la lecto-escritura en la formación de los alumnos.
- * Organizar espacios para la reflexión, la creación, el ejercicio del juicio crítico, tanto entre los alumnos como entre los profesores.
- * Articular la actividad de los Institutos de manera coordinada con el Departamento de Aplicación e integrar entre sí a los profesores, maestros de grado y capacitadores.
- * Incluir en la formación de grado la dimensión político-social.
- * Mantener actualizada la bibliografía.

Acerca de la formación de posgrado

- * Revisar y ajustar las estrategias de capacitación.
- * Plantear la capacitación continua del docente.
- * Organizar un sistema de capacitación en servicio, a cargo de los directivos de

las escuelas y de los institutos de formación.

- * Reforzar el rol de capacitadores del director de la escuela y del supervisor.
- * La Escuela de Formación debe ser de actualización y capacitación para el Profesorado, profesores, alumnos, las escuelas o Departamentos de Aplicación para los supervisores y los directivos.

Acerca del ingreso y permanencia de la docencia

- * Ingresar a la docencia por medio de concursos (sin recurrir a la titularización sin título habilitante).

III

NIVEL MEDIO

1. Síntesis de los principales problemas mencionados durante la reunión

Los participantes señalaron diversos tipos de problemas relativos a la enseñanza media y a la formación docente, muchos de ellos interrelacionados. Los más relevantes son los siguientes:

Acerca de la Enseñanza Media

- * Dificultades para definir las funciones de la escuela media.
- * Dificultades para enmarcar en el nivel a la educación básica.
- * Dificultades para la articulación entre diferentes niveles (primario y terciario).
- * Rigidez en la organización curricular (selección y actualización de contenidos, horario-mosaico, etc.).
- * Se desalienta el deseo de conocimiento en los jóvenes.
- * Dificultades en la relación docente-alumno; no se tiene en cuenta que tal relación es un proceso de conocimiento mutuo y de indagación.
- * El sujeto del aprendizaje es un adolescente al que muchos profesores desconocen.
- * Poca claridad en el perfil que se tiene del graduado de la escuela media y de

lo deseable.

- * Desvalorización del saber, por parte de los jóvenes.
- * Hay un cuestionamiento social de la enseñanza media, que revierte en el ámbito de los docentes.
- * La escuela media recibe jóvenes con carencias en los niveles de comprensión lectora y con escaso manejo de las operaciones básicas.
- * Insuficiente estructura edilicia y falta de instrumental didáctico.
- * Una política educativa en concordancia con las instrucciones del Banco Mundial y otros organismos internacionales, ejecutada a través de las disposiciones legales ministeriales, que conduce a la destrucción del sistema educativo público.

Acerca de la Formación Docente

* En cuanto a la formación de los profesores de enseñanza media, se señaló que la preparación es incompleta para poder desempeñarse como trabajadores de la educación en las instituciones escolares y en las mismas aulas. Se carece del conocimiento suficiente de los sujetos que entran en relación en el aula (adolescentes y adultos) y de cómo se relacionan entre sí. El aula se presenta al final de la carrera en la formación de los profesores y no integra el proceso de dicha formación. Por otra parte, es difícil reconstruir el aprendizaje y la enseñanza en el aula, dada su complejidad y más aún sin tener experiencia en ese ámbito.

* El actual Proyecto de Transformación Educativa ignora la historia de la formación docente en nuestro país. En el nivel medio, como en los otros niveles, se observa una pérdida de la identidad, a lo largo de la formación; se recuerda que hasta hace varias décadas, la formación de profesores de nivel medio estaba altamente valorizada y colaboraban en ella los especialistas de diversas disciplinas de renombre científico nacional e internacional.

* En investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del docente, se observa que la acción es independiente del conocimiento teórico, es decir, la teoría y la práctica están disociadas. El docente se guía por esquemas prácticos, derivados de su propia experiencia de aprendizaje escolar, pues aún le faltan otros esquemas de acción pedagógica. Si los Institutos de Formación Docente reeditan mediante las prácticas los esquemas de docencia que quieren cambiarse, no habrá entonces posibilidades de transformación. Quedan pues, planteadas las preguntas: ¿Cómo se forma a un profesor de enseñanza media, para el desempeño requerido por la institución? ¿Se tiene en cuenta al sujeto del aprendizaje con sus características complejas (psicológicas, socioculturales, histórico-político, etc.)? ¿Se tienen en cuenta las necesidades sociales del país?

* No se reflexiona sobre la cuestión del aula donde se forman los profesores,

que es por élllo un "aula especial", un espacio especial.

* Salvo algunas excepciones, se desconocen en la formación de los docentes, los temas de política educacional, organización escolar, política social y gremial. Se forman así, sin conocimiento de aspectos variados de la realidad, y por lo tanto, es difícil que se comprometan con élla. En la actualidad, la formación está basada en teorías que no se apoyan en la realidad de América Latina.

* La formación es verbalista, alejada de la escuela y del aula, y muchas veces a cargo de especialistas sin experiencia docente en el nivel para el que capacitan. Desde 1983, especialmente, se enfatizó y privilegió la investigación sin confrontación o puesta a prueba con las prácticas docentes. Hay en los Institutos y en la Universidad una diferenciación y discriminación entre materias específicas y las pedagógicas (estas últimas son mínimas y de menor prestigio). Muchos que comienzan la licenciatura cursan después el profesorado porque tienen dificultad para su inserción laboral y resuelven el problema usando la docencia como segunda opción.

* La formación específica de cada disciplina no contempla la posibilidad de que pueda ser profesor docente. Se centra en la licenciatura y en la investigación. Así, la formación específica no da cuenta de la formación pedagógica que queda reducida a unas pocas materias terminales. Más tarde, cuando trabaja como docente "cae en salvajismos".

* Es posible que la formación general que da la universidad ayude a un mejor desempeño, según las observaciones de algunos participantes, a pesar del desprestigio que también aqueja a los profesores universitarios. Esto connota negativamente la identidad docente. Se tiene la idea de que los mejores alumnos no serán luego docentes sino investigadores. De modo tal que se aparta a los egresados más lúcidos de la docencia, para hacer sólo investigación o sólo elaborar teorías. Este es un hecho contraproducente para mejorar la práctica pedagógica. El problema es analizar de qué manera el docente es formado como investigador y el investigador como docente.

* Otro problema: los mejores egresados son atraídos por la escuela privada para realizar proyectos "de primera". Resulta igualmente problemático que los formadores no siempre están preparados para formar docentes de escuela media.

* En talleres del CONET es evidente el prejuicio existente de que los trabajos intelectuales están separados de los manuales: ("No nos den para leer porque nosotros nacimos para trabajar con las manos" dice un profesor de taller).

* Se produce desvalorización de la docencia y una revalorización de la "fuga del aula" por la frustración que ésta produce. Las aulas de los profesados están casi vacías. Asimismo, hay un desprestigio de los profesores universitarios entre los docentes de las escuelas medias; existe un verdadero abismo entre universidad y docencia media.

* Se consideró el componente personal del docente, al referirse a las investigaciones que se hicieron en Francia sobre las motivaciones docentes. Se encontró que una de élllas es el deseo de poder. En nuestro país, el poder en el aula

podría compensar el poder político que no es ejercido en otros ámbitos. Pero en algunos sitios (como en la Capital, por ejemplo), los alumnos no le conceden ningún tipo de poder a los docentes.

* En algunos sectores socioeconómicos, la insatisfacción de las necesidades básicas (carencia de luz, agua, vivienda, etc.) y los problemas sociales (droga, enfermedad de transmisión sexual, embarazo, etc.) conforman un conjunto de urgencias sociales que superan los conocimientos y las posibilidades docentes. En la práctica diaria, comprueban que los conocimientos recibidos en su formación no son adecuados ni suficientes. Es importante analizar el curriculum de los diferentes profesorado y qué contenidos específicos deben darse. Organizados por áreas de conocimientos o no, ¿qué conocimientos de formación pedagógica incluir? ¿Qué conocimientos de formación política-laboral deben estar presentes: ¿qué debe conocer el docente sobre el adolescente y qué formación psicológica y sociológica debe tener para un mejor desempeño del rol? Los participantes se plantean ¿qué hacer para que el nivel medio no sea discriminatorio para la población, especialmente para los nuevos sectores que han accedido a este nivel? Esto está íntimamente relacionado con la función que la escuela media debería tener en la distribución igualitaria del saber. Si bien los participantes manifiestan "que los que no acceden a la escuela son mayoría", también han observado que hay otro problema importante como éste: los alumnos asisten, pero "salteados". Los docentes saben que estos problemas no se resuelven sólo con la aplicación de una buena tecnología didáctica.

* En relación al curriculum, el problema radica en la especialización. No puede formarse a un profesor especializado en física o química para dar clases en educación básica, aplicando un criterio interdisciplinario. En tramos sucesivos se requerirá una mayor especialización. Hay disciplinas que han cristalizado su contenido, no analizan los programas.

* La experiencia de los profesores de cuando fueron alumnos son útiles para ayudar a una mejor comprensión de algunas cuestiones en la relación profesor-alumno. Por ejemplo si no tuvieron experiencias en centros de estudiantes, desconocen cómo participan los adolescentes. Profesores con experiencia como estudiantes secundarios durante la dictadura militar pueden ser más exigentes en cuestiones de forma (el largo del pelo, la vestimenta, etc.), como resabio de su experiencia personal.

* La organización institucional áulica del nivel medio presenta problemas severos. Uno de ellos es no apoyarse en los criterios que corresponderían a un sistema democrático.

* Los cambios en la organización escolar implican tener en cuenta nuevos aspectos de la formación de los docentes.

* El problema actual más grave radica en la transferencia del nivel medio a diferentes jurisdicciones con recursos financieros desiguales, fuertemente ligado con la posibilidad de la formación docente del nivel.

* Hay participantes que cuestionan si se quiere formar docentes "adecuados", coherentes con el sistema, o si se busca docentes críticos y transformadores

de este modelo. El problema principal es político, ya que excede el ámbito de la formación de formadores. ¿Y cómo formar al docente en su poder político? El conocimiento de sí y la posibilidad de reflexión con otros, es un espacio no reconocido en la escuela, salvo en pocos proyectos.

* La formación personal como sujeto que enseña, es importante, como también lo es el análisis de los mecanismos y procesos inconscientes. Esto permite responder las preguntas acerca de las formas adoptadas por las relaciones pedagógicas "en y fuera" del aula.

* Hablar de formación docente es hablar de formación de personas, ubicadas socialmente. Son sujetos políticos con un quehacer elegido y con una cultura de lo pedagógico. La escuela vive una situación de clausura (se sobrevalora la cultura interna de cada escuela); la universidad, un poco menos porque es una institución más abierta. Es importante tener en cuenta la historia institucional.

* Hay que reflexionar sobre el docente desde otra situación; no es sólo enseñar y aprender materias o disciplinas. En la escuela, caben otras cosas. Hay otros aprendizajes, tan importantes como los contenidos curriculares, que se producen a través de la organización y gestión del aula y de la institución. Pero esta concepción diferente de la función de la escuela y sus docentes, no se concreta mediante didácticas que reducen y simplifican la propuesta de los trabajos grupales, cuya consecuencia son vividos como la "evitación de la enseñanza por parte del profesor".

* Los materiales bibliográficos que llegan al docente hacen evidente la distancia que hay entre los espacios "de producción del saber" y la práctica. Algunos preguntan, ¿por qué no incorporar materiales para un plan autogestivo?

Síntesis de los problemas planteados

Los problemas enunciados se refieren a la legislación, la vida institucional, el curriculum. Con respecto a la formación docente, se planteó la jerarquización de la carrera docente. Las áreas de formación docente problematizadas son:

- * política - pedagógica - psicosocial
- * formación personal
- * contenidos específicos

Se mostró la necesidad de trabajo en función de la desvalorización de la carrera; la baja autoestima del docente; la revisión de la historia de la formación docente; la articulación entre teoría - práctica; la incrementación de la investigación pedagógica; la inclusión del componente personal del docente como sujeto de poder; la apertura de la escuela hacia el exterior para evitar "ghetos" cerrados.

El centro de la formación docente plantea tres ejes problemáticos: 1) el curriculum (¿qué debe saber? ¿cómo se sabe?); 2) ¿para qué es la escuela media (perfil del egresado; sistema educativo que proponemos: real, ideal, de transición; perfil del educador); 3) ámbito de la formación docente (universidad, profesorados,

otros).

Los tres ejes están cruzados por la variable político-histórica.

2. Síntesis de las recomendaciones y propuestas

Acerca de las características generales de la escuela media

- * La función de la escuela media no debe ser prolongar la enseñanza primaria con el objetivo de afianzar la lectoescritura con una culminación en un ciclo polimodal fragmentado, que intenta reemplazar en dos años a la escuela técnica de seis.
- * La escuela media ha de tener un sentido democrático que funcione como modelo para los jóvenes (allí los mayores son "modelo para los menores").
- * Es deseable que se incentiven las experiencias innovadoras.
- * Se recomienda que el personal de más experiencia y mejor calificado, se inserte en los primeros años para asegurar la mejor integración de los alumnos.
- * Hay que mejorar la articulación entre el nivel primario y el medio, fortaleciendo la información en el primario acerca de los instrumentos básicos requeridos por el nivel medio.

Acerca de la organización curricular de la escuela media

Se formularon distintas propuestas sin llegar a un acuerdo unánime sobre algunas cuestiones, lo que no extraña dada la complejidad de problemas que implica el tema.

Se planteó la cuestión de organizar el curriculum por áreas o manteniendo la separación disciplinaria. Se acordó que es necesario, especialmente en el ciclo básico, asegurarse la integración de los conocimientos. Con todo, no se llegó a un acuerdo con respecto a la forma en que esto se logre.

Según determinados participantes, la organización ha de efectuarse por áreas; tanto en algunas provincias argentinas como en el orden internacional, la tendencia es organizar las ciencias, integradas en áreas del Ciclo Básico. Las áreas se integrarían en forma interdisciplinaria, alrededor de ejes-problemas, superando el simplemente "ubicar juntas" distintas ciencias.

Frente a esta propuesta se alertó sobre los riesgos que puede implicar esta manera de organizar los contenidos; pérdida de la calidad de los mismos y la reunión forzada de disciplinas. Además se señaló la imposibilidad de trabajar en forma interdisciplinaria sin partir de una especialización o de un conocimiento cabal de las ciencias que interactúan.

Se propuso también que la organización fuera por áreas en el Ciclo Básico y especializada, en el Ciclo Superior.

La Coordinación sintetizó las posiciones expresando que la organización curricular dedicada al adolescente ha de ser trabajo por área y por asignatura a lo largo de los distintos ciclos.

La designación de los profesores debe hacerse teniendo en cuenta que la organización por área no es compatible con la designación por hora.

Acerca de las características del egresado de la escuela pública

El egresado del nivel medio debería disponer de:

- * una amplia formación cultural y científica;
- * un nivel teórico que le permita proseguir estudios superiores;
- * posibilidades de integración en el mundo laboral.

Acerca de la formación de los docentes

- * Es importante la articulación entre los distintos ámbitos de formación docente (universitarios, institutos, etc.).
- * Se insiste en la necesidad de organizar sistemas de actualización en servicio.
- * El lugar de formación no debería cerrarse al egresado, sino funcionar como ámbito de referencia orientadora ante las dificultades que encuentre en la tarea docente.
- * Los lugares de formación deberían organizar el seguimiento de los egresados durante el primer año de trabajo docente, luego de graduado.

Acerca de las características de los graduados como docentes del nivel medio

- * Los egresados de los centros de formación debieran disponer de flexibilidad y amplitud de criterios, además de recursos para:
 - poseer una visión general de los problemas de la enseñanza media, de modo tal que pueda entender los complejos procesos de la crisis actual, sin reducirla solamente a problemas de la relación docente-alumno;
 - conocer en profundidad el contenido de lo que enseñan y las características de los sujetos a quienes enseñan;
 - conocer los aspectos legales y reglamentarios reguladores de la actividad docente, tanto en los aspectos restrictivos como en los que posibilitan las innovaciones y la búsqueda de respuestas alternativas;
 - desarrollar actividades de investigación que encaren los múltiples

- problemas detectados en el ejercicio de su profesión;
 - fortalecer y enriquecer el trabajo en el aula.

Acerca de las características generales de la formación docente

- * La formación docente ha de articular la teoría y la práctica. En los planes de formación, las prácticas deben ser incluidas desde el inicio.
- * Los planes de formación deberían tener un suficiente tronco común a todos, cualquiera sea la especialidad, para asegurar así la disponibilidad de los recursos que exige la práctica docente.
- * La formación docente, asimismo, ha de contemplar la necesidad de conocimiento que se requiere de distintos campos científicos, por parte de los profesores de nivel medio; sólo así podrán trabajar en forma multi e interdisciplinaria. En este punto, no hubo unanimidad de criterios, planteándose la necesidad de que los docentes reciban formación en teoría del conocimiento científico y el método científico, dados los peligros que supone la organización interdisciplinaria del curriculum de la escuela media (dificultades de integración de algunas ciencias, peligro de perder calidad en los contenidos, problemas difíciles planteados para la realización de tareas interdisciplinarias).
- * También hubo propuestas acerca de que los profesores se especializaran en áreas integradas, después de egresar como profesores de una disciplina.
- * Respecto a la organización curricular hubo distintas posturas:
 - parte de los participantes alertaron sobre la posibilidad de que las selecciones no siempre satisfagan los requerimientos de la práctica docente, dando como resultado una formación parcializada que aparte cuestiones pedagógicas, políticas, etc.
 - se propuso la organización por módulos selectivos;
 - el curriculum debería contener los fundamentos socio-políticos e institucionales de la educación;
 - el eje de la formación docente ha de recaer en el sujeto de la enseñanza media;
 - el diseño curricular ha de ser semiestructurado y flexible.

Acerca de la carrera docente

- * El acceso a cargos directivos debería ser por la vía de antecedentes y no por el "descarte", con pautas establecidas y flexibles.

IV

NIVEL SUPERIOR

Los participantes iniciaron la reunión considerando los aspectos problemáticos de la Formación de formadores correspondientes al nivel superior. Se estimó que se habla actualmente de "formación de formadores", no de formación docente. Los expertos internacionales aportan novedades y vuelven a hablar de pedagogía, terminología dejada de lado anteriormente por considerar que "didáctica" integraba todo. Cuando se habla de formadores suele pensarse en niños y en jóvenes, no en adultos. Pero en el nivel superior, destinado a adultos, hay formadores con y sin formación pedagógica.

1. Síntesis de los principales problemas mencionados durante la reunión

* Se explicitó que con relativa frecuencia los profesionales docentes de distintas disciplinas, demuestran cierta "ingenuidad epistemológica" acerca de las teorías que estructuran la práctica de su profesión. Pero la "ingenuidad epistemológica" hay que operarla dialécticamente ("No sea cosa que salgamos fascinados por la epistemología y hablemos desde la estratósfera").

* Es común, que docentes universitarios desconozcan aspectos de la universidad, como institución integrante del sistema educativo. Asimismo, hay carencias de información sobre mecanismos institucionales de gobierno (reglamentaciones, toma de decisión de organismos colectivos, funciones de los claustros, etc.).

* La última figura utilizada en las facultades es la de "asesor pedagógico". Pero si no se integran, los asesores desaparecen por la gravitación que tienen los especialistas.

* Cuando docentes universitarios de distintas disciplinas y de diversas instituciones se incluyen en un mismo grupo, se observan dificultades en el reconocimiento y la aceptación de la identidad como docentes.

* Cuando docentes-investigadores universitarios participan en cursos y talleres de formación pedagógica, suelen adoptar roles estereotipados de tipo escolar tradicional ("Venimos a aprender"; "venimos a que ustedes nos enseñen").

* Pueden observarse resistencias ante el rol del pedagogo egresado de Ciencias de la Educación. Los docentes aceptan y reciben mejor las observaciones de sus colegas que las formuladas por los egresados de Ciencias de la Educación. Frente a las demandas técnicas de problemas puntuales y concretos de la práctica docente, el pedagogo procura buscar los fundamentos y no halla

respuestas inmediatas y concretas. Se producen así, conflictos con respecto al rol del pedagogo, se manejan códigos diferentes, estilos de trabajo distintos, tiempos y espacios de las experiencias pedagógicas que no son iguales para ambos (pedagogo o docente).

* Por un lado, el docente tiene una compleja exigencia: dominar su propia disciplina, enfrentar una clase, asumir los temores que élla implica, resolver los problemas de su práctica. Además, el pedagogo le exige el aprendizaje de un nuevo código. Por lo demás, se ha observado que el temor a la acción docente lleva a programar y planificar la clase, sin integrar a los alumnos. Sin embargo, es preocupación de los docentes la didáctica especial de cada disciplina, es decir la relación entre la docencia y su área de conocimiento.

* Los pedagogos, muchas veces, no reconocen la experiencia docente de los profesores universitarios de distintas disciplinas; ésto contribuye a incrementar las situaciones de posibles conflictos. Además, es dificultoso poner en marcha una innovación pedagógica cuando en la cátedra y en el equipo docente no se elabora la experiencia. Es decir, cuando los docentes son "islas". La denominada "mirada pedagógica" acentúa algunos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje (fracaso del aprendizaje, falta de estudio por parte de los alumnos, formas de evaluar, etc.). Esta situación aumenta el conflicto en torno al rol del pedagogo. En la mayoría de los casos, el pedagogo desconoce los temas y los contenidos de las disciplinas de los docentes. Esta cuestión es un importante problema que se produce ante la incorporación del pedagogo a la institución y el inicio de un largo proceso de aprendizaje para él.

* Entre los estudiantes universitarios es notoria la falta de integración y participación en los procesos de reflexión pedagógica sobre algunos temas: análisis y cambios de planes, de procesos de enseñanza, etc. ¿Cómo interesar entonces a los estudiantes en estas cuestiones? Es muy probable que élla esté vinculado con la desvalorización de la formación docente en el ámbito de las facultades. El alumno pretende ser investigador antes que profesor. La docencia es elegida para obtener trabajo. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires no hay carrera docente, por ejemplo. La excelencia es sólo medida por los estándares "académicos". La formación de grado en Ciencias de la Educación tampoco integra el profesorado, al que accede después de la licenciatura. Así, ser profesor es una opción personal, pues siendo licenciado igualmente puede ejercer la docencia en la Facultad.

* Hay propuestas preocupantes, como reducir las materias de formación pedagógica en algunas carreras, cuando ya son, ahora, insuficientes.

* En los cursos de formación pedagógica, cuando hay alumnos y graduados de distintas carreras, con niveles diferentes de conocimiento en sus disciplinas, es difícil lograr una buena integración que posibilite el aprendizaje interdisciplinario. Pero también en las facultades se observan cátedras que están aisladas del resto. Igualmente, hay desarticulación entre las materias de formación docente. Se privilegia la psicología, por ejemplo, frente a lo pedagógico. Y entonces, cuando el egresado se integra en una institución como docente, surgen

problemas porque falta en su formación la perspectiva pedagógica.

* En las carreras tecnológicas que han tenido malas experiencias con psicólogos y pedagogos, que procuraban responder a demandas pedagógicas, aumentan las resistencias a las disciplinas humanísticas, a lo pedagógico, que consideran una posible invasión de su campo específico. Las experiencias negativas suelen derivar, entre otras causas, de la actitud de "querer enseñar cómo dar clases", por un lado, y por otros del léxico "humillante" usado por psicólogos y pedagogos. Esta mala interrelación no es fácilmente observable por las autoridades del Rectorado.

* Los cambios científicos y tecnológicos son muy rápidos y exigen constante actualización docente. El profesor enseña siempre a su grupo o equipo docente, porque siempre hay temas que no se dictaron antes y los auxiliares docentes desconocen los contenidos. Este es un problema para los pedagogos, que deberían resolver rápida y concretamente las dificultades pedagógicas.

* Actualmente también se observa que hay serios problemas económicos; por é ello, los ingenieros, con problemas laborales (sobrecarga ocupacional, desocupados, trabajo informal, etc.) han reducido su presencia en la Universidad. De allí, el deterioro en la docencia de grado. Al mismo tiempo se nota que los que permanecen están cada vez más sensibilizados para hacer cambios en el trabajo docente.

* En los concursos es evidente la aparición de un cierto "conservadorismo pragmático". El docente que va a concursar solicita "el modelo" y la bibliografía. A pesar de los muchos cambios operados, sigue utilizándose en los concursos el modelo aristotélico de principio, medio y fin de la narrativa. "Fascina" la capacidad histriónica (para no ser "plomo") de algunos y la abundancia de profesores sabihondos. A pesar de criticarse la "clase magistral", no es posible anularla de un plumazo; lo malo no es el recurso sino el generar dependencia y opinar que nada puede cambiarse. Todo pasa por el saber actualizado en oposición a la apertura de espacios para resolver los enigmas que se plantean, cuando los estudiantes no saben reflexionar.

* En el saber y proceder pedagógico está incluida la categoría institucional. Se ha "inventado" (creado) el cargo de secretario académico en la Facultad, que generalmente no entiende lo pedagógico ("no integra", "no pregunta", es como un "capataz del Decano"). Esta figura apareció en el período universitario del gobierno militar de Onganía, después de 1966. Antes funcionaba el Secretario General y luego actuaban en las propuestas de resolución las Comisiones del Consejo de cada Facultad. Actualmente las secretarías académicas administran lo académico, pero en la mayoría no tienen unidad pedagógica ni de investigación. La opción es, que si se aspira a tener educadores docentes, deben cumplimentarse requisitos para su formación.

* ¿Cuál es la especificidad del rol del pedagogo? La omnipotencia muestra que, a veces, no hay límites de intervención. Pero no es posible introducirse en la práctica de los otros, quizás sea contradictorio. No se quiere intervenir y se responde negativamente a demandas docentes que son adecuadas. Dar

respuestas integrales a los problemas es lo que se desea, por un lado, y no se responde a demandas concretas, por otro. La experiencia enseña que se aprende la especificidad del rol del pedagogo en contacto con los "otros docentes".

2. Síntesis de las recomendaciones y propuestas

Sobre la "unidad de capacitación" (Institución, Cátedra, etc.)

- * La unidad de capacitación y su dimensión operativa dependerá de la dimensión de cada universidad y de cada facultad.
- * La unidad de capacitación ha de mantener relación e integración con el conjunto de la Universidad y las diferentes funciones que cumple: docencia, investigación y servicio.
- * A partir del reconocimiento del quehacer específico de la unidad académica de su cultura institucional, se hace imprescindible construir estrategias de acción que integren ese quehacer con los "saberes" pedagógicos, tendientes a facilitar la inserción de la pedagogía.
- * El lugar de formación, es decir, donde se desarrolla la actividad pedagógica, dependerá del objetivo perseguido. Si los objetivos son de integración institucional, la actividad ha de ser diseñada por la Facultad; en cambio, si el objetivo es la formación progresiva en un Departamento o una Cátedra, la actividad debe desarrollarse en los mencionados ámbitos. Igualmente, frente a problemáticas emergentes de situaciones particulares, la actividad se focaliza en el problema que se requiere resolver. Las actividades basadas en los objetivos generales y particulares son complementarias. Se logra una adecuada interrelación entre lo general y lo específico, entre teorías y práctica.
- * En los trabajos realizados en Cátedras a partir de la reflexión del programa o contenido, pueden construirse redes conceptuales.

Acerca del rol del pedagogo

- * Se confía en que el pedagogo interactuando con docentes de diversas disciplinas, aporte o contribuya al análisis de los aspectos pedagógicos de las prácticas docentes.
- * El rol del pedagogo debe definirse en forma amplia, de modo tal que pueda ser de diferentes disciplinas.
- * Es necesario que el pedagogo tenga inserción institucional. Esto lo diferencia del psicólogo institucional. La inserción es un proceso lento; el tiempo es un factor muy importante.
- * El rol del pedagogo se apoya no sólo en los conocimientos de su especialidad, sino también en su disponibilidad y flexibilidad para trabajar en equipo.

- * Es imprescindible lograr una mejor formación epistemológica de los pedagogos, puesto que una de las tareas de su rol es analizar los fundamentos de las distintas ciencias.
- * Entre las tareas exigidas a su rol se destacan: orientar el análisis de los conocimientos significativos, ayudar a planificar las acciones pedagógicas y establecer las prioridades temáticas, etc.
- * El rol del pedagogo no consiste en dictar recetas a través del dictado de cursos, sino motivar a los docentes para organizar núcleos de transformación que tiendan a lograr la participación de otros docentes y estudiantes.
- * La función del pedagogo es otro de los ejes problemáticos. Cuando cuestiona los contenidos o el saber de los docentes o del sistema, se lo percibe como un ataque a las instituciones.
- * Por la tendencia actual, desvalorizante de los contenidos, aparece el "minimalismo" de la intervención. Tampoco se quiere trabajar con lo metodológico: "se han vaciado las cátedras de contenido".
- * ¿Cómo se relaciona el pedagogo con el poder y con las instituciones, si se tiene en cuenta que la Universidad es una institución política del quehacer educativo?

Acerca de la interdisciplina

- * Elaborar proyectos de investigación multidisciplinarios sobre formación docente y llegar así a mejores niveles de integración en los modelos de investigación de las ciencias particulares.
- * El pedagogo aprende mucho con profesionales de otras áreas y en otras facultades. Aprende del conocimiento de la cátedra "el meollo de dicho conocimiento". Esto le permite ampliar su espacio de trabajo.
- * Analizar y discutir qué se entiende por interdisciplina y por multidisciplina y por integración de disciplinas. Hay serias dificultades en definir los objetos de trabajo y la metodología.

Acerca de los modelos pedagógicos

- * Es necesario que saber y reflexión se integren en la práctica. La pedagogía debe impregnar al trabajo con las características de un modelo diferente del actual, que suele ser rechazado. Todos los modelos pedagógicos fracasan sino se sustentan en las mismas prácticas docentes, a través de las cuáles se los analiza.

Acerca de la formación del pedagogo según su nivel

* La formación de pedagogos para participar en la formación de formadores no debe efectuarse en un cuarto nivel de formación, sino de acuerdo con el planteo de educación permanente y de formación de cuadros técnicos. Las formas para dicha formación han de ser flexibles e incluir distintos estilos, como jornadas, seminarios, talleres, encuentros, tutorías, entrenamientos, cursos, etc. Es decir, creando espacios de formación que no sean burocráticos.

* La especialización de los pedagogos debe incluir temas como análisis y gestión institucional; políticas universitarias; investigación pedagógica; actualización en lo pedagógico-didáctico; especialización en áreas clave de conocimiento, que posibiliten la inserción y reconocimiento de los problemas en las unidades académicas; epistemología.

* Es el Estado, y no los Colegios Profesionales, quien ha de otorgar la habilitación profesional; se evitan así los manejos de los grupos de poder con intereses particulares y competitividades por incumbencias diversas.

* El propio ámbito de trabajo del pedagogo dentro de la Institución constituye un espacio de formación, que es también ámbito de socialización laboral. Esta formación presenta dos etapas: una, anticipada, que es la ejercida por los propios docentes en relación con los estudiantes. Y la otra, aquélla que transcurre al trabajar con los otros colegas docentes y compañeros laborales (cultura institucional).

Todo lo dicho significa que no es la "onnipotencia" del pedagogo la única instancia formativa para los docentes; la propia formación del pedagogo no es sólo la que éste obtiene a lo largo de su formación de grado. Esto es un hecho importante cuando se analiza tanto la imagen social e institucional, como la autoimagen del pedagogo.

Acerca de los grupos

* Se recomienda la organización en grupos heterogéneos de docentes, tanto en las etapas de motivación como en la formación en aspectos universitarios más generales, con relación a aspectos pedagógicos. Es indicada la constitución de grupos afines u homogéneos (una misma organización curricular) para la formación pedagógica, en los aspectos más particulares de las disciplinas o de las carreras.

* Deben recomendarse las actividades de innovación pedagógica que se elaboren con participación de los estudiantes (claustros, dirigencias, delegados, etc.), asegurándose que haya información y análisis para asegurar una mejor integración evitando resistencias prejuiciosas.

* Es importante la participación de los docentes en los grupos de formación voluntaria, porque es dable esperar que los participantes divulguen en la

Facultad o Departamento los beneficios de la actividad e incentiven la participación de otros.

* Hay que insistir en organizar la coordinación vertical y horizontal según áreas, programas, cátedras, etc.

* Se recomienda que los grupos se integren con docentes de diferentes categorías y antigüedad para enriquecer el trabajo desde distintas ópticas.

* Se propone considerar las ventajas del trabajo en pequeños grupos.

Acerca de la carrera docente

* En los concursos, hay que dar importancia a la evaluación, tanto a la formación académica como a las condiciones pedagógicas del docente.

ANEXO 1

De mi consideración:

Mediante la presente tengo el gusto de invitarlo a participar del "Programa de reuniones de expertos y docentes interesados en reflexionar sobre temas inherentes a la formación de formadores para los diversos niveles del sistema educativo argentino".

En su caso estamos interesados en que aporte su reflexión en favor de la formación de educadores para el nivel inicial. La coordinación general del Programa fue adjudicada a Amanda Toubes, mientras que la coordinación del grupo específico (nivel inicial) la ejercerán Lidia Rosch y Hebe Duprat. Quiero significarle, además, que participarán de la reunión no más de veinte personas invitadas. Que igual criterio se seguirá para el desarrollo de las reuniones de los demás niveles (básico, medio y superior) y que se tiene el doble propósito de: a) redactar un documento mínimo que refleje las recomendaciones del grupo, incluyendo los distintos puntos de vista, si los hubiere y b) generar pequeños Proyectos de investigación sobre temas significativos para el área. En ese caso, nuestro Instituto estaría dispuesto a colaborar en la tarea concreta que se realice.

Se realizará el próximo 21 de mayo en el local de Puan 470 (Sala Consejo Directivo).

Al reiterarle la invitación cuya aceptación descuento por anticipado, hago propicia la oportunidad para saludarle con toda consideración.

OVIDE MENIN
Director
Instituto de Investigaciones
en Ciencias de la Educación
F.F.L./U.B.A.

ANEXO 1 ¹

"PROGRAMA DE REUNIONES CON EXPERTOS Y DOCENTES INTERESADOS EN REFLEXIONAR SOBRE EL TEMA INHERENTE A LA FORMACION DE FORMADORES PARA LOS DIVERSOS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO"

Encuadre:

Este programa se desarrolla desde la perspectiva de un sistema en crisis, que reclama junto a la ponderada reflexión de los expertos y los educadores interesados en el tema, la producción de documentos breves ("papers"), destinados a enriquecer los criterios técnicos y metodológicos de los actores de las reformas y/o transformaciones, tanto del sistema cuanto del curriculum académico.

Objetivos:

1. Integrar los aportes que, desde la experiencia y la reflexión como tales, puedan realizarse en favor del mejoramiento de la formación de los futuros formadores de niños, jóvenes y adultos.
2. Redactar documentos mínimos destinados a enriquecer la tarea de formación de los futuros formadores que habrán de desempeñarse en cada uno de los niveles que articulan el sistema.
3. Generar grupos de investigación sobre temas significativos para cada nivel.

Coordinación general: Amanda Toubes, Hilda Santos, María del Rosario Badano.

Coordinadores específicos: Se designarán en cada oportunidad. Para la primera reunión sobre la formación de formadores del nivel inicial, son Lidia Bosch y Hebe Duprat.

¹ Este texto, con los cambios correspondientes, se envía a los participantes, previo a la reunión.

ANEXO 1

ORGANIGRAMA

TEMA	FECHA	COORDINADOR	LUGAR DE REUNION
Formación de formadores para el nivel inicial	21 de mayo	Lidia P. de Bosch Hebe S. M. de Duprat	Puán 470
Para el nivel básico	25 de junio (tentativo)	Jorge Fasce	Puán 470
Para el nivel medio	27 de agosto (tentativo)	Vilma Saldumbide	Puán 470
Para el nivel superior	24 de diciembre (tentativo)	Elisa Lucarelli	Puán 470

Capital Federal,
Abril de 1992

ANEXO 2²

"PROGRAMA DE REUNIONES DE REFLEXION de expertos y docentes en Formación de Formadores del sistema educativo argentino"

GUIA PROVISORIA

- Nivel Inicial -

Nos permitimos proponer que las reflexiones sobre el tema de la formación de los formadores para el nivel al que se hace referencia se realicen en torno a tres grandes categorías de problemas:

1. Cuestiones de orden vivencial del tipo:

- aspectos positivos y negativos de la propia formación docente;
- especialización ulterior en el área (asignatura, taller, etc.) en la que ahora enseña (y en el caso de ser docente en el nivel superior universitario y no universitario).

2. Balance de la experiencia profesional tratando de hacer referencia a cuestiones tales como:

- carrera docente (formación de cuadros: directores, supervisores, etc.);
- actualización, perfeccionamiento, formación permanente, información;
- normativa institucional;
- relaciones interpersonales y sistema jerárquico - relación con el medio;
- participación del "staff" en la toma de decisiones;
- ejercicio profesional no docente.

3. Formulación de propuestas concretas:

- a) en el orden de la organización del curriculum académico;

²Esta guía se envía, con los cambios correspondientes, a los participantes invitados a cada una de las reuniones.

- b) en el orden de la relación de dicho "instrumento técnico" con la realidad social (comunidad, instituciones, valores, etc.);
- c) en el orden de la selección de los contenidos (asignaturas, talleres, trabajos de campo, residencias, etc.);
- d) en el orden de las investigaciones necesarias, cuyos resultados pueden incidir en la organización y calidad de la formación de los formadores para el nivel inicial. (Temas a investigar, probables equipos, financiamiento, asesoramiento, otros).

La presente guía, dado su carácter provisorio, puede ser modificada por consenso de los participantes de la reunión. De cualquier manera, las reflexiones que se formulen no deben ceñirse necesariamente, punto por punto, a los items indicados en cada rubro. Cabe observar que, en el caso de que esta Guía sea aceptada, servirá de base para la redacción del documento breve ("paper") al que se hace referencia en la convocatoria. Los demás niveles, tal como está previsto, se abordarán en reuniones específicas posteriores, contarán con esta misma guía a los fines de homogeneizar los criterios.

Director del Programa: Ovide Menin
Coordinadora General: Amanda Toubes
Coordinadoras del Nivel Inicial: Lidia P. de Bosch
Hebe D. de San Martín

Capital Federal, 30 de abril de 1992

ANEXO 3

Buenos Aires, 28 de mayo de 1992

Estimado colega:

De acuerdo con lo convenido en la "Reunión de docentes y expertos en educación inicial" del día 21 del corriente, cumpla en remitirle copia de las "recomendaciones" formuladas por cada grupo a objeto de ser incluidas en el documento al que se refiere la convocatoria. El propósito es que lo devuelva en el transcurso de una semana con los agregados, modificaciones, alternativas, que a su juicio conviene hacer en el trabajo correspondiente a su grupo. De ese modo, en el aporte de todos, podremos enriquecer la redacción final.

Nuestra propuesta es que, después de recibidas nuestras observaciones podamos redactar el documento dando cuenta de los cuatro pasos llevados a cabo durante la citada reunión, del siguiente modo:

I

Describir, con referencia a la fecha, tiempo cumplido, calidad de los participantes (cuyo registro figurará en el anexo pertinente) los planteos, las definiciones, las observaciones críticas y los desarrollos personales y colectivos, mediante los cuáles cada participante dio cuenta del primer y segundo tema: 1) cuestiones de orden vivencial y 2) balance de la experiencia profesional. (Aquí cada uno de ustedes puede enriquecer con amplitud el registro que le enviaremos próximamente, si le parece bien).

II

Transcribir lo más fielmente posible pero sin caer en un criterio puntualista y mecánico, la experiencia de cada Comisión y por ende "la formulación de las propuestas concretas" como figura en la "Guía provisoria" que se distribuyó al grupo el día de la reunión.

III

Redactar las recomendaciones que posteriormente se distribuirán a especialistas e instituciones con poder decisorio para formular proyectos, curriculum, programas de acción, etc., sobre la base de las discusiones y recomendaciones formuladas en el transcurso de la reunión de reflexión que integra nuestro Programa.

A ese efecto, le rogamos devolver el material que hoy le enviamos y su opinión sobre este esquema. En caso de no recibir respuesta en el plazo estipulado, daremos por aceptada nuestra propuesta.

Sin otro particular, saluda a usted atentamente:

OVIDE MENIN
Director del Instituto de Investigación
en Ciencias de la Educación

REUNION DE FORMADORES PARA EL NIVEL INICIAL

Día 21 de mayo de 1992 (9 a 17 horas)

Coordinadoras:

Prof. Lidia Penchansky de Bosch, Prof. Titular Didáctica Nivel Inicial Fac. de Filosofía y Letras, U.B.A.

Prof. Hebe San Martín de Duprat, Directora Educación Nivel Inicial MCBA, Prof. Titular de la U. N. L. U.

Participantes Invitadas

FERRARI, Elisa

Lic. en Cs. de la Educación (U.B.A.). Subdirectora de Educación Inicial y Primaria, Ministerio de Cultura y Educación. Prof. Titular de Psicolingüística Aplicada (U. del Salvador)

LOPO, Olga

Directora Nac. de Protección del Menor y la Familia, Ministerio de Salud Pública y Acción Social. Prof. Maestría en Minoridad y Familia, UNLZ. Prof. Carrera Trabajadores Sociales, U.N.L.U.

MARQUEZ, María F.

Prof. de Jardín de Infantes "Riglos".

ETCHETO, Raquel

Regente del Inst. de Prof. de Jardín de Infantes "Riglos".

SIGNORI, Rubí

Supervisora Educación Inicial de 1º (Grupo IX b), Secretaría de Educación MCBA.

SALVAREZZA, Jerónima

Prof. del Nivel Inicial, UNLU.

- BURGOS, Noemí Elena* Prof. del Nivel Inicial. Insp. Educación Inicial de la Pcia. de Bs. As.
- ALBARELLO, Lidia* Directora Depto. de Educación Inicial UNICEN (Tandil).
- FIGUERAS, Carmen* Prof. de Residencia de UNLU.
- MILICCHIO, Marta Betti de* Prof. de Didáctica Inicial de la Universidad Nac. de La Plata. Prof. Titular Interina de la Cát. de Didáctica Primaria. Prof. Didáctica Inst. Superior For. Docente N° 17, Inicial y Maternal. Prof. de Política, Historia de la Educación, Legislación Escolar Magisterio Superior Escuela Normal N° 1.
- PRIETO, Julia Ferrari de* Investigadora (CICE).
- KANTOR, Débora* Investigadora y Docente Cs. de la Educación Fac. de Fil. y Letras U.B.A.
- LABEL, Clarisa* J.T.P. Cátedra Didáctica del Nivel Inicial (UBA). Invest. y Docente 1a. (UNLU)
- TRINCHERO, Stella Maris Variglia de* *Representante Gremial UMP. Maestra de Sección Area Inicial.*
- NENNA, Francisco Miguel* Secretario Adjunto UMP. Docente Primario.
- MILLAN ACUÑA, Carmen* Miembro de UMP por Junta Inicial. Docente Jardín.
- RAVAGLIA, Ana María* Miembro de CAMYP, Entidad Gremial.
- MOR ROIG, Alicia* Miembro de CAMYP.
- ALFONSO, Inés Dechiara de* Directora de Educación Inicial de Entre Ríos.
- SCHIERLOH, María Cristina Rodríguez de* *Directora de Radio Educativa. Nivel inicial* Depto. de Villaguay, Entre Ríos.

ZUBCOV, Susana Mapelman de

Rectora del Profesorado "Agnon" S.N.E.P.

NEJAMKIS, Graciela

Directora Jardín de Infantes Instituto Acuario.

FALCO, Chola

Directora Instituto Arco Irirs.

ANEXO 4

REUNION DE DE FORMACION DE FORMADORES PARA EL NIVEL PRIMARIO

Día 25 de Junio de 1992 (9 a 17 hs.)

Coordinador:

Prof. *Jorge Fasce*, Prof. Titular de Didáctica de Nivel Primario

Participantes Invitados

<i>NENNA, Francisco Miguel</i>	Maestro de Grado. Secretario Adjunto de UMP (CTERA).
<i>ROSELLO, María Juana</i>	Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
<i>D'ANGELA, María Luisa</i>	Prof. Titular de Didáctica de la Geografía, UNL. Prof. Cs. Sociales y su Didáctica en Esc. Normal de Santa Fe (Nivel Primario, Medio, Superior).
<i>BATALLAN, Graciela</i>	Prof. Titular de Metodología y Técnicas de la Investigación (Antropología Social). Coordinadora del Area Investigación y Difusión Museo Etnográfico, UBA.
<i>SILVA, Ana María</i>	Investigadora del IICE y Prof. de Pedagogía en el Profesorado de Lenguas Vivas.
<i>MARTIÑA, Rolando</i>	Maestro Lic. en Psicología. Miembro de la Escuela de Capacitación Docente de MCBA. Depto. de Perfeccionamiento, Equipo de Salud y Educación.
<i>PALMA, Sara</i>	Prof. del Instituto Superior de Formación Docente N° 1, Avellaneda, en la carrera de Maestro Primario y en Capacitación Docente.

- ACIN, Alicia* Jefe de Trabajos Prácticos en la Cátedra de Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza de la Esc. de Cs. de la Educación (U.N.C.).
- BASILIO, María Teresa* Adjunta Area Didáctica (Universidad Nac. de Luján). Prof. de Didácticas en Inst. de Formación Docente N° 46, Prov. de Bs. As.
- GIMENEZ, Mario* Prof. de Planeamiento, Conducción y Evaluación - INES - Paraná, Entre Ríos. Prof. de Política Educacional, Fac. de Ciencias de la Educación, Paraná. Investigación sobre Formación Docentes Rurales.
- TARULLI, Margarita* Prof. Adjunta del Seminario de Invest. en Didáctica de Nivel Primario. Prof. de Práctica (INES). Prof. de Práctica en el Inst. de Formación Docente (Entre Ríos). Vicedirectora de Escuela Primaria. Graduada en Cs. de la Educación.
- FERNANDEZ, Lidia* IICE, graduada de Cs. de la Educación. Dirección de Currícula. Prof. de Análisis Institucional de la Escuela (UBA).
- MULLER, Eduardo* CAMYP. Director de Escuela Primaria. Prof. de Política Educacional en Profesorado.
- BO, Roberto* CAMYP. Maestro Supervisor.
- PASTORINO, Héctor* Director de Nivel Primario (MCBA).
- CABRERA, Francisco* Supervisión del D. E. 19. Lic. en Cs. de la Educación. Prof. de Planeamiento en Escuela Normal Mariano Acosta.
- GARCIA, Guillermo* Supervisión del D. E. 15. Prof. en la Escuela de Capacitación (MCBA).
- COLS, Estela* Investigadores del IICE. Maestra.

FOPPOLI DE TERRENI,
Eva

*Supervisión del D. E. 8°. Profesora en PEP. Escuela
Nac. Normal Sup. N° 2 Mariano Acosta.*

SATAFFORA, *Daniel*

UMP. Maestro de grado y Secretario UMP.

DEVALLE DE RENDO,
Alicia

*Jefatura de Residencia, Esc. Normal
N° 4 y Escuela de Municipalidad Educación Especial.*

ALLIAUD, *Andrea*

Investigadora ICE. Prof. de Formación y Reciclaje
Docente.

ANTRAYGUES DE DOUBLIER,
Noemí

Jefe Depto. Perfeccionamiento. Dirección de Capaci-
tación, Perfeccionamiento y Actualización Docente
MCBA.

MARUCCO, *Martha*

Profesora en Institutos de Formación Docente.
Asesora Pedagógica.

GOTUSSO, *Cora*

Equipo Técnico Docente. Dirección de Enseñanza
Media, Especial y Superior (Ministerio de Educación),
Córdoba.

PESCIO, *Juan José*

Regente de Nivel Terciario, Villa Urbana, Lomas de
Zamora. Prof. de Psicología General UNLZ. Lic. en
Cs. de la Educación.

BURGOS, *Noemí Elena*

Prof. UNLZ. Jefe Región Educativa 21, Pcia. de Bs.
As.

VAZQUEZ, *Irene*

Prof. en INES, San Antonio de Areco y Directora del
Instituto de Perfeccionamiento Docente. Coordina-
ción, Articulación de Areas en Jefatura Regional Gral.
Rodríguez-Luján.

VODKIN, *Guillermo*

Adjunto de la Cátedra Didáctica de Primaria (Fac. de
Filosofía y Letras. UBA). Director de Escuela Primaria
(Cooperativa).

*RAVERA DE CHEREP,
Laura*

Vice-Rectora de la Esc. Normal Nac. Gral. San Martín.
Prof. de Didáctica Especial en Cs. Biológicas. Prof. de
Práctica en el Profesorado de Biología (Normal Nac.
Gral. San Martín). Prof. Ordinaria de Formación
Docente - UNL - Santa Fe.

PEREZ, Susana Lidia

Regente Nivel Terciario Esc. Normal
Nº 1 de la Capital. Prof. de Psicología Esc. Normal Nº
1 y Nº 10 - INES - Nº 1 - Eccleston. Jefe de Trabajos
Prácticos de Psicología y Epistemología. Genética II -
UBA, Fac. de Psicología.

*MILICCHIO, Marta
Betti de*

*Prof. de Didáctica Nivel Inicial y Primario. Universidad
de La Plata.*

ANEXO 4

REUNION DE FORMACION DE FORMADORES PARA EL NIVEL MEDIO

Día 27 de agosto de 1992

Coordinadora: Prof. *Vilma Saldumbide*, Prof. de Didáctica de Nivel Medio

Participantes Invitados:

- | | |
|---------------------------------|---|
| <i>SOSA, Exilda Dorian</i> | Profesora en Escuela Media y en Institutos de Nivel Terciario de Formación de Maestros. |
| <i>DALTON, Ignacio Ezequiel</i> | Prof. para la Enseñanza Primaria. Estudiante Avanzado de la Carrera de Cs. de la Educación (UBA). Miembro de la Asociación Internacional de Lectura (Buenos Aires). Trabajó con María Elena Rodríguez en Lectura y Vida y en el Centro de Documentación sobre Lectura y Alfabetización. |
| <i>GALAGORSKY, Lydia</i> | Prof. de Didáctica Especial. Investigación Química Orgánica. Fac. Cs. Exactas y Naturales. |
| <i>BOMBINI, Gustavo</i> | Prof. Didáctica Especial en Letras, Fac. de Filosofía y Letras (UBA). Coordinador del Programa "La UBA y los Profesores Secundarios", Ext. Universitaria, UBA. |
| <i>ORCE, Victoria</i> | Lic. en Cs. de la Educación (UBA). Coordinadora del programa "La UBA y los Profesores Secundarios". Extensión Universitaria, Subsecretaría de Desarrollo Social, UBA. Ayudante en la Cátedra "Formación y Reciclaje Docente", Carrera Cs. de la Educación, UBA. |
| <i>ROSELLO, María Juana</i> | Prof. en Cs. de la Educación. Prof. en Instituto del Prof. J. V. González y Técnico. Directora de Planeam. Universitario. Asoc. Graduados en Cs. de la Educación. |

- MASTACHE, Anahí V.* Lic. y Prof. en Cs. de la Educación (UBA). Miembro del Inst. de Inv. en Cs. de la Educación y docente de Didáctica II (UBA).
- BASILIO, María Teresa* Prof. en Cs. de la Educación, Universidad Nacional de Luján en Talleres Didácticos, Asoc. de Graduados en Cs. de la Educación.
- BONTA, María Isabel* Prof. en Filosofía y Pedagogía. Investigadora en Div. Investig. Educativa, MCBA. Programa de Transformación Curricular - MCE. Prosecretaria Pedagógica FCE.
- GINIGER, Florencia Elgorreaga de* *Prof. de Literatura y Lengua en Media. Lengua y Didáctica en P.E.P. Comisión Directiva (Asuntos Pedagógicos) de ADEMYS.*
- ROTBART, Aída* Docente de Teoría de la Educ. e Historia Soc. de la Educ. en el INST "J. V. González".
- LEVENSON, Marta Rappoport de* *Prof. en Teoría de la Educ. Psic. Evol. y Educación Metodol. y Práct. de la Ens. en J. V. González. Pedag. en I.N.S. en Cerámica.*
- VERRUA DE BARRAGAN, Susana B.* *Asesora Pedagógica E. N. C. Prof. Didáctica (Artes Plásticas).*
- KOGAN, Martha* Asesora Pedagógica, Liceo Nac. N° 9, Cap. Federal.
- SANTIAGO, Beatriz* Directora de una colección de materiales didácticos para la CBU de Río Negro FLACSO.
- ALVAREZ, María Isabel* Prof. de Didáctica III, Carrera Cs. de la Educación. Fac. de Cs. Soc. U.N.L.Z. Prof. Coord. Aprendizaje "I. P. J. V. González".
- GARCIA, Guillermo* Supervisor de Ed. Primaria D. E. 15° MCBA.
- SOUTO, Marta* Prof. en Cs. de la Ed. Titular de Didáctica II - UBA - Fac. de Fil. y Letras

AVENDAÑO, Fernando

Prof. Adjunto "Residencia Docente" Depto de F. Docente. Esc. Cs. de la Educ. UN. Rosario.

DABIDOS, Roberto

Secretario Académico UNICEN. Prof. en Did. de la Cs. Soc. MEB/PEP/.

ANEXO 4

REUNION DE FORMACION DE FORMADORES PARA EL NIVEL SUPERIOR

Día 24 de setiembre de 1992.

Coordinadora: Prof. *Elsa Lucarelli*, Prof. de Didáctica Nivel Superior

Participantes Invitados:

<i>DONATTO, María E.</i>	Adjunta Cátedra de Didáctica Nivel Sup. Fac. de Filosofía y Letras, UBA.
<i>ZACARIAS, Irma</i>	Asesora/Pedag. Fac. de Agronomía, UBA.
<i>NEPOMNESCHI, Martha E.</i>	Adjunta de la Pro-Secretaría de Planeamiento del CBC - UBA.
<i>CORIA, Adela</i>	Prof. Adjunta. Asesora Pedagógica Fac. de Ciencias Económicas UNC.
<i>GAITINI, Azucena</i>	Directora de Enseñanza Media y Superior de S. A. U. N. R.
<i>ROJO, Amelia</i>	Dto. de Enseñanza Media y Superior. Sec. Académica UNR.
<i>FINETTI, Nilda</i>	Responsable Capacitación Docente en F. R. B. A. Responsable Evaluación Académica e Institucional Dto. de Electrónica. Responsable Carrera Docente en Subsecretaría de Planeamiento del Rectorado UTN. Prof. Titular.
<i>GALAGOVSKY, Lydia</i>	Prof. Adjunta Didáctica Especial Fac. Cs. Exactas y Naturales.
<i>LLOMOVATTE, Silvia</i>	Prof. Titular. Directora Depto. Cs. de la Educación, UBA.

HEVIA, Isabel Abal de

Asesora Pedag. Fac. Cs. Veterinarias, UBA. Docente Prof. "J. V. González".

ROMERO, Solidario

Prof. Titular Sec. Capacitación Docente del Depto. de P. U. de la Fac. Cs. Educación U.N.E.R. Responsable Area de Investigación Fac. de Formac. Doc. U. N. L.

LEWIN, Nora

Ayud. T. P. Did. N. Sup. (Fac. Filosofía y Letras - UBA).

HEVIA, Isabel Abal de

Asesora Pedag. Fac. Cs. Veterinarias, UBA. Docente Prof. "J. V. González".

ROMERO, Solidario

Prof. Titular Sec. Capacitación Docente del Depto. de P. U. de la Fac. Cs. Educación U.N.E.R. Responsable Area de Investigación Fac. de Formac. Doc. U. N. L.

LEWIN, Nora

Ayud. T. P. Did. N. Sup. (Fac. Filosofía y Letras - UBA).